****

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Facultad de filosofìa y educaciòn

DIRECCIÓN DE POSTGRADOS

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES QUE POSEEN LOS DOCENTES DE ESEÑANZA BÁSICA, DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES, DE UN COLEGIO PARTICULAR SUBVENCIONADO DE PUENTE ALTO, A PARTIR DEL DISCURSO SOBRE SUS PRÁCTICAS EVALUATIVAS.

TESIS PARA OPTAR AL GRADO Y/O TÍTULO DE MAGISTER EN EDUCACIÒN CON MENCIÒN EN EVALUACIÒN EDUCACIONAL.

AUTOR/A/ES: CLAUDIA TAMARA URREA MEZA

PROFESOR/A GUÍA/PATROCINATE: ERWIN FREI CONCHA

SANTIAGO DE CHILE, MAYO DEL 2016

****

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Facultad de filosofìa y educaciòn

DIRECCIÓN DE POSTGRADOS

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES QUE POSEEN LOS DOCENTES DE ESEÑANZA BÁSICA, DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES, DE UN COLEGIO PARTICULAR SUBVENCIONADO DE PUENTE ALTO, A PARTIR DEL DISCURSO SOBRE SUS PRÁCTICAS EVALUATIVAS.

TESIS PARA OPTAR AL GRADO Y/O TÍTULO DE MAGISTER EN EDUCACIÒN CON MENCIÒN EN EVALUACIÒN EDUCACIONAL.

AUTOR/A/ES: CLAUDIA TAMARA URREA MEZA

PROFESOR/A GUÍA/PATROCINANTE: ERWIN FREI CONCHA

SANTIADO DE CHILE, MAYO DEL 2016

ATORIZADO POR:



**AUTORIZACIÒN**

2016, Claudia Tamara Urrea Meza

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

**ii. DEDICATORIA**

Para mi esposo Sergio y nuestro hijo Rafael.

**iii. AGRADECIMIENTOS**

Finalizando esta etapa, agradezco a mi esposo Sergio por toda la comprensión, paciencia y amor que me entrega, el apoyo que me dio durante este proceso en que cursé el Magister.

A mis padres, por estar presentes y por ayudarme cada vez que lo necesité y por el amor incondicional que me han dado en cada etapa de mi vida. A mi hermana, la cual siempre tuvo la disposición de ayudarme cada vez que lo necesité.

A Paulina Vial por el apoyo desinteresado que me dio durante el desarrollo de este trabajo de investigación.

A mis compañeros de Magister Mauricio, David, Teresa, Rosa, Rómulo, Lorenzo, Valeska y Alejandra, por la amistad entregada, las risas, experiencias y aprendizajes compartidos.

A mis profesores del Magister de la UMCE, por enseñarme y entregarme experiencias y conocimientos que enriquecerán mi trabajo profesional.

Por último, a mi profesor guía Erwin Frei Concha, por la paciencia, entrega y apoyo que me dio durante todo este periodo.

**iv. TABLA DE CONTENIDO**

[Introducción 12](#_Toc451809354)

[Capítulo 1. Planteamiento del problema 14](#_Toc451809355)

[1.1 Diagnóstico del Problema (situación de la evaluación educativa en Chile) 14](#_Toc451809356)

[2 Capítulo 2. Objetivos de la Investigación y Justificación de la Investigación 19](#_Toc451809357)

[2.1 Objetivo General 19](#_Toc451809358)

[2.2 Objetivos Específicos 19](#_Toc451809359)

[2.3 Justificación 19](#_Toc451809360)

[3 Capítulo 3. Marco Referencial 23](#_Toc451809361)

[3.1 Conceptualización de la Evaluación 23](#_Toc451809362)

[3.1.1 Caracterización de la Evaluación según función y tipología. 27](#_Toc451809363)

[3.1.2 La evaluación y el profesorado. 30](#_Toc451809364)

[3.1.3 El Ministerio de Educación y los procesos evaluativos. 34](#_Toc451809365)

[3.1.4 La Evaluación en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 37](#_Toc451809366)

[3.2 Representación Social y su relación con los procesos de evaluación 40](#_Toc451809367)

[3.2.1 Concepto de Representación Social. 40](#_Toc451809368)

[3.2.2 La Representación Social en los procesos evaluativos. 45](#_Toc451809369)

[4 Capítulo 4. Marco Metodológico 48](#_Toc451809370)

[4.1 Paradigma Metodológico 48](#_Toc451809371)

[4.2 Enfoque o tradición investigativa: Enfoque fenomenológico 48](#_Toc451809372)

[4.3 Nivel de Investigación 49](#_Toc451809373)

[4.4 Escenario de Estudio 50](#_Toc451809374)

[4.5 Sujetos de Estudio 51](#_Toc451809375)

[4.6 Métodos de Recolección de la Información 52](#_Toc451809376)

[4.6.1 Entrevista en Profundidad. 53](#_Toc451809377)

[4.6.2 Técnica de asociación libre. 55](#_Toc451809378)

[4.7 Criterios de Rigor de la Investigación 57](#_Toc451809379)

[4.7.1 Validez desde una perspectiva cualitativa. 57](#_Toc451809380)

[4.7.2 Triangulación. 58](#_Toc451809381)

[4.8 Instrumento de investigación 60](#_Toc451809382)

[4.9 Metodología de Análisis de Contenido 61](#_Toc451809383)

[4.10 Proceso de Investigación 69](#_Toc451809384)

[5 Capítulo 5. Presentación de Resultados. 72](#_Toc451809385)

[5.1 Análisis de las entrevistas 72](#_Toc451809386)

[5.1.1 Categoría. Experiencia del individuo con los procesos evaluativos a nivel escolar. 72](#_Toc451809387)

[5.1.2 Categoría. Experiencia del individuo con los procesos evaluativos a nivel universitario. 80](#_Toc451809388)

[5.1.3 Categoría. Experiencia del individuo con los procesos evaluativos a nivel profesional: Subcategoría: Prácticas evaluativas del docente. 82](#_Toc451809389)

[5.1.4 Categoría. Experiencia del individuo con los procesos evaluativos a nivel profesional: Subcategoría: Experiencia del individuo como evaluador. 88](#_Toc451809390)

[5.1.5 Categoría. Información o conocimiento sobre los procesos Evaluativos. 92](#_Toc451809391)

[5.1.6 Categoría. Aspecto afectivo-valórico frente a los procesos evaluativos a nivel escolar. Subcategoría: Aspectos Positivos. 100](#_Toc451809392)

[5.1.7 Categoría. Aspecto afectivo-valórico frente a los procesos evaluativos a nivel escolar. Subcategoría: Aspectos Negativos. 101](#_Toc451809393)

[5.1.8 Categoría. Aspecto afectivo-valórico frente a los procesos evaluativos a nivel universitario. Subcategoría: Aspectos Positivos. 108](#_Toc451809394)

[5.1.9 Categoría. Aspecto afectivo-valórico frente a los procesos evaluativos a nivel universitario. Subcategoría: Aspectos Negativos. 109](#_Toc451809395)

[5.1.10 Categoría. Aspecto afectivo-valórico frente a los procesos evaluativos a nivel profesional. Subcategoría: Aspectos Positivos. 111](#_Toc451809396)

[5.1.11 Categoría. Aspecto afectivo-valórico frente a los procesos evaluativos a nivel profesional. Subcategoría: Aspectos Negativos. 114](#_Toc451809397)

[5.2 Análisis Técnica Asociación Libre 116](#_Toc451809398)

[6 121](#_Toc451809399)

[7 Capítulo 6. Análisis Interpretativo de los Resultados 122](#_Toc451809400)

[8 140](#_Toc451809401)

[9 Conclusiones 141](#_Toc451809402)

[10 Referencias Bibliográficas 147](#_Toc451809403)

[11 Anexos 151](#_Toc451809404)

[11.1 Anexo N° 1: Objetivos sin corrección 151](#_Toc451809405)

[11.2 Anexo N° 2: Pauta de Entrevista sin corrección 152](#_Toc451809406)

[11.3 Anexo N° 3: Pauta de Entrevista con corrección 155](#_Toc451809407)

[11.4 Anexo N°4: Pauta de Preguntas 156](#_Toc451809408)

[11.5 Anexo N°5: Transcripción de Entrevistas 158](#_Toc451809409)

[11.6 Anexo N° 6: Transcripción categorías para el análisis de entrevistas 196](#_Toc451809410)

[11.7 Anexo N°7: Transcripción de la Técnica de Asociación libre 225](#_Toc451809411)

**v. RESUMEN**

El siguiente trabajo de estudio, se enmarca en el paradigma cualitativo, en el que busca desarrollar una investigación en las representaciones sociales que poseen los docentes de enseñanza básica, de la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, de un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto, a partir del discurso sobre sus prácticas evaluativas. En el que se desprenden datos de importancia, sobre las prácticas, valoraciones, creencias, y aspectos conceptuales de las evaluaciones, sus experiencias como estudiantes, tanto en su formación escolar, como profesional, así como también los aspectos afectivos y emocionalidades que experimentaron con respecto a las evaluaciones los profesores que participaron de esta investigación. En cuanto a los métodos, se utilizó la entrevista en profundidad de tipo biográfica, y la técnica de asociación libre, que son parte de las manipuladas en el paradigma cualitativo, especialmente para el estudio de las Representaciones Sociales.

PALABRAS CLAVES: evaluación, representación social, prácticas evaluativas, docente, historia.

**ABSTRACT**

The following research is framed within the qualitative paradigm, in which the main focus is to develop the Social Representations of primary school teachers in the subject of History, Geography and Social Studies in a state-funded private school in the district of Puente Alto, regarding their evaluation methods discourse. Throughout this research it is possible to find relevant data about practices, judgements, beliefs and other conceptual and methodological aspects of evaluation. Furthermore, the teachers’ beliefs as students, in both their school education and their professional training, and also concerning affective and emotional aspects related to their experience of being evaluated. In respect of the methods used to carry out this research, it was used the biographical in-depth interview, free association technique, which are part of the tools frequently used when working with Social Representations in the qualitative paradigm.

KEY WORDS: Evaluation, Social representation, evaluation methods, teacher, History and Geography.

# Introducción

La educación chilena ha sufrido innumerables cambios desde que nuestro país surge como país republicano, el Estado ha trabajado para cambiar en lo posible, con el objetivo de mejorar la educación en Chile. Pero esto ha tenido problemas en el camino, que han hecho que esos cambios en ciertas áreas se vean en dificultades.

Dentro de las áreas que se trabajan en educación, en la enseñanza-aprendizaje, una de ellas es la evaluación. La evaluación es una de las áreas que más dificultades presenta, y de eso ha investigado Santos Guerra (1996), en la que él mismo denomina como “patologías” de la evaluación, problemáticas que el autor a identificado en el sistema educativo, y que son las que a pesar del año en el que esto fue problematizado, estas siguen estando presente en la actualidad.

Es por esta razón, que esta investigación trabajará la evaluación, como un área problematizante. Para esto, se estudiará con uno de los actores del sistema educativo, con los profesores, en ellos se buscará sus concepciones, creencias, experiencias y emociones, en particular las Representaciones Sociales que estos poseen de los procesos evaluativos.

La idea de trabajar con los docentes, en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, es comprender cuáles son sus representaciones sociales, para así conocer no solo sus concepciones y creencias, sino que además asociarlas y relacionarlas con los posibles factores que causan tal situación.

El objetivo de este estudio, no es generalizar las experiencias expuestas en esta investigación, sino que compartirlas para el desarrollo de otras investigaciones y conocimientos que sean un aporte a la mejora de la realidad educativa, específicamente en el área de evaluación de nuestro país.

El siguiente trabajo se encuentra estructurado en seis capítulos, los cuales hacen referencia a cada una de las etapas en las que se desarrolló esta investigación. El capítulo uno, explica y fundamenta el problema a estudiar, hace un diagnóstico de la situación de la evaluación en Chile, para así conocer cuales son las problemáticas de los procesos evaluativos en de los colegios en general. El segundo capítulo, relata los objetivos que busca esta investigación, siendo el eje de todo este trabajo. El capítulo número tres, desarrolla las temáticas de este trabajo, como lo es el concepto de Representación Social, Evaluación, y el papel que tiene el docente en los procesos evaluativos, problematiza sobre su conceptualización, dialogando a su vez con los libros y artículos que desarrollan en esta investigación. El cuarto capítulo, describe y explica las características del diseño metodológico, el enfoque, nivel de investigación, escenario y sujetos de estudio, técnicas de recolección de infamación, los criterios de rigor de información, instrumento, metodología de análisis de contenido y el proceso detallado de la investigación. El capítulo cinco, presenta los resultados de la investigación, vale decir, lo que arrojan las entrevistas en profundidad, a través de la restructuración por categorías, y la técnica de asociación libre. Por último, el capítulo número seis, expone el análisis interpretativo y discusión de los resultados, en conjunto con la conclusión a la que se llegó a partir del trabajo de investigación.

Finalmente, esta investigación busca también incentivar posteriores trabajos que estudien desde la realidad educativa al interior de la escuela, específicamente las representaciones sociales de los actores educativos.

# Capítulo 1. Planteamiento del problema

## Diagnóstico del Problema (situación de la evaluación educativa en Chile)

La evaluación de los aprendizajes hoy en día se ha vuelto un tema de investigación interesante y relevante para el avance y desarrollo de la pedagogía, dado que hoy la evaluación es parte fundamental para conocer la calidad educativo, de establecimientos, docentes, estudiantes, etc. Para esto se han creado instituciones que se dedican evaluar en el ámbito educativo, y con los resultados se promulgan leyes y se generan cambios en beneficio a la mejora de la calidad, por esa razón los resultados (sin referirse solo a la calificación) son fundamentales para reconocer las fortalezas y las debilidades. Además, junto con lo anteriormente señalado, las evaluaciones hoy en día son más relevantes aún, como lo menciona el MINEDUC del año 2010 (citado por Torres, 2013) “dado el conocimiento que se tiene de la propia evaluación docente, que indica dentro de las mayores debilidades, precisamente, las asociadas a los procedimientos de evaluación”. Es decir, teniendo en cuenta además, que los resultados que se desprenden de las evaluaciones influyen en las tomas de decisiones, tanto en el ámbito micro y macro del sistema educativo, sobre todo teniendo en cuenta los resultados de Chile en las últimas pruebas TIMMS y PISA (citado por Torres, 2013), en el que nos ubicamos dentro de lo más bajo a nivel mundial, que podrían ser resultado de una de las debilidades de los docentes poseen con respecto a los procedimientos de evaluación, entre otros.

Actualmente, la educación chilena ha tenido varios cambios curriculares, influenciada por las condiciones internacionales y las tendencias nacionales. Hoy en día predomina el desarrollo de habilidades y no el contenido memorístico, ya que el aprendizaje debe ser considerado para la vida, continuo, y por ende significativo. A través de este planteamiento, la acción de evaluar se ha planteado como parte de ese aprendizaje continuo, tal como se expresa en el Decreto nº 2960/2012 de las Bases Curriculares de enseñanza básica de Chile:

“la evaluación forma parte constitutiva del proceso de enseñanza. Cumple un rol central en la promoción y en el logro del aprendizaje (…) el cual debe, medir progreso en el logro de los aprendizajes, ser una herramienta que permita la autorregulación del alumno, proporcionar información que permita conocer fortalezas y debilidades de los estudiantes y, sobre esa base, retroalimentar la enseñanza y potenciar los logros esperados dentro de la asignatura y ser una herramienta útil para orientar la planificación” (p. 12)

Por ende, la evaluación como parte de la construcción del aprendizaje continuo, su principal objetivo es promover el aprendizaje, tanto para el estudiante como para el docente y en sus decisiones debe siempre tener en cuenta que estas deben tener como objetivo la mejora de su actividad educativa para el desarrollo del aprendizaje de sus estudiantes. De lo anteriormente expuesto, los docentes en el aula no utilizan la evaluación con ese propósito y pareciera ser que lo utilizan al contrario de su objetivo, en el que Prieto (2008) concluye que:

“la evaluación sigue siendo considerada, mayoritariamente, como un proceso desvinculado de la enseñanza y destinado simplemente a medir, acreditar o certificar los resultado de aprendizajes y, por lo tanto, como un acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y aprendizaje” (p. 247)

Desde este punto, cabe destacar que desde mi experiencia aprecio que los docentes no establecen la promoción de aprendizaje en la evaluación, donde solo se remiten a otorgar una nota, a calificar el aprendizaje, haciendo de esta más que un incentivo al aprendizaje, es un incentivo a la competencia y estratificación de las personas por sus resultados. ¿Por qué sucede esto?, la respuesta está en que finalmente, a pesar de que la evaluación posee un sustento teórico, esta no pasa solo por lo que se pudo haber estudiado o leído, sino que es “una actividad esencialmente subjetiva y valorativa, constituye un reflejo de las concepciones de los profesores, entre las que se encuentran las creencias y/o conocimientos especializados” (Ibíd, p. 246). Es decir, que cada uno de los docentes entiende, comprende y lleva la práctica su individual concepto de evaluación, cada uno posee la representación diferente de la evaluación, y cada uno. Sumado a lo anterior, la patología de cada educador, que es reforzada en cada establecimiento, posee una representación de los procesos evaluativos que finalmente son llevados a la práctica de forma diferente, en esto destaca Santos Guerra (1996) cuando explica que:

“la evaluación (tanto la de carácter funcional como la investigadora) puede ser manejada para servir los interés del evaluador, ya este puede llamar evaluación a la operación que desee, puede evaluar aquello que le interese, en las formas y momentos que determine, con los instrumentos que considere oportunos y – desde luego- para utilizarla con los fines que su particular interpretación aconseje” (p. 12).

Las concepciones, ideas y percepciones que los docentes poseen de las prácticas evaluativas son cruciales para su desempeño el aula, en ellas reflejan experiencias y emociones vividas con anterioridad, como lo menciona Ibáñez, Barrientos, Delgado y Geisse (2004):

“los profesores recreamos en nuestras prácticas pedagógicas mucho de lo vivido cuando éramos estudiante. Sin duda, este es un aspecto que incide en forma importante en el hecho que la práctica pedagógica en los distintos niveles del sistema educacional conserve sus principales características por muchos años, independiente de movimientos de renovación y reformas” (p. 7)

Es por este motivo en que es de real interés conocer las concepciones y experiencias que los docentes arrastran de sus conocimientos evaluativos con anterioridad en su desempeño profesional, y lo que ellos perciben al verse enfrentados a estas experiencias evaluativas, ya que estas influyen en sus prácticas pedagógicas. En este sentido las Representaciones Sociales es lo que explica lo anteriormente señalado; particularmente las Representaciones Sociales de las prácticas evaluativas de los docentes, en el que se explican este fenómeno a través de las Representaciones Sociales entendidas según Moscovici (citado por Moñivas, 1994):

“sistema de valores, ideas, y prácticas con dos funciones dobles; primero, establecen un orden que capacita a los individuo para orientarse en su mundo material y social y dominarlo, y segundo, hacen posible la comunicación para tomar parte entre los miembros de la comunidad proveyéndoles de un código para su intercambio social” (p. 411)

En este sentido los docentes presentan una representación social de sus prácticas evaluativas en todos los valores, ideas y actitudes que interactúan cotidianamente con los estudiantes, y que representan el día a día de estos en el aula. Dichas representaciones poseen características que son poco o nada reconocidas por los docentes y que están presenten siempre en las salas de clases. Los profesores desarrollan estas prácticas predominados por experiencias, valores y emociones que además se encuentra “preso de una avalancha de normas y de cambios que no alcanza a procesar” (Salinas, Isazza, Parra y Monsalve, 2005, p. 1). En este aspecto Hewson y Hewson (citado por Torres, 2013), señalan que “las concepciones de los docentes tienden a consolidarse y ser difíciles de modificar, pues en ocasiones les servirían para explicar la realidad y, en algunos casos, justificar modelos de supervivencia que se desarrollan en la docencia” (p. 289). En esta línea, se conocerán las Representaciones Sociales que indicaran aquellas aprensiones, concesiones, valores e ideas que están presentes en sus quehaceres pedagógicos, y que permitirán entender por qué actúan y hacen frente a este fenómeno que es la práctica evaluativa.

En base a esto se investigó el conocimiento que los docentes poseen sobre la evaluación, que hace que a pesar de que se planteen los discursos sobre evaluación, como proceso o como instancia de aprendizaje, los profesores insisten y mantienen las prácticas evaluativas ligadas a los resultados y no como parte del aprendizaje. Además, en comprender cuál es la utilidad que estos hacen al proceso de evaluación, “conocer el papel que desempeña, la función que cumple, saber quién se beneficia de ella y en, definitiva, al servicio de quien se pone” (Santos Guerra, 1996, p. 9).

Por todo lo expuesto anteriormente, mi pregunta principal que orientó el estudio de esta investigación fue, ¿cuál es la representación social que poseen los docentes de enseñanza básica, de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales,  de un colegio particular subvencionado de Puente Alto,  a partir del discurso sobre sus prácticas evaluativas? De esta pregunta orientadora, se desprendieron otras preguntas auxiliares de manera más específica, que permitieron dar respuesta a la pregunta principal de investigación, estas preguntas fueron las siguientes:

* ¿Cuál es la dimensión conceptual que poseen los docentes de enseñanza básica en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de un colegio particular subvencionado de Puente Alto, sobre los procesos de evaluación?
* ¿Cuál es el discurso de las prácticas evaluativas de los docentes de enseñanza básica en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales de un colegio particular subvencionado de Puente Alto?
* ¿Cuál es la experiencia que han tenido los docentes de historia, geografía y ciencias sociales de un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto en relación a los procesos de evaluación?
* ¿Cuáles son las experiencias, conocimientos y aspectos afectivos-valóricos que los docentes de historia, geografía y ciencias sociales de un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto en relación a los procesos de evaluación?

# Capítulo 2. Objetivos de la Investigación y Justificación de la Investigación

## Objetivo General

Comprender  las representaciones sociales que poseen los docentes de enseñanza básica, de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales,  de un colegio particular subvencionado de Puente Alto,  a partir del discurso sobre sus prácticas evaluativas.

## Objetivos Específicos

* Identificar la dimensión conceptual que poseen los docentes de enseñanza básica en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales de un colegio particular subvencionado de Puente Alto, sobre los procesos de evaluación.
* Describir a través del discurso, las prácticas evaluativas de los docentes de enseñanza básica en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales de un colegio particular subvencionado de Puente Alto.
* Describir la experiencia que han tenido los docentes de historia, geografía y ciencias sociales de un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto en relación a los procesos de evaluación.
* Analizar las experiencias, conocimientos y aspectos afectivos-valóricos que los docentes de historia, geografía y ciencias sociales de un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto en relación a los procesos de evaluación.

## Justificación

Durante estos 8 años de trabajo docente, he podido trabajar y conocer distintas realidades, tanto en el nivel socioeconómico como en el rol de la escuela, pero de las diferencias que existen entre uno y otro establecimiento, hay algo que los acerca y los asemeja completamente, como lo es el caso de los procesos evaluativos. En este sentido, me he percatado que los docentes tenemos poco conocimiento de los que son las evaluaciones, y que más bien el poco conocimiento que tenemos se basa en asimilar evaluación con instrumentos de evaluación, o también con calificación, y que además no existe cuestionamientos sobre este tema, ya que el enfoque en los resultados son las problemáticas que existen en las escuelas, y no el qué, por qué y para qué evaluar, en donde además, tampoco existen instancias en las que los docentes les permita reflexionar y autoevaluar sus procesos de evaluación, y ser consientes de sus fortalezas y debilidades, además de reconocer en ese procesos lo fundamental de las evaluaciones, que es tomar decisiones.

La finalidad del estudio el cual se llevó a cabo en solo un colegio, es la necesidad de entregar a la comunidad educativa lo que realmente se vivencia y se experimenta en un establecimiento particular subvencionado, comprender que está en la base de los constructos conceptuales y de las prácticas evaluativas que los docentes poseen sobre la evaluación de los aprendizajes, a partir de la cotidianeidad de la escuela, y compartir experiencias que puede ser representativa y comparada con otras realidades. En segundo lugar, elegí enseñanza básica, porque según mi experiencia docente es uno de los niveles más complejos, tanto en las calificaciones, la disciplina, y el desarrollo de estrategias de habilidades, por ende, me parece más interesante, ya que llegaría a comprender como el docente trabaja, percibe y representa la evaluación en un clima de aprendizaje adverso. Además, dentro de los resultados del establecimiento, de los más deficientes se encuentra en enseñanza básica, principalmente en segundo ciclo, donde las calificaciones son deficientes, no superando el promedio de 4.5, y de la misma forma se ve reflejado en el SIMCE, ya que desde aproximadamente 3 años, el colegio en estos niveles a manifestado una caída en sus puntajes en aproximadamente -12 puntos (tomando en cuenta solo la prueba de Historia y Geografía). Las causas de la baja en los resultados pueden ser variadas, que pueden ir desde: el trabajo de cada estudiante en casa, el apoyo familiar, la responsabilidad de los estudiantes, el trabajo de los docentes, la didáctica, en los instrumentos de evaluación, la validez del instrumento, etc., pero en esta ocasión particularmente me enfoqué en los instrumentos de evaluación de los docentes, ya que la evaluación “es un instrumento de mejora de la enseñanza y el aprendizaje, de mejora de la planificación, de la intervención didáctica y de sus resultados”(Miralles, 2011, p.13), y por ende, es a través de la evaluación donde se puede detectar el nivel de los aprendizajes alcanzados, su calidad, etc., y quien construye los instrumentos son los docentes, por eso mismo, en segundo lugar se tomó en cuenta al profesor, ya que éste posee conocimientos previos adquiridos gracias a una formación profesional, a su experiencia como estudiante, por lo que el constructo de la evaluación tiene un sin número de variables que incluyen elementos subjetivos como: experiencias, prejuicios, conceptualización, entre otros. Esta subjetividad hace del individuo docente muy atractivo en términos de investigación, y es por esto que se determinó estudiarlo, abarcando dos importantes aristas, las prácticas y el discurso de los procesos evaluativos, que permitieron comprender la representación social que poseen los profesores sobre la evaluación en el área de la Historia y Geografía en enseñanza básica, en la que finalmente se hará una relación entre discurso y prácticas, identificando la conceptualización que posee el sujeto sobre los procesos evaluativos.

Por último, la investigación que se centró en este establecimiento, fue de real importancia para su mejora en el desarrollo no tan solo de sus prácticas evaluativas, sino que además en el desarrollo de procesos de aprendizaje de calidad, a partir no tan solo de los resultados, sino que además en los sujetos, en este caso en los profesores. Es por esto, que la investigación se centró en las Representaciones Sociales de los docentes, ya que fue a través de esto que conocimos sus concepciones, creencias y valoraciones, que permitieron comprender desde ellos sus procesos evaluativos y como estos se llevan a cabo en la escuela. Esto es de gran utilidad para el establecimiento, ya que los docentes conocerán aspectos que desconocían, y que además no eran consientes de aquello, lo cual les permitirá mejorar debilidades y potenciar las fortalezas y que en definitiva, será de gran apoyo para el buen desarrollo de prácticas evaluativas que permitan el buen desarrollo de procesos de aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, podrán comprender cuál es la razón o parte de las razones del descenso de los resultados, y de esta manera entregar conclusiones que podrían derivar en remediales que sirvan para mejorar dichos resultados. Es fundamental establecer en este sentido la importancia de esta investigación, ya que además de establecer remediales se podrían introducir mejoras de los instrumentos, y capacitaciones que representen las necesidades del establecimiento en particular.

Por último, es preciso señalar que este estudio no solo es un aporte a este establecimiento en particular, sino que también podría contribuir a otros centros educativos de características similares.

# Capítulo 3. Marco Referencial

En este capítulo se abordarán trabajos teórico – conceptuales basados en la temática que se llevar a cabo en esta investigación; para el presente trabajo diversos autores aportaran en la teorización de conceptos como: evaluación y representación social, que nos serán claves para el desarrollo de la investigación a continuación.

## Conceptualización de la Evaluación

El concepto de evaluación, es parte de nuestro vocabulario diario, lo utilizamos en varios ámbitos, desde los quehaceres domésticos hasta en nuestras labores profesionales. En el aspecto educativo, la evaluación es uno de los aspectos que forma parte de nuestras prácticas pedagógicas en nuestra labor docente, es por ello que la incluimos en nuestras planificaciones, de esta forma la evaluación forma parte importante del proceso enseñanza-aprendizaje en la escuela. Cabe mencionar que este concepto, resulta un tanto dificultoso y complejo, porque las definiciones, plantean una gama extensa de criterios y elementos que hacen exhaustiva la comprensión de la evaluación. Estas definiciones se encuentran “vinculadas con la concepción de la enseñanza y con el aprendizaje que se quiere promover y el que se promueve” (González, 2001, p. 89), además de considerar, la función que la evaluación debiera cumplir en el proceso de enseñanza aprendizaje, como el objeto de estudio, es decir, esta compleja amalgama de definiciones se debe a la necesidad de a responder las diferentes interrogantes, qué, por qué y para qué evaluar.

En los años 60, Tyler (citado por House, 1994), menciona que la evaluación:

“supone, por naturaleza, adoptar un conjunto de normas, definirlas, especificar la clase de comparación y deducir en qué grado el objeto satisface las normas. Cumpliendo estas etapas, el evaluador, debe poder llegar a establecer un juicio sobre el valor del objeto evaluado” (p. 20)

Es decir, la evaluación para Tyler, es una serie de etapas que permiten desarrollar y llevar a cabo un proceso en que, además, agrega Tyler (1950) “el proceso de evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados mediante los programas y currículos de enseñanza” (citado en Castillo y Cabrerizo, 2006), donde en esta etapa, Tyler entrega importancia a lo que es el alcance de los objetivos y metas, es decir a lo que es medible y observable, para poder finalmente establecer un juicio de valor sobre el objeto de estudio. Cabe mencionar que Tyler es reconocido como uno de los pioneros en evaluación educacional, “debido a que fue el primero que describió y aplicó un método para la evaluación; y porque su metodología ha tenido gran repercusión e impacto en lo que más adelante se ha hecho en esta disciplina” (Parra, 2008, p. 47)

En 1967, Scriven (citado por Parra, 2008) menciona que a la evaluación como una actividad metodológica que:

“consiste simplemente en la recopilación y combinación de datos de trabajo mediante la definición de unas metas que proporcionen escalas numéricas o comparativas, con el fin de justificar 1) los instrumentos de recopilación de datos, 2) las valoraciones y 3) la selección de metas” (p. 54)

La idea de Scriven, (citado por Parra, 2008) es que las evaluaciones ignoren las metas que se establecen en la evaluación, para luego dar cuenta de las metas desconocidas por el evaluado en términos del cumplimiento de las metas, y así tomar decisiones en cuanto al objeto evaluado.

Incorporando a ello, en 1973 Stufflebeam (citado por House, 1994) define a la evaluación como “el proceso de delimitar, obtener y proporcionar información útil para juzgar posibles decisiones alternativas” (p. 30). En este sentido al igual que Tyler este autor define la evaluación como un proceso normativo que nos entrega información, datos que servirán para decidir sobre posibles futuras prácticas, agregando, además, Stufflebeam (citado por Casanova, 1999), la necesidad revisar las evaluaciones que se llevan a cabo, “el propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino que perfeccionar” (p. 175), es decir, el fin último, al igual que Taylor es demostrar a través de ésta el cumplimiento del objetivo, sino que ver la forma en que éstas puedan mejorarse. En que ya Stufflebeam en 1987 (citado por Parra, 2008), define evaluación como:

“el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el merito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos aplicados” (p. 50).

Por otro lado Mateo (2000), las define como “el proceso de recogida y análisis de información dirigido a la formulación de juicios de valor con respecto a una determinada realidad. Proceso que debe estar necesariamente asociado a la toma de decisiones que tiendan al mejoramiento de la situación u objeto evaluado” (p.13), el autor considera que la evaluación consta de 2 aspectos, el de recogida de información y el de la formulación de juicios, y que a través de estos es fundamental la toma de decisiones, debido a que esto es lo que permitirá mejorar el procesos de enseñanza de aprendizaje. Para Prieto (2008) la evaluación “es un proceso complejo orientado a recoger evidencias respecto del aprendizaje de los estudiantes de manera sistemática para emitir juicios en pos del mejoramiento tanto de la calidad del aprendizaje como el de la enseñanza” (p. 246), es decir, su uso es parte importante para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, y no solo influye en ese aspecto, sino que además en la calidad de lo que se enseña. Casanova (1999), la evaluación es un proceso, constante durante toda la práctica educativa:

“consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente” (p. 60).

Es un proceso que no termina, es sistemático, no tiene inicio ni fin, su finalidad es la toma de decisiones que apoyen la labor educativa y que permitan perfeccionarla constantemente.

En definitiva, como lo menciona González (2001), “la mayoría de las definiciones actuales coinciden en reconocer, como procesos básicos, la recogida de información y la emisión de un juicio valorativo (p. 87), es decir, que la evaluación en sí, como concepto y parte de la labor educativa, es en primer lugar, un proceso de la enseñanza y aprendizaje que recoge datos y emite juicios valorativos para la toma de decisiones.

En este sentido los autores Jorba y Casellas (1997), Miras y Solé (1990), Santos (1993) y Wolf (1988) (citados Barriga, 2002), mencionan 6 aspectos centrales de la evaluación:

“1. La demarcación del objeto, identificación de los objetos de evaluación.

2. El uso de determinados criterios para la realización de la evaluación.

3. Técnicas, procedimientos e instrumentos, que hagan emerger los indicadores en el objeto de estudio.

4. Construir una representación lo más fidedigna posible del objeto de evaluación.

5. Elaborar un juicio de naturaleza esencialmente cualitativa sobre lo que hemos evaluado.

6. Toma de decisiones a partir de la emisión de juicio.” (p. 353)

Bajo esta premisa, podemos afirmar que en definitiva, la evaluación es un proceso complejo, que está compuesto por distintas etapas de las cuales, la ejecución del instrumento es solo una. Como resultado de la ejecución del instrumento, el docente puede por ejemplo, medir los procesos de enseñanza y aprendizaje, que finalmente utiliza para tomar decisiones con el objetivo de mejorar los niveles educativos, haciendo de los procesos evaluativos una parte fundamental del sistema educativo.

### Caracterización de la Evaluación según función y tipología.

La evaluación, como se definió anteriormente, posee características, métodos y procedimientos, que son parte de un amplio y complejo proceso, cuya finalidad es la toma de decisión. Entre esos procesos o métodos se distinguen tipologías y funcionalidades, que son amplias y diferentes, y se utilizan en distintos momentos dependiendo de la finalidad y el objetivo de la evaluación.

Con respecto a la finalidad o función que la caracterizan se dividen en varios tipos que se definen a continuación:

1. Diagnóstica: detecta los niveles de aprendizaje o permite identificar componentes del aprendizaje, para tomar o modificar-mejorar las prácticas pedagógicas o el diseño curricular. Se puede dar al inicio del proceso, pero no es su temporalidad lo que la define.

2. Sumativa: “resulta apropiada para la valoración de productos o procesos que se consideran terminados, con realizaciones o consecuciones concretas y valorables” (Casanova, 1999, p. 69). Busca constatar los resultados.

3. De control: “está asociada a comprobar si los objetivos establecidos se respetan en la práctica.” (Castillo Arredondo, 2003, p. 105)

4. Predictiva: “Tiene por objeto extrapolar una evolución, a partir de informaciones estadísticas ya existentes, a fin de tomar las medidas necesarias que sugiere dicha evolución” (Ibíd, 2003, p. 107)

5. De acreditación: esta es la evaluación cuyo resultado se detalla en un informe (oral o escrito) y se expresa en una certificación: tiempos, logros y debilidades. Castillo Arrendondo (2003) señala que “es cuando los resultados se vuelven en testimonio de acreditación o que acredita los estudios realizados” (p. 105)

6. Orientadora, está asociada a los componentes formativos del aprendizaje y “ofrece un modelo para la formación de criterios de evaluación” (Ibíd, 2003, p. 107)

Para la tipología esta se caracteriza en la siguiente tabla:

**Tabla N° 1: Tipología de la Evaluación**.[[1]](#footnote-1)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Por su funcionalidad** | Sumativa | “Su finalidad es determinar el producto final, …, decidir si el resultado es positivo o negativo” (Casanova, 1999, p. 69) |
| Formativa | “Valoración de los procesos,… y supone, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso” (Casanova, 1999, p.71) |
| **Por su normotipo** | Nomotética | “Valoración de un sujeto en función del nivel del grupo en el que se haya integrado” (Casanova, 1999, p. 75) |
| Ideográfica | “Cuando el referente evaluador son las capacidades que el alumno posee y sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares” (Casanova, 1999, p. 79) |
| **Por su temporalizarían** | Inicial | Ésta se realiza al comienzo de un proceso “para determinar el nivel de entrada de los alumnos, ajustar programas, créditos, unidades…hasta cierto punto coincide con la diagnóstica” (Torres, 2005, p.32). |
| Procesual | Se refiere a la evaluación realizada durante todo el trascurso del proceso de enseñanza y aprendizaje, se van recopilando los datos del estudiante para reorientar sus aprendizajes y “facilitar o descargar la tensión de una evaluación final a la que pueda llegar a sustituir” (Torres, 2005, p.32). |
| Final | Se realiza al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, en un periodo determinado de formación. “Puede ser o no coincidente con la evaluación sumativa, dependiendo del peso o la ponderación que se otorgue, de existir, a la evaluación continua” (Torres, 2005, p. 32). |
| **Por sus agentes.** | Autoevaluación | “ Se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones” (Casanova, 1999, p. 86) |
| Coevaluación | “Consiste en la evaluación mutua, conjunta de una actividad o un trabajo determinado entre varios” (Casanova, 1999, p. 19) |
| Heteroevaluación | “Evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, etc.” (Casanova, 1999, p. 89) |

### La evaluación y el profesorado.

La evaluación es un proceso complejo y dinámico, de eso no hay duda, como se mencionó anteriormente, complejo porque en él se desarrolla todo un proceso en que se recogen los datos y dinámico porque puede ser cambiante, todo ello depende de los resultados y las tomas de decisiones, la evaluación “es un proceso mucho más complejo, pues en el confluyen una gran variedad de aspectos, algunos de ellos bastante explícitos y otros menos advertidos” (Prieto, 2008, p. 246), cabe mencionar que a los explícitos los da a entender como normas, contenidos, procedimientos, etc, y a los implícitos como a todo aquello que proviene de quien manipula los instrumentos, en este caso “el profesor”.

El “profesor” es un agente importante dentro del proceso educativo, como así también lo son, la familia, los alumnos y el equipo directivo, pero estos actores el que más adquiere relevancia son los profesores, como lo menciona Casassus (1997):

“las investigaciones demuestran que el profesor es un agente que tiene incidencia en el aprendizaje escolar de los niños. Los resultados entregan la evidencia de que hay un cambio en el rendimiento académico en alumnos de ciertos profesores, independientemente de los antecedentes familiares del niño y las características de la institución escolar” (p. 68)

De esto, podemos desprender, que la incidencia del profesor en el proceso educativo de los estudiantes es fundamental para el desarrollo de aprendizajes, ya que influye directamente en la calidad de los aprendizajes desarrollados como también en otras variables del proceso escolar como son los métodos de enseñanza, , expectativas del profesor con sus estudiantes, el perfeccionamiento y el conocimiento de su disciplina Es por eso que el docente no puede estar ajeno a este proceso y por ende no puede ser un agente externo quien evalúe los conocimientos, habilidades y actitudes de los niños en un proceso educativo como es la evaluación de los aprendizajes. El profesor adopta aún mayor importancia al ser la evaluación un proceso subjetivo que depende exclusivamente de quien lo manipula y del objetivo que este le asigne. En este sentido la evaluación de los aprendizajes es un proceso complejo y dinámico, tal como lo menciona González (2001):

“la comprensión de la evaluación del aprendizaje como comunicación es vital para entender por qué sus resultados no dependen sólo de las características del “objeto” que se evalúa, sino, además, de las peculiaridades de quien(es) realiza(n) la evaluación y, de los vínculos que establezcan entre sí. Asimismo, de las características de los mediadores de esa relación y de las condiciones en que se da ésta” (p, 89)

Con respecto a la subjetividad de la evaluación se desprende que depende del docente y también de las instituciones en las que trabaja, ya que “actúa en contexto que condiciona su práctica evaluativa” (Santos Guerra, 2003, p. 69), como por ejemplo, las prescripciones legales, las supervisiones institucionales, las presiones sociales y las condiciones organizativas, todas estas son las que en definitiva y dependiendo del contexto en el que se encuentren contestan las preguntas iniciales de qué, por qué y para qué evaluar.

De lo anterior, podemos concluir que la evaluación, no es un proceso neutro, sino que cargado de todo aquello que la escuela y en el caso particular de los profesores, desean hacer de este proceso, como lo menciona Santos Guerra (2003) “la forma de evaluar devela el concepto que el docente tiene de lo que es enseñar y aprender” (p. 74), es decir, cargada de subjetividad y concepciones que no están ajena al proceso, como lo menciona Prieto (2008):

“no es posible considerar la enseñanza y la evaluación como procesos neutros o inocuos, no solo porque influyen en la calidad de los procesos formativos y producen efectos en los estudiantes,…, sino que dado que es una actividad esencialmente subjetiva y valorativa, constituye un reflejo de las concepciones de los profesores, entre las que se encuentran las creencias y/o conocimientos especializados” (p. 246).

En este sentido, cabe señalar, que los docentes al momento de ser evaluadores, no solo influyen sus conocimientos y las concepciones que la institución tenga de estos procesos, sino que además sus creencias, siendo estas relevantes en su práctica profesional “dado que estas concepciones representan una base relevante para la práctica profesional de los docentes, dado que operan como fundamento central que guía sus prácticas” (Prieto, 2008, p. 2008).

Por esa misma razón, además de entender el significado teórico de que es la evaluación, hay que entender también desde el evaluador, su conceptualización, significados, prejuicios, aprensiones, percepciones, entre otros, ya que es el sujeto el que le entrega la utilidad y el significado, es decir, como lo menciona Miralles (2001):

“la evaluación es un reflejo del estilo de enseñanza. Es posible afirmar que aquello que se evalúa acaba determinando lo que se enseña y que los alumnos estudian y aprenden aquello que consideran como relevante en la evaluación” (p. 15)

El reflejo que poseen los profesores con respecto a los estilos de evaluación y de Enseñanza ya que “los profesores recreamos en nuestras prácticas pedagógicas, mucho de lo vivido cuando éramos estudiantes” (Ibáñez, Barrientos, Delgado, Geisse, 2004, p.7), eso vivido se expresa, en nuestras prácticas, actitudes, valores, juicios valorativos y emociones de nuestro quehacer profesional, específicamente para el caso de esta investigación, en nuestras prácticas evaluativas, que se encuentran cargadas de todo lo que pudimos vivir, experimentar y vivir con anterioridad a nuestra experiencia docente, sin que a veces podamos ser consciente de ello. Maturana (1995) explica sobre esto que “las emociones son disposiciones corporales dinámicas que especifican los dominios de acciones en cada momento, y toda acción humana se realiza bajo una emoción en particular” (Citado por Ibáñez, et al. 2004, p.11).

En definitiva, las evaluaciones, se encuentra cargadas de subjetividades, que provienen de la institución y principalmente de quien evalúa, en este caso el profesor, reflejándose en su discurso y prácticas evaluativas, en ellas recaen como consecuencia los aprendizajes de los estudiantes y la calidad de estos, como así también las habilidades desarrolladas a lo largo del tiempo, y que según Litwin, Earl y LeMahieu (citado por Prieto, 2008) constituyen en el tiempo:

“para los estudiantes, no solo una actividad administrativa que acredita el nivel de sus conocimientos, sino que representa una experiencia personal y emocional de efectos substanciales y de largo alcance, dado que condicionarán el desarrollo de sus habilidades necesarias para progresar debidamente en su itinerario escolar” (p. 249)

Situación que tampoco estuvo ajena en los profesores cuando estos también eran estudiantes, y a causa de esto, es que es fundamental entender que la comprensión de los procesos evaluativos no son entendidos de manera uniforme por todos los docentes, estos dependen de los intereses, prejuicios, y experiencias, de cada uno de los profesores a lo largo del tiempo (educación escolar y formación pedagógica), "cada organismo tiene su propio nicho cognitivo o ambiente, y así es para el hombre” (Vollmer, 1984, p. 87), cada uno de nosotros concibe al mundo y todo lo que lo rodea de forma particular a pesar de crecer y educarse en el mismo ambiente, eso es justamente lo que sucede con los procesos evaluativos, cada docente posee un concepto de estos que hacen que en la práctica, su utilidad y finalidad sean diferentes, tomando en cuenta además otra arista como son las necesidades e intereses de los establecimientos educativos, pero para este caso en particular se tomará en cuenta a los docentes, en lo que se busca comprender su visión, concepción ,representación y/o percepción de los procesos evaluativos.

### El Ministerio de Educación y los procesos evaluativos.

De acuerdo a lo estipulado por el Ministerio de Educación, esta entidad plantea en diferentes espacios un incremento e importante desarrollo, en el que a partir de los años 60´ aproximadamente el Estado chileno busca la calidad del sistema educativo, en la que los procesos evaluativos son parte fundamental para lograr esta meta, y que estos son los que permiten certificar la calidad de lo que se enseña y se aprende en las escuelas chilenas. Por la misma razón, esta entidad se ha encargado con el tiempo de implementar instrumentos de evaluación que permitan indicar lo anteriormente señalado, como por ejemplo un sistema de evaluación a nivel nacional como lo es el Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE), prueba que permite medir el aprendizaje de los estudiantes en el área de Matemática, Ciencias, Lenguaje y Comunicación, Historia, Geografía y Ciencias Sociales e Inglés, todas estas se aplican en diferentes niveles, tanto en enseñanza básica como en enseñanza media, realizándose así todos los años en las escuelas chilenas. En conjunto con lo anteriormente expuesto, Chile ha querido ser parte de mediciones internacionales, en las que cuyo objetivo permita compararse con los demás países a nivel mundial, y evaluarse constantemente a partir de estos puntos en comparación. Algunas de las pruebas en las que Chile participa son: ERCE: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (UNESCO), PIRLS: Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (IEA),TIMSS: Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (IEA),ICCS: Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Formación Ciudadana,  
ICILS: Estudio Internacional sobre Alfabetización Computacional y Manejo de Información (IEA), PISA: Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (OCDE)[[2]](#footnote-2), las que desean medir diferentes áreas como Matemática, Ciencia, Comprensión lectora, entre otros.

La preocupación por la calidad educacional por parte del MINEDUC se ha hecho presente desde hace tiempo, es por eso que creó una entidad que está bajo su cargo, a la que delega la función de la medición de la calidad de la educación, la que se encarga de esa labor es la Agencia de la Calidad, en la que estipula que su labor es evaluar, orientar e informar a las entidades educacionales sobre sus procesos de enseñanza – aprendizaje. En este sentido, la Agencia de la Calidad plantea que “los procesos de evaluación, tanto en términos de generar competencias en las escuelas para el uso de las evaluaciones, como en una mirada comprensiva del proceso que incorpore la rendición de cuentas, con foco en la mejora de aprendizaje de los estudiantes” (Agencia de la Calidad, 2016)[[3]](#footnote-3), en este sentido, la agencia de la calidad propone que el objetivo de las evaluaciones se centre en la comprensión, el procesos de intervención y en la mejora constante de los procesos educativos, y que en ningún caso se habla de un uso netamente indicado para calificar y medir, y en donde enfatiza que se debe estar enfocado en la mejora de los aprendizajes y no en la competencia directa, esto es lo que sugiere principalmente la agencia a las escuelas en el énfasis de los procesos evaluativos, como así también esta misma institución que se encarga de la rendición del SIMCE a nivel nacional. La Agencia de la calidad a través del marco legal del SIMCE establece 5 objetivos:

1. **Consolidar una institución moderna, ágil, efectiva y transparente, al servicio de las comunidades educativas.**
2. **Instalar un sistema de evaluación integral significativo para la mejora del sistema educativo.**
3. **Orientar eficazmente a todas las escuelas de Chile.**
4. **Incidir en Políticas Públicas que permitan mejoras en la calidad de la educación.**
5. **Posicionarnos como actor relevante en calidad de la educación.**[[4]](#footnote-4)

A pesar de lo estipulado por la agencia de la calidad, la prueba estandarizada SIMCE ha generado controversias no por ser una prueba estandarizada sino más bien por la utilidad que se le atribuye,  **además de algunas otras críticas que paso a enumerar:**

**“1. Revela problemas en la calidad de las preguntas, en la construcción de los instrumentos, en la comparabilidad de resultados de un año a otro, y en las condiciones laborales de constructores y correctores.**

2. E**n todos los documentos formales asociados al SIMCE, no existe ninguna definición de “calidad de la educación.**

**3. Altas consecuencias del SIMCE introducen distorsiones en el proceso educativo,** pues incentiva prácticas como el entrenamiento para la prueba en los establecimientos, exclusión de estudiantes de bajo rendimiento, uso de incentivos materiales a profesores y estudiantes para subir los puntajes, estigmatización, despido de profesores y posible desmotivación de los estudiantes al contestar la prueba.”[[5]](#footnote-5)

En este sentido, el SIMCE como sistema de medición de calidad de la educación no ha pasado inadvertido y como se menciona, este tiene un impacto profundo en la escuela y quienes la componen, lo que es más preocupante aun, ya que las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en las escuelas, como educar en base al SIMCE y evaluar en base al SIMCE, para obtener un buen resultado en esta prueba, impacta en el trabajo docente y sus prácticas evaluativas, que finalmente se ponen al servicio del resultado y no del aprendizaje.

### La Evaluación en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

En el caso de la evaluación en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, el MINEDUC ha entregado una serie de caracterizaciones y orientaciones que guían a los docentes en sus prácticas evaluativas, siendo estas publicadas a través de las bases curriculares del año 2012, en ella se establece, la definición, los tipos y formas en que los docentes deben considerar la asignatura.

La evaluación según las bases curriculares de primer y segundo ciclo básico, lo considera como un proceso sistemático, y que su papel es trascendental para el logro y desarrollo del aprendizaje y no se encuentra fuera de éste, ya que es parte de él. Incluye también, objetivos que se deben desarrollar con las prácticas evaluativas y el aprendizaje de sus estudiantes, en que cabe señalar lo siguiente:

“1. Medir progreso en el logro de los aprendizajes.

2. Ser una herramienta que permita la autorregulación del alumno.

3. Proporcionar información que permita conocer fortalezas y debilidades de los estudiantes y sobre esta base, retroalimentar la enseñanza y potenciar los logros esperados dentro de la asignatura.

4. Ser una herramienta útil para orientar la planificación.”[[6]](#footnote-6)

También describe que las evaluaciones deben estar orientadas a la promoción del aprendizaje de los estudiantes, en las que señala que para lograr ese propósito los docentes deben constantemente retroalimentar las evaluaciones de sus estudiantes, para que estos conozcan sus fortalezas y debilidades, y que de estas dependan finalmente la toma de decisiones. Considerar además los diversos estilos de aprendizajes como también la diversidad de los instrumentos que los puedan medir, así como también la utilización de diferentes tipos de evaluaciones (diagnóstica, sumativa y formativa), que enriquezcan el procesos sistemático de aprendizaje, además de una gran diversidad de metodologías y recursos didácticos, que los estudiantes deben conocer antes de la evaluación, qué y cómo los van a evaluar, para finalmente crear un espacio de reflexión no tanto para el docente , sino que además para el estudiantes, donde ambos reconozcan fortalezas y debilidades, como también se hagan cargo de sus responsabilidades en el aprendizaje que se va ejecutando, por esto es importante también, la devolución de los resultados y que estos sean en un plazo prudente para que los estudiantes estén aún más cocientes de sus errores y aciertos.

Otro punto a considerar es que señala que las evaluaciones deben diseñarse a partir de los objetivos planteados con anterioridad, además de los criterios, y que si es necesario acudir también a la consulta de los propios estudiantes, para conocer sugerencias de lo que se está aprendiendo en el aula.

En el ámbito ya más particular de la asignatura, el MINEDUC propone que al momento de evaluar se toma en cuenta las siguientes consideraciones:

“1. Comprender y aplicar nociones y categorías temporales y espaciales.

2. Contextualizar espacialmente fenómenos históricos y representar elementos geográficos en un espacio determinado.

3. Leer, analizar y obtener información de fuentes diversas.

4. Organizar, sintetizar y relacionar información histórica, geográfica o social.

5. Reconocer las múltiples causas de los fenómenos históricos.

6. Identificar elementos de continuidad y cambio.

7. Utilizar un vocabulario histórico, geográfico y social adecuado

.

8. Reconocer la existencia de distintos puntos de vista e interpretaciones frente a los fenómenos históricos y sociales.

9. Resolver problemas de convivencia en su familia, curso o comunidad mediante estrategias pacíficas basadas en el diálogo, la comunicación empática y la búsqueda de puntos de vista o soluciones comunes.

10. Respetar las opiniones divergentes o los modos de vida distintos al propio, desarrollando la tolerancia y valorando la diversidad.

11. Integrar los conocimientos, las habilidades y las actitudes definidas para Formación Ciudadana, con todas las instancias de aprendizaje de los alumnos, tanto formales como informales”

## Representación Social y su relación con los procesos de evaluación

En el caso de esta investigación, el aporte de las Representaciones Sociales es esencial para la comprensión de los procesos evaluativos, se busca llegar a comprender la evaluación y su complejidad, ya que esta puede ser trabajada desde múltiples miradas, sin embargo, en esta ocasión se centró en una investigación desde la perspectiva de los profesores con respecto a este objeto de estudio que es la evaluación, puesto que como se describe con anterioridad, son los docentes en primer lugar los que más influencia tienen en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes, y que además quienes manipulan y llevan a cabo el desarrollo de los procesos de evaluación, haciendo estos procesos ni neutros ni libres de subjetividades, sujeto a las concepciones que los docentes poseen de las evaluaciones, en este sentido, como señala Marceló (2002) “dichas concepciones abarcan tanto sus conocimientos profesionales como sus creencias, los que se constituyen en los referentes a los que acude para organizar y tomar las consiguientes decisiones” (citado por Torres, 2013), es por esto, que a través de la siguiente investigación se desea trabajar con los docentes desde su mirada, perspectiva y se centró en la comprensión de las Representaciones Sociales que poseen los docentes sobre los procesos evaluativos, de esta forma profundizar la mirada de los docentes en esta temática. Para referirnos a la comprensión que poseen los docentes de historia y geografía de enseñanza básica sobre los procesos evaluativos que cada unos de los sujetos investigados poseen sobre un mismo concepto, en este caso las evaluaciones de la asignatura de historia y geografía.

### Concepto de Representación Social.

El concepto Representaciones Sociales (término acuñado del Sicólogo francés Serge Moscovici), se ha trabajado y redefinido por más de un siglo de estudio, en el cuentan variados autores de los que cabe señalar a Durkheim (1898), Moscovici (1979), Farr (1986), Jodelet (1986), Ibàñez (1988) y recientemente Abric (1994), que han entregado varios aportes y orientaciones teóricas al respecto de las Representaciones Sociales.

Las representaciones sociales son un concepto acuñado por el sociólogo francés Serge Moscovici (1979), y esta es entendida como:

“una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación de los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades síquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible física y social, se integran a un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (p. 18).

Es decir, que la representación social de algún hecho, situación o concepto es totalmente diferente de un individuo a otro, ya que cada uno adquiere de forma individual el conocimiento y que a la vez lo comparten con otros sujetos, en el que interactúan de manera social, todos aquellos conocimiento elaborados de forma particular se desarrollan de forma social. Según Torres (2013):

“los sujetos sociales aprenden los acontecimientos de la vida diaria. En ella lo que cuenta son las interacciones, los procesos de intercambio a partir de los cuales se elaboran dichas representaciones confiriéndoles su carácter social. Las Representaciones Sociales serían sistemas cognitivos con una lógica y un lenguaje propio” (p. 289).

Es por ese lado, que estos conocimientos que se desarrollan a lo largo de la vida, son tan complejos, ya que ellos se manifiestan en cualquier aspecto de la vida social, y hacen suyos a los individuos, otorgándoles lógica y lenguaje propio, como en el caso de los procesos de evaluación.

Moscovici entiende las Representaciones Sociales como un sistema sociocognitivo, por una parte son cognitivas, porque en él se desarrolla el conocimiento y ocurren procesos cognitivos que son desarrollados de forma particular por el individuo, y social, ya que estos conocimientos además de ponerse en práctica en la interacción social humana, “está determinada por las condiciones coaxiales en que una representación se elabora o se transmite” (Abric, 2001, p. 14). Por esa razón las Representaciones Sociales, son un concepto complejo, porque en el interactúan un conjunto de factores (derivados de su componente cognitivo y social), como lo menciona Moscovici (citado por Moñivas, 1994):

“sistema(s) de valores, ideas y prácticas con dos funciones dobles; primero, establecen un orden que capacita a los individuos para orientarse en su mundo material y social y dominarlo, y segundo, hacen posible la comunicación para tomar parte entre los miembros de una comunidad proveyéndoles de un código para el intercambio social y de un código para nombrar y clasificar de manera no ambigua los diversos aspectos de su mundo y de sus historia individual y de grupo” (p. 411)

Para Moscovici, ese sistema de valores, ideas, creencias y prácticas, son las que en definitiva hacen que el sujeto actúe en su entorno social, llevando a la práctica todo aquel conocimiento elaborado del sistema cognitivo y social, desarrollado a lo largo de su vida, las Representaciones Sociales “son interpretadas como esquemas mentales, cercanas a aquello que llamamos vagamente sentido común… Originada en el intercambio de comunicaciones de un grupo social” (Alasino, 2011, p. 2)

Denise Jodelet (1986) socióloga francesa, las define como:

“una forma de conocimiento especifico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados… Designa una forma de pensamiento social… Constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social." (p. 474).

Las representaciones sociales de un acto, hecho, situación o concepto no solo se hacen sino que también se comunica, para la autora las personas plantean, elaboran y llevan a la práctica actos que para el orden establecido deberían ser idénticos, pero no es así, ya que cada individuo hizo de ese acto uno particular, “los sujetos comprenden e interpretan de manera diferente la situación en que se encuentran y no se comportan de manera similar ante un procedimiento que se mantiene totalmente idéntico” (Jodelet, 1986, pág. 470), las cuales poseen un fuerte carácter constructivo que va desde lo netamente individual y también colectivo, “una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social” (Ibíd. 1986, p. 473) y cuyas características mencionadas por Buendía (1996) pasan a enumerarse a continuación:

“- Son una forma de conocimiento social elaborado y compartido.

- Poseen una intencionalidad práctica.

- Pueden ser abordadas como productos pero también como procesos.

- Se sitúan estrechamente en las relaciones simbólicas inter e intragrupos.

- Es necesaria la actividad de apropiación de la realidad social, más generalmente exterior al pensamiento así como la elaboración psicológica y social de esta realidad” (p. 131)

**Las Dimensiones de la Representación Social.**

Para el estudio de las Representaciones sociales estas puede ser analizadas por su contenido, en la que Moscovici (citado por Mora, 2002) las divide en 3 dimensiones: información, campo de representatividad y actitud.

* La Información: “se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social” (p.10), se refiere a la información sobre el objeto de estudio, como imágenes, creencias y opiniones, son las explicaciones que posee un grupo sobre el objeto de estudio.
* El campo de representación: “nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación” (Ibíd. 2002, p.10), hace referencia a la organización del contenido de manera jerarquizada, se observa el carácter del contenido, sus propiedades, elementos, etc… Todo aquello que forma parte del elemento de estudio.
* La actitud: “es la dimensión que significa la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación social” (Ibíd, 2002, p. 10), es la que involucra, juicios de valor, emociones positivas o negativas frente al objeto de estudio, para Moscovivi (citado por Mora, 2002) esta dimensión es fundamental, ya que “nos informamos y nos representamos una cosa después de haber tomado posición y en función de la posición tomada” (p. 10)

**La noción del Núcleo Central.**

Como ya se definió anteriormente, la Representación Social está constituida por un conjunto de elementos, como creencias, opiniones, juicios de valor y actitudes que se jerarquizan en tres grandes dimensiones, como la actitud, el campo representacional y la información. A esto, nuevos estudios se agregan los de Jean-Claude Abric (1994), en los que señala que las representaciones sociales se organizan a partir de dos elementos: el núcleo central y elementos de orden periférico.

La definición de Abric (citado por Tenorio, 2007), menciona que el núcleo central:

“está determinado por las condiciones históricas, sociológicas e ideológicas, marcado fuertemente por la memoria colectiva del grupo de referencia. El núcleo se caracteriza por: estabilidad, coherencia es resistente al cambio por lo que da continuidad y consistencia a las representaciones. En una representación existen elementos que se organizan jerarquizadamente en torno al núcleo, generando las significaciones y determinando su organización” (p. 80).

La presencia de este núcleo central, explica la existencia de un elemento central, ya que este determina el significado del mismo elemento por sobre otros, este hace que los otros objetos que rodean al elemento central o núcleo central no solo estén jerarquizados por las dimensiones antes señaladas, sino que además se organicen alrededor de este, por lo que hace señalar que las representaciones sociales estén organizadas alrededor de este núcleo central, determinando la significación y organización de la representación social.

Con respecto a los elementos periféricos, estos son todos aquellos que se organizan y jerarquizan alrededor del núcleo central y se relacionan con el:

“Constituyen lo esencial del contenido de la representación, su lado más accesible, pero también lo más vivo y concreto. Abarcan informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicos formulados al respecto del objeto y su entorno, estereotipos y creencias…constituyen la interface entre el núcleo central y la situación concreta en la que se elabora o funciona la representación” (Abric, 2001, p.23)

En este sentido hay que mencionar que el núcleo central y los elementos periféricos, constituyen una unidad, cada una con su papel o rol específicos, que se complementan para organizarse y construir la representación social del objeto estudiado.

### La Representación Social en los procesos evaluativos.

En el ámbito educativo, la representación social de los procesos evaluativos por parte del docente es un constructo que cada uno posee sobre este proceso que está cargado de sentido, ideología y que no solo tiene que ver con lo aprendido y estudiado, sino que también con lo vivido y experimentado, donde se mezcla y se refleja en el discurso y las prácticas evaluativas, como lo menciona un estudio por parte de Salinas, Isaza y Parra (2005), los académicos plantean que las representaciones sociales de los docentes más significativas…

“Se arraigan ante todo en sus experiencias en diversos espacios, su hogar, su entorno social y toda su vida escolar. En lugar de informaciones rectificadas, predominan las creencias y opiniones sin fundamentación teórica alguna. Este conjunto de elementos configuran el marco interpretativo que admite y soporta esta representación social ,ya que las creencias y opiniones simples, carentes de argumentación, comparten y comportan afinidades esenciales con las actitudes y el mundo concreto” (p. 213),

Así también lo menciona el académico Pérez Gómez (1996) que concluye:

“una vez más, emerge la relación de esta representación social con aquellos modelos de formación basados en el saber fenomenológico. (…) ese conocimiento profesional... se encuentra inevitablemente impregnado de los vicios y obstáculos epistemológicos del saber de opinión, inducidos y conformados por las presiones explícitas o tácitas de la cultura e ideología dominante. Nace subordinado a los intereses” (p. 407),

Esta es la razón por lo que los discursos y la prácticas evaluativa por parte del docente tiene que ver más bien con la experiencia, y esta a su vez es una práctica subjetiva.

Estas representaciones son tan significativas que hacen que los docentes utilicen lo que cada uno de ellos entiende por evaluación, por esa razón Salinas (2005) concluye que es un proceso:

“Inmensamente complejo, en el que intervienen múltiples factores que afectan todos los ámbitos, la institución, los profesores, los estudiantes, la enseñanza, los aprendizajes y en cada uno de ellos todas las variables que conjugan” (p. 1).

Estos componentes anteriormente mencionados, son parte de los que afectan en la Representación social de la evaluación y como se mencionó anteriormente, “el núcleo central de la representación social que tienen los maestros sobre la evaluación esta soportado en un sistema periférico” (Salinas, et al 2005, p. 1), haciendo que la evaluación como proceso, sea complejo, subjetivo y dinámico, donde intervienen, símbolos, creencias, concepciones, juicios de valor, etc.

En conclusión, la problemática que se vive en la escuela no es el sustento teórico, sino la subjetividad que la evaluación representa para cada uno de los docentes y las instituciones educativas, los que hacen de esta, una representación social de la evaluación y que motiva finalmente las malas prácticas evaluativas en la escuela y cargadas de ideología y que en muchos casos obstaculiza el cambio de paradigma.

# Capítulo 4. Marco Metodológico

## Paradigma Metodológico

El paradigma de investigación fue de tipo cualitativa, puesto que buscaba “estudiar la realidad en su contexto natural…, intentando sacar sentido de, o de interpretar, los fenómenos de acuerdo los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez, 1999, p. 32), es una mirada netamente interpretativa y compresiva de los sujetos y su realidad en sociedad, cada uno de ellos como agentes activos de conocimientos e ideas particulares, que permiten el desarrollo de un mundo social activo y cambiante. Es por ello, que esta investigación se ajustó al paradigma cualitativo, puesto que buscaba comprender la representación social que poseen los docentes sobre los procesos de evaluación, en este sentido, los sujetos de estudio, es decir, los docentes, son nuestros agentes de conocimiento, son los que construyen la realidad del mundo escolar en el que se insertan, y de ahí el deseo a descubrir sus comprensiones en lo que respecta a la evaluación en la realidad escolar en la que se encuentran insertos, ya que “no existe una única realidad, sino múltiples realidades interrelacionadas”. (Pérez, 1990, p. 65), estudiar en un contexto único y natural de un colegio de Puente Alto, en el que no se buscaba encontrar la verdad ni generalidades, sino que comprender el hacer humano, sus ideas, representaciones, etc.

## Enfoque o tradición investigativa: Enfoque fenomenológico

El Diseño utilizado en esta investigación se atribuye al fenomenológico, ya que esta se destaca en investigar y profundizar en el individuo y su experiencia, y no así en las generalidades, en donde Rodríguez (1999) desea rescatar que este diseño es:

“el estudio de la experiencia vital, del mundo de la vida, de la cotidianeidad,… es la explicación de los fenómenos dados a la conciencia,… es un intento a desvelar las estructuras significativas internas del mundo de la vida, (…) procura explicar los significados e los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana” (p. 40).

Es decir, que a través de este diseño, el objetivo al cual apunta es muy necesario para esta investigación en particular, por esto su elección, ya que en ella se aprecia conocer sobre los significados que los docentes atribuyen a las evaluaciones de los aprendizajes, desde sus perspectivas, como se menciona anteriormente, la construcción del significado individual de cada docente, a través de sus experiencias, de su relación con los pares, formación teórica de pregrado, curso, etc., por esa misma razón, el diseño de la investigación se enfoca en lo fenomenológico, ya que busca la experiencia desde el ser humano, desde el sujeto.

## Nivel de Investigación

El nivel de investigación utilizado fue de tipo descriptivo, ya que es una materia muy poco estudiada, y el objetivo es especificar un estudio sobre las características y dimensiones de un grupo de personas sobre un fenómeno estudiado, en este caso las Representaciones Sociales de los procesos evaluativos. Para Danhkne (citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2006), el estudio descriptivo consiste en “especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 102), en este caso esas características corresponden al discurso de los docentes sobre los procesos evaluativos y sus Representaciones Sociales, este nivel de investigación radica en “medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren , esto es su objetivo no es indicar como se relacionan las variables medidas” (Hernández, et al. 2006, p. 102), en la que se recolectan datos e información, sobre el fenómeno de estudio, ese fenómeno que ya se indicó anteriormente, en que finalmente como bien se indica, su objetivo no es relacionar las variables, sino que describir lo que se está investigando.

Otro punto importante de mencionar, es que otro de los propósitos de este trabajo, es que se da a conocer una temática poco conocida, para así poder dar a paso a trabajos e investigaciones que deseen trabajar las representaciones sociales de las evaluaciones en el área de la Historia y Geografía, en la enseñanza básica de las escuelas, que sean un aporte a los cambios que el curriculum desea implementar, reconociendo que existen conceptos y representaciones anteriores que influyen en el conocimiento teórico y en el quehacer diario de los docentes con respecto a las evaluaciones de los aprendizajes. El valor de este nivel de investigación según Hernández, Fernández y Baptista (2006) se centra en que estos estudios:

“Son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación.

En esta clase de estudios el investigador debe ser capaz de definir, o al menos visualizar, qué se medirá y sobre qué o quiénes se recolectaran los datos” (p. 103).

## Escenario de Estudio

El campo de estudio será un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto, de carácter humanista científico, entre sus características cabe destacar que el colegio se funda el año 2002. . Los ciclos escolares con los que dispone la comunidad educativa están compuestos por niveles que abarcaban desde pre-kinder hasta segundo año medio. En la actualidad, su matrícula es de mil trescientos estudiantes desde el nivel educacional de pre-básica hasta cuarto medio, con dos cursos por nivel. El colegio cuenta con un cuerpo docente de 42 profesores, y cuatro asistentes para los niveles de pre-kinder, kínder, primer y segundo año básico, las cuales se distribuyen en dos horarios, unos en la tarde y otros en la mañana, ya que en ellas no aplica la Jornada Escolar Completa (JEC), no así en los cursos que van desde tercero básico hasta cuarto medio, en donde si aplica la JEC. En el establecimiento asisten familias de grupo socioeconómico medio alto[[7]](#footnote-7), y con promedio de SIMCE en Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 252 puntos (Agencia de Calidad, 2014).

## Sujetos de Estudio

Los sujetos de estudio corresponden a una totalidad de 5 profesores de Historia y Geografía, 3 de primer ciclo y 2 de segundo ciclo básico, con más de dos años de

experiencia en el aula cada uno, y titulados de diferentes universidades, permitiendo con esto que la información recabada sea heterogénea. La investigación se desarrollará en un tiempo aproximado de 6 meses, y se llevará a cabo en enseñanza básica, el criterio de selección utilizada se debe a que en estos ciclos es en donde existe mayor cantidad de profesores, mientras que en enseñanza media hay un solo docente, y por ende, en el caso de esta investigación es necesario obtener la mayor y más diversa información posible con respecto a las prácticas evaluativas de los docentes, tanto en su etapa de estudiante escolar, universitaria y luego profesional.

**Tabla N° 2: Cuadro resumen de los casos estudiados, algunas de sus características y datos afines.**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Casos** | **Título**  **Profesional** | **Mención** | **Formación (cursos, posgrados, diplomados, etc.) en Evaluación** | **Años de Ejercicio Profesional** | **Cursos en los que se desempeña** | **Subsectores en los que se desempeña** |
| E.1. | Pedagogía General Básica | Historia | Si | 25 | 1º y 2º  básico | Unidocente |
| 7º y 8º básico | Historia, Geografía y Ciencias Sociales |
| E.2. | Licenciatura en Historia, Profesor para Educación Media en la especialidad acreditada en el Grado de Licenciado. | Historia | No | 2 | 5º básico a I año medio | Historia, Geografía y Ciencias Sociales |
| E.3. | Pedagogía General Básica | Matemática | Si | 7 | 1º y 2º básico | Unidocente |
| E.4. | Pedagogía General Básica | Historia | No | 10 | 1º y 2º básico | Unidocente |
| 5º básico | Lenguaje |
| E.5. | Pedagogía en Historia y Geografía | Historia | No | 8 | 5° básico a I medio | Historia, Geografía y Ciencias Sociales |

## Métodos de Recolección de la Información

Para la recogida de información y posterior análisis, se utilizaron dos técnicas de investigación, en primer lugar la técnica cualitativa que corresponde a la entrevista en profundidad, la cual fue llevada a cabo de forma personal con cada uno de los docentes. Como segundo método se utilizó el de tipo asociativo, la técnica de la asociación libre, esta consiste en un método de recolección de las representaciones sociales, denominado como uno de los métodos asociativos, la técnica de asociación libre, la que se llevó a cabo de forma personal e individual con cada uno de los docentes. El motivo de esta elección, se debe a que estas se complementan en la información que se necesita para obtener las representaciones sociales de cada uno de los sujetos que son partícipes de esta investigación, y que finalmente se utilizó para realizar una relación, es decir, una triangulación entre ambas informaciones, con el objetivo de comprender las representaciones que los docentes poseen e incluyen en prácticas evaluativas.

### Entrevista en Profundidad.

Para la técnica de entrevista en profundidad me basé en la definición que Gil, Flores, Garcìa (1999), quienes la definen como un proceso comunicativo en el cual:

“una persona (entrevistador), solicita información de otra (entrevistado), para obtener datos sobre un problema determinado (…) a partir de él se establece una lista de temas, en relación con lo que se focaliza la entrevista, quedando está a libre discreción del entrevistador… y sin sujetarse a una estructura formalizada de antemano” (p. 168).

Según Gil, et al. (1999), menciona que el objetivo que posee el entrevistador de esta técnica no es contrastar o comprobar una teoría o supuestos, sino que conocer las ideas, sentimientos y explicaciones de los otros, es decir, del entrevistado, por esa razón, es importante tener un pauta que guie y sea el hilo conductor de la entrevista, pero esta no debe estructurarla, ya que a medida que la conversación avanza se pueden abordar temas que el entrevistado no consideró o permitir que el informante se extienda y entregue datos no imaginados sobre los temas que se abordarán en la entrevista, con el fin de aportar con más elementos para profundizar en la temática de la investigación, es por ello que también se le conoce como entrevistas no estructurada o abierta.

La entrevista en profundidad fue elegida puesto que a través de esta se pueden recolectar los datos e información que permitirá el desarrollo de la investigación, ahondar en aspectos que se relacionen con la temática a trabajar, conocer aspectos que podrían ser nuevos y de esa forma enriquecer la investigación, los que permitirán comprender el discurso de las prácticas evaluativas de los docentes de enseñanza básica de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y las representaciones sociales que estos poseen con respecto a las procesos evaluativas, en las que Moscovici (citado por Mora, 2002) las define como:

“una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimiento y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambio, liberan los poderes de su imaginación” (p. 7)

En este sentido Serge Moscovici reconoce dos cosas, la primera es el discurso (comunicación) y el comportamiento (práctica) para la organización de las representaciones sociales, es por ello que se toma en cuenta el discurso que poseen los docentes sobre los procesos evaluativos, es decir, el aspecto comunicativo de los sujetos, para luego pasar a las prácticas evaluativas y conocer sus comportamientos. Al analizar estos aspectos se pudo comprender las representaciones sociales de sus evaluaciones de los aprendizajes.

El segundo aspecto que reconoce Moscovici (1979) es que estas representaciones son parte de una construcción de conceptos que se ha ido realizando y elaborando a través del tiempo. Robert Farr lo denomina un sistema de valores, ideas y prácticas, que finalmente repercuten, como lo menciona Denise Jodelet (1989), en la comprensión y el comportamiento que los sujetos poseen con respecto a un mismo objeto, haciendo de este finalmente un conocimiento particular. En este se incluyen aspectos que tienen relevancia en la experiencia que cada sujeto tuvo, en el caso particular de esta investigación, con las evaluaciones de los aprendizajes.

En esta investigación, se trabajó la entrevista en profundidad de tipo historia de vida o autobiográfica sociológica, que es definida según Taylor y Bogdan (citado por Madriz, 2008) como, “denominada así, porque en este caso el investigador solicita a la persona en cuestión, el relato de las experiencias destacadas y los significados que el actor da a esos acontecimientos” (p. 142), en ella el propósito del investigador es extraer la información de una persona que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor, en la que por biografía entenderemos el conjunto de las representaciones asociadas por los acontecimientos vividos por el entrevistado, en este tipo de entrevistas Taylor y Bogdan (citado por Zapata, 2005) señalan además que, “el investigador trata de captar las experiencias destacadas de la historia de vida de una persona y la visión que este tiene de las experiencias” (p. 155)

Por lo anteriormente señalado, la entrevista en profundidad de tipo autobiográfica sociológica alcanza mayor relevancia, ya que permitió conocer las ideas y experiencias, a través del relato libre del entrevistado, con el objetivo de contar sus experiencias y vivencias en las distintas etapas de su vida (escolar, universitaria y profesional), y en particular sobre el discurso que lo docentes poseen sobre la evaluación de los aprendizajes.

### Técnica de asociación libre.

El método de tipo asociativo, denominado como la técnica de asociación libre, esta se funda en el estudio de la producción verbal que poseen los individuos a través del discurso, la que consiste en que “a partir de un término inductor (o de una serie de términos), en pedir al sujeto que produzca todos los términos, expresiones o adjetivos que se le presenten al espíritu” (Abric, 2001, p. 59). El objetivo de esta técnica es conocer los elementos implícitos que coexisten y poseen los sujetos en su estructura discursiva, en el que a través de conceptos acordes a la temática de investigación y la posterior asociación de estos con varios otros conceptos más, se podrá asociar como ya se mencionó anteriormente, cuales son las estructuras semánticas que posee el sujeto con los términos o el objeto estudiado, y reconocer la representación sociales que se tiene sobre los procesos evaluativos.

Otra característica a mencionar que posee esta técnica, es que a diferencia con la entrevista en profundidad, la técnica de asociación libre al ser de:

“carácter espontaneo – por lo tanto menos controlado – y la dimensión proyectiva de esa producción deberían así permitir tener acceso, mucho más rápido y fácil que una entrevista, a los elementos que constituyen el universo semántico del término o del objeto estudiado” (Ibíd. 2001, p. 59)

Es decir, que al ser de carácter espontáneo, esta técnica tiene la cualidad de permitir conocer las ocultas producciones discursivas que posee el sujeto sobre lo que este comprende sobre los procesos evaluativos. Como lo menciona De Rosa (citado por Abric, 2001):

“las asociaciones libres permiten el acceso a los núcleos figurativos de la representación. Son más aptas para sondear los núcleos estructurales latentes de las representaciones sociales, mientras que técnicas más estructuradas,…, permiten destacar las dimensiones más periféricas de las representaciones sociales” (p. 31-32)

Por esa razón, esta técnica es parte de la selección de recogida de datos, ya que recoge toda aquella información latente e imperceptible en algunos casos en el discurso, complementándose y aportando así con la otra técnica utilizada con anterioridad que es la entrevista estructurada, ya que como se menciona anteriormente, por su carácter espontaneo se pudo reconocer el conocimiento implícito que los sujetos de estudio poseen sobre el tema a investigar.

## Criterios de Rigor de la Investigación

En este punto se trabajó los criterios de validez de la investigación realizada, en la que justifica los criterios para la elección de las diferentes validaciones, como así también la utilización del criterio de triangulación.

### Validez desde una perspectiva cualitativa.

En lo que respecta a la validez esta es parte inherente a cualquier caso o estudio de investigación, “es una condición imprescindible. En general, decimos que un test es válido si mide lo que dice medir” (Pérez, 2007, p. 73), en otras palabras, los instrumentos utilizados en las diferentes investigaciones, tanto de tipo cuantitativa como cualitativa, se dicen ser válidas si es que esta miden lo que dicen medir, es decir, si las técnicas se encuentran coherentes al objetivo de estudio, se afirmaría que estas técnicas utilizadas son válidas.

Para la medición de la validez en una investigación cualitativa existen varios tipos de medición y criterios con los cuales, dependiendo de las técnicas a utilizar, se emplearán en una investigación. En el caso particular de este trabajo, como ya se mencionó anteriormente, se utilizaron dos técnicas de investigación, la entrevista en profundidad y la técnica de asociación libre, para el caso de esta investigación, se utilizó la validez de contenido que “hace referencia a la representatividad de los elementos de la prueba, es decir, si los ítems son una muestra suficientemente representativa respecto de la característica o variable objeto de medición” (Ibíd. 2007, p. 74), en otras palabras, este tipo de validez, dentro de una investigación de tipo cualitativa, afirma si el test empleado, mide lo que dice medir, para el caso de esta investigación en particular, se hizo una construcción de las técnicas para la recogida de datos, tomando en cuenta los objetivos de esta investigación.

El segundo tipo fue de validez teórica o de constructo en la que “implica una evidencia sustancial, el paradigma teórico se corresponde con las observaciones” (Pérez, 2007, p. 81), es decir, para este caso particular, lo que se hizo fue diseñar los instrumentos para la recogida de datos en base al marco referencial, se tomó en cuenta el objeto de estudio, y en la conceptualización, en este caso las representaciones sociales, como en su carácter teórico.

Para validar los instrumentos de estudio, se utilizó el denominado juicio de expertos, en el que se colaboró con dos profesoras de la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación (UMCE), en primer lugar, con la Dra. Ana María Figueroa Espínola, Profesora de Educación Diferencial con mención en Trastornos de Aprendizaje UMCE, Magíster en Educación Diferencial UMCE, Doctora en Educación Programa "Desarrollo Profesional e Institucional para la calidad Educativa" Universidad de Barcelona, España, en segundo lugar, colaboró en esta investigación con la Dra. Solange Tenorio Eitel, Profesora de Educación Diferencial con mención en Trastornos de aprendizaje UMCE, Magíster en Educación Diferencial UMCE, Doctora en Ciencias de la Educación PUC Chile[[8]](#footnote-8).

### Triangulación.

Para complementar y aumentar la validez de esta investigación, se llevó a cabo el desarrollo de dos tipos de triangulación: la de contenido y metodología. Con respecto a la de contenido, cuya información fue recabada gracias a las técnicas de investigación utilizadas con anterioridad (entrevista y técnica de asociación libre). Para comprender el uso de esta técnica, Pérez Serrano (2007) define triangulación como una técnica que:

“implica reunir una variedad de datos y métodos para referirlos al mismo tema o problema…implica también que los datos se recojan desde puntos de vista distintos y realizar comparaciones múltiples de un fenómeno único, de un grupo, utilizan perspectivas diversas y múltiples procedimientos”. (p. 81)

Es por esto que a través de la utilización de la triangulación, se procede a recoger todos los antecedentes recabados con anterioridad, entrevistas y los resultados de la técnica de asociación libre, con los que se inicia el trabajo de triangulación de información de los docentes para así comprender la representación social de los procesos evaluativos por parte de los profesores de Historia y Geografía de enseñanza básica.

La triangulación es una técnica cuyo objetivo permite aumentar la validez en una investigación, es por eso que de utilizará para el caso de este trabajo, cuyo fin en conjunto con el juicio de experto y la validez teórica, acrecentará el nivel de validez de este trabajo, ya que como lo menciona Pérez Serrano (2007):

“los datos cualitativos por su misma esencia están abocados a problemas de consistencia. Es necesario compensar la debilidad del dato inherente a la metodología con una convergencia y/o complementariedad de diferentes procedimientos, lo cual ofrece la ventaja de revelar distintos aspectos a la realidad empírica” (p. 81)

Además de ofrecer la ventaja de aumentar la validez de la investigación, la triangulación de la información entregada, a través de los dos procedimientos ya utilizados (entrevista y técnica de asociación libre), permitirá que la información recabada converja y permita no solo verificar y contrastar su veracidad, sino que además permitirá la entrega de información que aporte a la profundidad de las conclusiones y análisis de este trabajo.

La triangulación es una técnica que permite diversificar y complementar la información, además de ser una herramienta que persigue aumentar la validez de la información, pero existen (al igual que la validez), una variedad de triangulación, cuya elección depende de su uso, para el caso de este trabajo se utilizará además la triangulación de métodos, esta consiste en “utilizar el mismo método en diferentes ocasiones o bien diferentes métodos sobre un mismo objeto de estudio. La triangulación metodológica se realiza dentro de una colección de instrumentos o entre métodos” (Pérez, 2007, p. 83). Las técnicas utilizadas para efecto de este trabajo son las mencionadas anteriormente, entrevista en profundidad y la técnica de asociación libre, las cuales fueron utilizados para la recogida de información y posterior triangulación del contenido ya entregado, a través de la triangulación metodológica es posible contrastar y complementar todo dato que aporte a esta investigación.

## Instrumento de investigación

El instrumento de investigación en este trabajo es el sujeto que realiza la investigación, en este caso justifico la elección de este paradigma de investigación, puesto que siempre me he sentido representada por lo cualitativo, ya que “los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo a los significados que le dan las personas implicadas.” (Rodríguez, 1999, p. 32), esto me permite comprender los fenómenos desde el sujeto, o a los grupos sociales más que establecer reglas y leyes, busco además bajo esa mirada. ser un aporte para poder dar a conocer temas que nos llevan más bien a plantear, cuestionamientos, crítica y debate sobre una temática que pueda reflejar o representar realidades en el ámbito educativo, por otro lado, es parte de mi interés, ya que pienso que es un lado muy desconocido dentro de las prácticas educativas a nivel nacional, debo mencionar que la evaluación no es solo un instrumento , sino que un proceso importante dentro de lo educativo, ya que justamente es la evaluación la que nos permite tomar decisiones.

Por último, la mirada que deseo aportar a la comunidad científica de la UMCE es más bien una mirada crítica de la realidad educativa que vivimos, que el establecimiento a investigar sea un reflejo de las problemáticas de la educación actual y que esta universidad utilice el trabajo para poder implementar cambios y temáticas contingentes en el área educativa.

## Metodología de Análisis de Contenido

Para el desarrollo del análisis de las entrevistas en profundidad y la técnica de asociación libre que se realizaron en el caso de esta investigación, la utilización del método cualitativo de datos denominado análisis de contenido, ya que es uno de los más utilizados para el análisis detallado del discurso, de la expresión oral y comunicacional, y en este caso es el desarrollado por los sujetos participantes de esta investigación, y que permite investigar todo aquello que fue parte de la comunicación que se llevó a cabo con las técnicas ya mencionadas.

La definición del concepto ha sido trabajada por varios autores que son citados por Pérez Serrano (1990), en el que cabe rescatar a Fox (1981), este autor afirma que la metodología de análisis de contenido es “un procedimiento para la categorización de datos verbales y de conducta con fines de clasificación, resumen y tabulación” (p. 134), es decir, esta es una técnica de análisis que se basa en la clasificación detallada del discurso de los sujetos de los actores o sujetos que a partir de la expresión oral dicen, enuncian y mencionan una información que permite el análisis y del desarrollo del proceso de conclusión de la temática a investigar, en el que Berelson (1952, citado por Pérez Serrano, 1990) agrega que “es una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cualitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones con el fin de interpretarlas”(p. 135), esta definición permite fundamentar que para el caso de la investigación cualitativa, a través de este método de análisis, nos permite obtener información detallada, resumida y precisa de aquellas temáticas que se desean conocer, para analizar, inferir y estudiar con detalle de manera “objetiva” todo aquellas características del mensaje o discurso que nos permita desarrollar la interpretación de las representaciones sociales que poseen los docentes sobre los procesos de evaluación.

Otro aspecto a considerar, es que la metodología de análisis de contenido “hay que entenderla en su sentido contextual. El lenguaje no existe como fenómeno aislado” (Pérez, 1990, p. 142), es decir, que cada una de lo que expresa una persona no es información de tipo aislada o superficial, sino que están llenos de contenido y que tras la lectura entre líneas y detalla se puede averiguar y conocer contenidos que incluso no fueron considerados a la hora de elaborar la entrevista. Por esa razón, es que este método Pérez Serrano (1990) señala que existen dos niveles de análisis de contenido que según Fox (citado por Pérez, 1990) los clasifica en:

“1. El Manifiesto: se limita a analizar lo que el sujeto ha dicho sin que se suponga nada; es simplemente la transcripción directa de la respuesta en función de un código determinado.

2. El Latente: el investigador trata de codificar el significado de la respuesta o de la motivación subyacente de la conducta descrita” (p. 142)

En el caso de esta investigación, se trabajó bajo el nivel manifiesto, ya que se busca a través de la codificación, los significados, motivaciones y aspectos implícitos que se entregarán en el discurso de los sujetos, analizar todo aquello que se ha dicho sin suponer ni interpretar nada de lo que ya está escrito y expresado por los entrevistados.

El proceso del análisis de contenido, se realizó bajo la determinación de las categorías, las cuales se denominan:

“son los indicadores que van a constituir la red a utilizar en una investigación… se entiende a la clasificación de los elementos de un conjunto a partir de unos criterios previamente definidos” (Pérez, 1990, p.149)

La determinación de las categorías fueron predeterminadas, este método es que el que permite especificar los discursos de los sujetos que fueron rescatados de las entrevistas anteriormente realizadas, los cuales se seleccionan según la información que aporten a la temática posteriormente especificada en las categorías, para luego dar paso a las denominadas unidades de análisis, esto finalmente facilitará la construcción de descripciones más específicas y objetivas que concluirá en el desarrollo de conclusiones e inferencias de mayor calidad y acorde al objetivo de investigación.

Según Pérez Serrano (1990), las unidades de análisis corresponden en:

“descomponer el material tratado en sus elementos o ítems… para determinar las unidades de análisis, se puede optar por analizar la respuesta global o bien dividir la respuesta en términos o expresiones que lo forman…la unidad es un grupo de palabras e implica un tema. En general, en cuanto más pequeña sea la unidad que hayamos escogido, más exacto será el análisis” (Pérez, 1990, p. 146)

Este proceso significa la simplificación y el resumen de las entrevistas en profundidad, que finalmente permitieron interpretar e inferir según el objetivo de estudio de esta investigación.

En el caso de la técnica de asociación libre, también se trabajó a través del análisis de contenido, donde se utilizó el sistema de organización de categorías, y clasificó los conceptos mencionados por los docentes. Luego, para Grize, Vergés y Silem (citado por Abric, 2001), esta etapa corresponde el primer paso en donde “se trata de situar y analizar el sistema de categorías utilizado por los sujetos que permita delimitar el contenido mismo de la representación” (p. 60), en esta etapa, se transcriben y se ordenan los conceptos, en el lugar en que el individuo los fue mencionando. El segundo paso trata de la extracción de elementos organizadores de contenido, en la que se pueden utilizar tres indicadores:

“la frecuencia del ítem en la población, su rango de aparición en la asociación, (definida por el rango medio calculado sobre el conjunto de la población), y finalmente la importancia del ítem para los sujetos (se obtiene pidiendo a cada sujeto que designe los dos términos más importantes para él)” (Ibíd. p. 60)

En esta etapa, se extraen los conceptos ya organizados por la categoría, a través de las tres formas ya mencionadas anteriormente, con el fin de obtener los elementos significativos de la representación, en este caso a través de la relación de “los dos criterios (frecuencia y rango) que constituye un indicador de la centralidad del elemento” (Ibíd. p. 60), es decir, que a través de esta relación, lo que se desea es encontrar el concepto o elemento que señale la figura central del objeto de estudio, en este caso, la evaluación de los aprendizajes.

Con respecto al proceso de análisis es también de tipo manifiesto, y como se explicó anteriormente, el objetivo no es interpretar los resultados, sino que rescatar solo lo que se ha dicho, en donde finalmente se va descomponer en diferentes unidades de análisis, para comprender través de esto y a través de los conceptos entregados por los sujetos el núcleo central de las Representaciones Sociales.

En la presente investigación el proceso se dividió en tres fases: la primera consistió en la definición de las categorías, la segunda en la codificación y organización del discurso de las entrevistas y de la técnica de asociación libre en función de las categorías antes establecidas, finalizando con la tercera fase en la que se describió y analizó la información entregada por la organización previamente realizada de la información.

**Primera Fase: Definición de las categorías.**

En esta etapa se definen las macro-categorías, categorías y en algunos casos sub-categorías, previamente establecidas, para su elección se consideró el marco referencial de la presente investigación, en la que se describen 3 componentes que estructuran la dimensión del concepto de Representaciones Sociales ya descritas en el capítulo del marco referencial y que además, componen la estructuración de los instrumentos de investigación, como lo es en el caso de la entrevista en profundidad, y la técnica de asociación, en las que tanto preguntas como conceptos fueron hechos a partir del contenido o dimensiones que componen el concepto de Representaciones Sociales.

Posterior a esto, se hizo una lectura de las entrevistas y las conceptualizaciones en conjunto con las macro-categorías, categorías y sub-categorías ya señaladas, dando cuenta que existían algunos errores y por ende, estas se volvieron a reestructurar en conjunto con la revisión del marco referencial, definiendo ya las definitivas las que serán detalladas a continuación.

**Tabla N° 3: Categorías para el análisis de entrevistas[[9]](#footnote-9).**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Ámbito/Macro-categorías** | **Categorías** | **Sub-categorías** |
| Experiencia del individuo con los procesos evaluativos | Experiencia del individuo con los procesos evaluativos a nivel escolar |  |
| Experiencia del individuo con los procesos evaluativos a nivel universitario |
| Experiencia del individuo con los procesos evaluativos a nivel profesional | Prácticas evaluativas del docente |
| Experiencia del individuo como evaluador |
| Aspecto cognitivo de los procesos Evaluativos | Información o conocimiento sobre los procesos Evaluativos |  |
| Aspecto afectivo-valórico de los sujetos frente a los procesos evaluativos | Aspecto afectivo-valórico frente a los procesos evaluativos a nivel escolar | Aspectos Positivos |
| Aspectos Negativos |
| Aspecto afectivo-valórico frente a los procesos evaluativos a nivel universitario | Aspectos Positivos |
| Aspectos Negativos |
| Aspecto afectivo-valórico frente a los procesos evaluativos a nivel profesional | Aspectos Positivos |
| Aspectos Negativos |

**Definición de las macro-categorías, categorías y sub-categorías.**

**-** *Experiencia del individuo con los procesos evaluativos:* esta macro-categoría se refiere a los aspectos que el sujeto o individuo ha vivido o experimentado a lo largo de su vida con respecto a los procesos de evaluación, dividiéndose así en categorías que diferencian las experiencias en cada etapa de sus vida, las que están separadas por etapa escolar, universitaria y profesional, en esta última se incorporaron además, sub-categorías como las prácticas evaluativas del docente, que son sus quehaceres en el aula, con respecto a cómo el evalúa, sus experiencias como docente que evalúa, todo aquello que ve y rescata de sus estudiantes, donde se analizan sus prácticas, trabajo y visión de la evaluación a través de la experiencia con sus estudiantes.

*- Aspecto cognitivo de los procesos Evaluativos:* esta macro-categoría corresponde a todo aquello que se refiere al conocimiento, contenido o información, que se tiene del objeto de estudio, en este caso las evaluaciones, categorizándose en información o conocimiento de los procesos de evaluación en la que se consideraron las opiniones, imágenes, ideas, creencias, etc. En este caso no se utilizan las sub-categorías, ya que esta información se recoge a lo largo del desarrollo de las entrevistas.

*- Aspecto afectivo-valórico de los sujetos frente a los procesos evaluativos:* esta macro-categoría se refiere a las reacciones emocionales y al juicio valorativo del objeto de estudio, en este caso de los procesos de evaluación, que es lo que sintieron o sienten cuando se ven enfrentados a las evaluaciones, etc.

Esta macro-categoría se dividió en tres categorías, que se diferencian en las etapas de vida de los sujetos de estudio, actitud frente a las evaluaciones durante la etapa escolar, universitaria y profesional, en esta última, se tomó en cuenta no solo el sujeto como evaluado, sino que además las reacciones y emociones que ellos perciben de sus estudiantes al momento de ver a sus estudiantes siendo evaluados, las que a su vez se subdividen cada una en sub-categorías, las que desean reflejar reacciones emocionales que fueron positivas y negativas en cada una de las etapas vividas con respecto a los procesos evaluativos.

En el caso de la técnica de asociación libre, se realizó un listado de una serie de términos inductores acordes a la temática trabajada en esta investigación y al Marco Referencial, en la que cada uno de ellos corresponde a una categoría en particular.

Las categorías correspondiente a esta técnica son 7, las cuales se detallan a continuación:

1. Evaluación
2. Educación
3. Profesor
4. Historia
5. Estudiante
6. Aprendizaje
7. Enseñanza

**Segunda Fase: Codificación y organización de la información**

Posteriormente, se transcriben las entrevistas, luego de su lectura y con la categorización ya realizada, se da paso a la elección de citas que son parte de las categorías preestablecidas, como así al mismo tiempo, se refleja que existías algunas sub-categorías que no reflejaban parte de las dimensiones de las Representaciones Sociales, y por ende, estas fueron eliminadas, en definitiva se hizo dos lecturas de las entrevistas y conceptualizaciones con las respectivas categorizaciones.

Para esta organización y siguiente fase se utilizó el Programa computacional para el análisis cualitativo de información Atlas ti, con el cual se revisó y posteriormente a través de una lectura sin apoyo computacional, eliminando e incluyendo citas que el programa no había considerado.

Para el caso de la técnica de asociación libre, como se explicó anteriormente los sujetos expresan de forma espontánea, en cada uno de los conceptos o categorías, todas las expresiones, conceptos o definiciones que enuncie el término inductor (en este caso las categorías) que están descrita anteriormente, de forma libre y espontánea. Posterior a ello, los sujetos dan paso a jerarquizar las palabras que se desprendieron del término inductor, desde el más importante al de menor categoría.

Luego se da paso a la clasificación de la información, en donde sitúa el término inductor (en esta caso la categoría), con las palabras asociadas mencionados por los sujetos, para luego organizarlos según frecuencia de la palabra y significancia o importancia que los sujetos asignan a cada una de las palabras.

**Tabla N°4: Organización de Términos de Asociación Libre**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Categoría**  **(Termino Inductor)** | **E1**  **Palabras asociadas**  **(conceptos asociados al término inductor o categoría)** | **E2**  **Palabras asociadas**  **(conceptos asociados al término inductor o categoría)** | **E3**  **Palabras asociadas**  **(conceptos asociados al término inductor o categoría)** | **E4**  **Palabras asociadas**  **(conceptos asociados al término inductor o categoría)** | **E5 Palabras asociadas**  **(conceptos asociados al término inductor o categoría)** |
| **Evaluación** |  |  |  |  |  |
| **Educación** |  |  |  |  |  |
| **Profesor** |  |  |  |  |  |
| **Historia** |  |  |  |  |  |
| **Estudiante** |  |  |  |  |  |
| **Aprendizaje** |  |  |  |  |  |
| **Enseñanza** |  |  |  |  |  |

-Kornblit, A. (2007). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales: modelos y procedimientos de análisis.* Argentina: Editorial Biblos.

**Tercera Fase: Análisis descriptivo de la información codificada.**

La tercera y última fase, es donde el investigador refleja fielmente lo que el contenido de la información arrojó gracias a las categorías ya previamente estructuradas, y analiza exactamente lo que el contenido determinó en su trabajo anterior. En esta parte, es muy importante evitar interpretaciones que no son parte de la descripción de la información detallada en los documentaos y en la posterior codificación, ya que como se señaló anteriormente el objetivo de esta base es describir y analizar la información entregada por la organización de la información, lo que finalmente llevara a una posterior conclusión y comprensión del problema de investigación.

## Proceso de Investigación

El proceso de investigación, se llevó a cabo durante un tiempo de 6 meses aproximadamente, tiempo en el que se trabajó en la búsqueda del tema, problemática y en diferentes etapas. En la primera se investigó sobre los procesos de investigación tesina sobre la temática a trabajar que fue la de la Representaciones sociales y específicamente en evaluación. El paso posterior fue la lectura en profundidad y trabajo sobre el concepto Representación social, que fue desarrollado en el Marco Referencial, así como además investigaciones posteriores a lo que se refiere a las prácticas evaluativas, al concepto de evaluación y las problemáticas a las que se ve enfrentada la educación chilena actual en este ámbito, luego de esto se establecieron los objetivos generales y específicos[[10]](#footnote-10), que fueron revisados en las diferentes etapas del proceso, así como también en los diferentes ramos a lo largo del plan de estudio, como también por el profesor guía, cabe mencionar además que estos objetivos a medida que la investigación iba avanzando fueron cambiando o reestructurados según las temáticas emergentes que se fueron sucediendo a lo largo del proceso.

En lo que respecta a la metodología de investigación, se trabajó en diferentes etapas, la primera fue la lectura sobre las diferentes técnicas de investigación para un trabajo cualitativo y específicamente para la búsqueda de las Representaciones Sociales de los sujetos, específicamente en evaluación, es por esa razón que se tomó la decisión de llevar a cabo para la recogida de información, la entrevista en profundidad y la técnica de asociación libre, dos técnicas que se utilizan, entre otras, para la recolección de datos en una metodología cualitativa, especialmente en investigaciones de tipo de Representaciones Sociales. Posterior a esto, se dio paso a la construcción de las preguntas de la entrevista, como así también a los conceptos que se trabajarían con la técnica de asociación libre, la primera fue revisada y aprobada por dos docentes (se detalla en el en el punto anterior de validez) y la última por el profesor guía Erwin Frei Concha, para la elaboración de las preguntas y conceptos se consideró el Marco Referencial. Paso siguiente, se llevaron a cabo las entrevistas en diferentes tiempos, aproximadamente dos meses, en los que se hicieron con una diferencia de dos semanas cada una, el objetivo de esta diferencia de tiempo fue la de no saturar al entrevistador e investigador, y dar tiempo de traspaso y posterior lectura de las entrevistas, para así mejorar y detallar los temas a profundizar en las demás secciones, como así también evaluar cuál de estas necesitaba una segunda mirada o entrevista.

Posterior a esto, se dio paso a la transcripción de las entrevistas realizadas, para luego comenzar con la categorización de las entrevistas, su elaboración se hizo considerando el trabajo de conceptualización de las Representaciones Sociales desarrollado en el Marco Referencial, como también las temáticas trabajadas en los instrumentos para la recogida de datos. Posterior a esto, se utilizó el programa computacional para el análisis cualitativo de información Atlas ti, para la categorización de las entrevistas y selección de citas correspondientes para el análisis, cabe señalar que el programa fue utilizado de forma manual por la investigadora, el programa computacional se utilizó para la lectura y selección de las citas, en el que finalmente organizó, codificó y resumió la selección de las categorías clasificadas, este trabajo se realizó no solo con una revisión sino que hasta tres revisiones, donde se dio cuenta en la primera instancia que las categorías estaban mal estructuradas, y además se dio el caso en que surgieron otras de tipo emergente, por esa razón, se decidió hacer un cambio, y se reestructuraron las categorías, se volvió a organizar la información, no una sino dos veces más, para finalizar con el análisis de datos. En el caso particular de la técnica de asociación libre, este se codificó de forma manual, utilizando la metodología seleccionada a través de los texto de autor como Abric (2001) y el de Komblit (2007), como se señaló anteriormente, organizando la información de los conceptos del término inductor, para dar paso a la frecuencia y significancia de cada uno de ellos, en los cuales finalmente se analiza y discute en la finalización con las conclusiones, en conjunto con la entrevista en profundidad.

# Capítulo 5. Presentación de Resultados.

El presente capítulo corresponde en primera instancia al trabajo de análisis de las entrevistas realizadas durante el trabajo de investigación de 6 meses aproximado, en el que participaron 6 profesores como sujetos de estudio. En segunda instancia, el trabajo corresponderá al análisis de los conceptos, denominados técnica de asociación libre, que se encuentra en la segunda parte de análisis de contenidos.

## Análisis de las entrevistas

El presente subcapítulo presenta el análisis de las entrevistas en profundidad que permitieron recoger los datos para el desarrollo del trabajo investigativo. Este análisis se llevará a cabo a través del análisis en conjunto de todas las entrevistas divididas cada una por las categorías por las cuales fueron estructuradas para su posterior trabajo de análisis. De acuerdo con lo anterior, se desprenderán más subcapítulos, que corresponden a las categorías ya señaladas en el marco metodológico.

### Categoría. Experiencia del individuo con los procesos evaluativos a nivel escolar.

De acuerdo con los aportes entregados en el discurso de los docentes, cabe mencionar la experiencia escolar de éstos, con respecto a los procesos evaluativos que ellos vivieron: las temáticas de la experiencia que tuvieron como estudiantes en su núcleo familiar, las prácticas de los docentes que los marcaron por sus actitudes con respecto a la evaluación y las practicas evaluativas, entre otras.

En cuanto al aspecto familiar, los docentes poseen un discurso similar en cuanto a la relación, comportamiento e incluso emociones que ellos recuerdan de su núcleo básico, la familia, sobre todo en función de cómo se comportaron frente a las evaluaciones de los profesores cuando éstos eran estudiantes.

*“E2: tema de la presión de la casa”*

*“E1: Sí. Por ejemplo, mi mamá siempre decía que lo único que ella nos podía dejar era una educación, porque ella no tenía recursos como para dejarnos dinero ni casa ni mucho menos, entonces ella siempre decía eso, que era lo único que nosotros hacíamos en el fondo, entonces teníamos que responder ante esa situación.”*

*“E5: Mis papás tenían el discurso que uno tenía que esforzarse y estudiar, y la nota iba a ser resultado de eso.”*

*“E1: Ahora, si me sacaba un tres, mi mamá no se enojaba ni me pegaba ni mucho menos, pero obviamente conversaba conmigo y a veces eso es peor que te den un puñetazo”*

Los docentes manifiestan que en el hogar existía una presión con respecto a las evaluaciones, en las que principalmente existía un discurso en el que había que responder bien, y con resultados, frente al esfuerzo que la familia estaba ejerciendo con respecto a sus estudios; en otras palabras, era una responsabilidad de ellos frente al esfuerzo que sus padres hacían en el hogar. De esta forma, los docentes sentían que ellos como estudiantes estaban presionados constantemente por rendir en la casa, fundamentalmente por los padres, reflejándose esto siempre en las calificaciones.

Frente a esto, uno de los entrevistados menciona frente a la pregunta de si “*le daban una importancia real a lo que eran las notas”* que:

*“E5: O sea Absolutamente”*

*“E4: Para mí era muy importante, era la única forma de yo agradar a mis abuelos era con una buena nota.”*

Los profesores como estudiantes deben presentar buenos resultados por el esfuerzo que sus padres hacen en el hogar, y ese resultado debe ser una buena nota. La calificación, como se mencionó anteriormente, es el reflejo del esfuerzo que se lleva a cabo durante el proceso de educación. De esa forma, los estudiantes deben responder a los esfuerzos que los padres ejercen en el hogar, hecho que queda de manifiesto en el discurso que expresan los padres de cada entrevistado.

Frente a sus malos resultados y malas calificaciones en la escuela, las familias de la mayoría de los docentes contestan que frente a una mala calificación existía un castigo.

*“E2: si me iba mal me sacaban de la escuela de fútbol, tampoco podía jugar con la consola, no me dejaban salir tampoco, y yo me aburría como ostra en la casa.”*

*“E2: para un niño de siete años que le quitaran la Super Nintendo era como que le quitaran todo. Yo todos los días videos juegos… entonces como que mis papás usaron siempre un refuerzo negativo en ese entonces, o sea, de que si yo no cumplía con mis obligaciones me queda sin la Super Nintendo.”*

*“E2: Entonces, dentro de las cosas, de los bienes que poseía, el que más me gustaba era eso, y mis papás lo sabían, entonces sabían que con eso me podían “amedrentar” para yo poder rendirles en el colegio.”*

*“E5: Recuerdo que mi papá, apropósito de mis notas, me dijo que me iba a sacar del colegio y me iba a poner a trabajar.”*

*“E4: No salir a jugar, no ver tele.”*

O palabras como: “*E4: ¡En qué estás pensando, por qué no estudiaste!”*

Frente a esto, el discurso de los docentes manifiesta que las notas estaban expuestas a amenazas, en las que se pueden destacar frases como *“amedrentar”* y “*que me iba a sacar del colegio y me iba a poner a trabajar”.* En una de las entrevistas, se reconocen metodologías de *“refuerzo negativo”*, las cuales tenían relación con castigos, negando lo que a ellos más les gustaba hacer, como jugar, ver televisión, o incluso con amenazas como ponerse a trabajar si no obtenían una buena calificación. En otras palabras, las malas calificaciones tenían consecuencias que eran negativas para los docentes como estudiantes, y las consecuencias eran los castigos, que, como se mencionó anteriormente, consiste en arrebatar todo aquello que les gusta hacer, principalmente el tema del juego y la televisión.

Por ejemplo, a uno de los sujetos se le pregunta *“E3: ¿Qué importancia le dabas tú a las calificaciones?”*, a lo que éste contesta *“Para mí era muy importante”.* En el caso de otro profesor, este menciona que *“E5: Al ir creciendo si algo no tenía nota perdía la importancia”*, además, ante la pregunta *“E5: O sea podrías decir que la nota era una motivación”* responde que *“Sí, era una motivación”* agregando además que “*E5: En el momento cuando estudié era por la nota”*, *“E5: En básica me importaba harto rendir bien, había un desafío personal”,* y finalmente plantea que *“E5: yo creo que la exigencia fue formativa, no un proceso muy consciente pero sí fue formativo”.* Podemos observar en este discurso que la nota, el producto final, era lo realmente importante en el proceso evaluativo, siendo incluso para este último entrevistado parte de la formación.

Para el caso de otro docente, las calificaciones son parte de la importancia real que él le da a todo su proceso de formación, tanto en la escuela como en un nivel superior, como así también en la profesional, ya que menciona en su discurso que “*E2: Cuando yo era niño, yo tenía la presión de mis papás. Cuando fui más adulto tenía una presión pero era más moral, era conmigo, porque yo cuando tenía no muy buenas notas yo sabía por qué no las tenía”.* Es decir, en toda su formación, él significó las notas y las calificaciones como una presión, presión por parte de sus padres, de la casa, para luego hacer de esto algo más personal como fruto de los estudios y del esfuerzo.

En cuanto a las prácticas evaluativas de los docentes de los entrevistados, específicamente al tipo de evaluación aplicada en la escuela, éstos comentan lo siguiente:

*“E2: La mayoría de las pruebas eran sumativas.”*

*“E2: A ti te evaluaban y te ponían nota, entonces siempre eran sumativas. La mayoría. Lo formativo era algo más casual. Por ejemplo, normalmente siempre era en Orientación, pero no se salía de eso.”*

*“E2: En los cinco colegios yo recuerdo que era así. Siempre fue más sumativo. Lo formativo, a ver… a medida que fui creciendo, te lo digo como un niño, yo me di cuenta que lo formativo se fue sumando poco a poco. Pero siempre la mayoría de las evaluaciones eran sumativas, era muy poco lo formativo.”*

*“E2: Claro, era una nota acumulativa. Era sumativa porque igual es una nota que se pone. También te mandaban trabajos y tareas para la casa y yo tenía que cumplir con eso.”*

*“E2: El modelo que más se hacía, llegaba el profesor, pasaba la materia, hacía una actividad en la sala, esa actividad era sumativa porque siempre se iba evaluando.”*

*“E1: Siempre sumativas”.*

***“****E3:**La mayoría eran sumativas”.*

*“E5: Siempre las pruebas eran sumativas, nada sin nota”.*

Con respecto al tipo de evaluación, los docentes sostienen que las evaluaciones eran de tipo sumativa siempre o la mayoría de las veces, en trabajos, en clases, pruebas y tareas para la casa. Con respecto a las de tipo formativa, éstas eran de tipo casual u ocasional, ya que no se implementaban siempre; sin embargo, se iban integrando gradualmente: *“E2: a medida que fui creciendo, te lo digo como un niño, yo me di cuenta que lo formativo se fue sumando poco a poco”.* Otro detalle que se extrae del discurso de los docentes es que uno de ellos expresa que había evaluaciones de tipo procesual, como las *“notas acumulativas”* y *“las tareas”,* siendo éstas sumativas siempre, como también “*E3: muchos cuestionarios, y eran evaluados también.”.*

Dentro de este tipo de evaluación, los docentes manifiestan que los instrumentos a utilizar en su mayoría eran pruebas escritas:

*“E2: Sí, siempre las evaluaciones eran pruebas”.*

*“E2: nunca me tocó hacer una maqueta en Historia, no eran más lúdicos, eran siempre trabajos, exposiciones y evaluaciones de conocimiento”.*

*“E4: Pruebas eran hartas, más que trabajos y disertaciones”.*

*“E1: Y en Historia siempre te evaluaban tipo prueba. Pruebas estructuradas, sí.”*

*“E5: Recuerdo mucho las pruebas con alternativas con algunas preguntas de desarrollo y textos de comprensión de lectura.”*

*“E3: Las pruebas escritas era lo que más nos hacían.”*

Los docentes entrevistados mencionan que la mayoría de los instrumentos utilizados son las pruebas de base estructurada, en algunos casos sus profesores incluían exposiciones, trabajos, expresando uno de los sujetos que éstos eran poco “lúdicos”, con respecto a la metodología a utilizar en el área de Historia y Geografía, pero siempre dejando en claro que en su mayoría eran las pruebas escritas.

Cabe destacar que una de las entrevistadas añadió un dato significativo, en el que hace una diferencia entre los instrumentos utilizados en Enseñanza Básica y Enseñanza Media. Se le pregunta: “*¿El tipo de evaluaciones en enseñanza media, cambió a la de básica?”,* y ella respondeque “*E1: Sí, cambió, porque habían disertaciones, trabajos de grupo, había que preparar informes de repente, de documentos”.* Aun así, no señala que este tipo de instrumentos sea predominante, sino que se suman a las pruebas escritas, siendo este no un caso particular, ya que otro sujeto señala que “*E5: Siempre uno tiene un trabajo en el semestre.”, s*iendo la única vez que se utilizara otro instrumento que no sea prueba, para la recogida de información, e incluso en algunos casos, le daban un toque de solemnidad (a diferencia con respecto a otros instrumentos), en donde el espacio, el momento, era distinto a otros, porque ese día se tomaría una prueba para evaluar sus aprendizajes.

“*E1: era bien a lo lejos las evaluaciones, y como solemnes. Le daban un toque bien especial, era como algo diferente el día en que íbamos a tener las evaluaciones. Incluso el colegio, cuando yo estaba en primero básico, me recuerdo que a final de año fueron de otro colegio a evaluarnos, a tomarnos lectura, de la lectura me acuerdo. Debe haber sido una evaluación general para ver si estábamos”.*

E incluso, en algunos casos eran castigados por faltar a alguna prueba:

*“E3: si no ibas no te pedían papel médico, te ponían un 2,0 igual”*

Con respecto a la práctica evaluativa denominada “retroalimentación”, cabe señalar que es parte importante de la evaluación, porque en ella los estudiantes dan cuenta de sus aciertos y errores, permitiendo el desarrollo del aprendizaje y conociendo en qué se equivocaron y en qué no. En este punto, los docentes contestan lo siguiente cuando se les preguntas si fueron retroalimentados en sus evaluaciones:

*“E1: No. No eran retroalimentadas. Con la nota que te sacabas, te quedabas, y lo que supiste en la prueba era lo que aprendiste, y nada más.”*

*“E3: No, solo recibía las pruebas y tampoco había una corrección. No había retroalimentación.”*

*“E4: No, en el tiempo que estudié no”.*

*“E5: Sí preguntaban te decían, porque la mayoría no tenían mucho disposición a ayudarte.”*

*“E5: Sobre todo cuando uno no se portaba bien no tenían muchas ganas de ayudarte a corregir tus errores.”*

*“E2: Antes se hacía pero en menor grado. Eran casos más puntuales y aislados. Pero normalmente uno recibía la nota y el chiquillo acataba, yo lo recuerdo así.”*

Los docentes entrevistados manifiestan que la retroalimentación no era parte del proceso de evaluación, ya que ellos solo recibían la calificación y las pruebas no existía corrección, como tampoco una instancia de aprendizaje con respecto a saber en que se equivocaron y en que no, siendo la evaluación un misterio, ya que ni siquiera sabía a que se iba a enfrentar.

“*E3: pequeña de la básica es que uno sabía a lo mejor la fecha de las pruebas, pero no había una pauta para que uno supiera en qué te iban a evaluar.”*

Otro resultado interesante de las entrevistas es que hubo dos docentes que hablaron sobre la relación entre las calificaciones, el estudiante y el docente, en donde se les preguntó si las buenas calificaciones influían en la buena relación que existía con el docente de esa asignatura. Frente a esta pregunta, sólo dos docentes contestaron que:

*“E2: Algunos profesores sí, y otros no. En el lado de Historia, siempre tuve profesores alineados al lado que te estoy comentando ahora. Pero en otros ramos había profesores que sí te tomaban mala.”*

*E2: Por tener malas notas. Claro. Y aparte que uno también cuando está en el colegio, como uno está creciendo uno es disruptivo, y eso lo combinan con la mala calificación y dice “ah, este es esto”.*

*“E5: Tengo recuerdos marcados del profesor de Música, que si tu ibas a sus talleres, como coro, piano, te evaluaba bien en las pruebas, y si no ibas a sus talleres te ponía mala nota.”*

*“E5: Y un profesor de Matemáticas, que a pesar de yo ser desordenado después cambié y me puse las pilas, pero el tipo no me respondía y me corregía mal.”*

Con respecto a la reflexión de las evaluaciones y el tipo de instrumentos, los docentes manifiestan que sus profesores no les daban oportunidad de elegir o decidir en conjunto algún tipo de instrumento didáctico y relacionado con el desarrollo de sus aprendizajes. Todo era impuesto por sus profesores. Por ejemplo, el caso de tres profesores que manifiestan el hecho de que, al plantear algún tipo de instrumento que les resultara amigable, éstos eran negados por parte de sus profesores, utilizando incluso en el caso de un profesor el término “autoritarismo”.

*“E1: Es que yo creo que no se daban las condiciones, o sea tú te quedabas…. Acuérdate que en ese tiempo, o sea hasta hace muy poco, la letra con sangre entra, entonces existían los castigos, físicos de repente, entonces no se daban las condiciones para preguntar por qué me puso esta nota, menos decir se equivocó en revisar.” .*

*“E5: Al plantearlo algunas veces los profesores nos tomaban en cuenta y otras no.”*

*“E4: Todo se imponía.”*

*“E2: Normalmente nunca tuve la iniciativa de cambiar una evaluación que se estaba haciendo. Esa pregunta me llama la atención porque yo lo comparo con mi generación, y antes si el profesor decía algo uno lo hacía.”*

*“E2: Había un mayor principio de autoritarismo.”*

En el caso particular del entrevistado 2, éste no deja caro si esa autoridad era buena o mala, ya que termina mencionando: “*E2: Pero en general antes la opinión del profesor tenía más peso que ahora, eso es lo que yo siento. Cuesta más ejercer esa autoridad.”*

### Categoría. Experiencia del individuo con los procesos evaluativos a nivel universitario.

Esta categoría implica toda aquella experiencia a las cuales los sujetos de investigación fueron sometidos. Arrojaron los siguientes resultados.

En el caso del tipo de evaluación, 3 sujetos entrevistados mencionan ante la pregunta *¿Qué tipo de evaluaciones te hacían en la universidad?,* que las evaluaciones en su mayoría eran sumativas, es decir, todas llevaban una nota final, tanto los trabajos como pruebas.

*“E4: La mayoría sumativas, mucho trabajo sumativo”*

*“E1: Sumativa más que nada, a todo le colocaban nota.”*

*“E5: Sumativa.”*

Al igual que en la etapa escolar, los profesores evalúan preferentemente con nota, tal como se mencionó anteriormente.

En el caso de las prácticas evaluativas de los docentes en su etapa universitaria, su discurso es que la mayoría de los docentes no poseen retroalimentación en su etapa de formación profesional; al igual que en la edad escolar, los docentes no tienen el espacio de retroalimentar sus procesos de aprendizaje, no saben en qué se equivocaron. Como se menciona en las siguientes respuestas a la pregunta “*¿Y después de cada evaluación te retroalimentaban los profesores?”* de los sujetos:

*“E2: No, se pasaba y se seguía hablando el tema siguiente. En la universidad en ningún ramo, nunca fui retroalimentado.”*

*“E4: No, tampoco.”*

*“E3: En las más importantes, en las que tenía más porcentaje.”*

*“E5: Por los profesores nunca, nunca fui a hablar a pesar de que algunas veces sentí que la calificación estaba mal puesta.”*

En el caso de uno de los sujetos, hubo una excepción, ya que sí tuvo la retroalimentación, *“E1: Sí, ahí sí. Por ejemplo, siempre después de la prueba, el profesor o la profesora hacía un análisis de la prueba, y eso significaba que te estaban retroalimentando”,* en este caso si hubo retroalimentación y aprendizaje después de cada evaluación.

Con respecto a los ramos de evaluación y la enseñanza obtenida en la Universidad en esta asignatura, los docentes expresan lo siguiente:

*“E4: La mayoría eran pruebas. No recuerdo haber hecho un trabajo en Evaluación.”*

*“E4: Nos explicaban la diferencia entre evaluar y calificar, un poco de currículum, eso es lo que recuerdo.”*

*“E4: Y las evaluaciones siempre eran pruebas… ¿no te enseñaron los tipos de evaluación?. Construir no, siempre fue con la prueba.”*

*“E4: No, en ese tiempo ni hablar de rúbricas, escalas de evaluación, escalas de apreciación…”*

*“E1: Un ramo de evaluación que es de la universidad. ¿Y no tuviste nada más?. No.”*

*“E1: Más que nada trabajar con estadísticas. No lo que uno espera que te enseñen en evaluación de cómo crear un instrumento, o preparar un instrumento de evaluación, cómo hacer una prueba.”*

*“E1: Con respecto al ramo de evaluación. No, no fue significativo.”*

*“E1: ¿Y lo aprendido en Evaluación, pudiste aplicarlo?. Casi no.”*

*“E5: Absolutamente nada, no tuve ni ramos de Evaluación obligatorios.”*

*“E5: El ramo de Evaluación en mi caso fue electivo y no lo tomé, porque se hablaba mal del profesor en ese momento. Decían que era un profe que reprobaba profes de Historia.”*

*“E2: Lo que yo recuerdo, al menos de la profesora que tuve, es que cuando me pasaron evaluación le dieron dos enfoques. A uno le dieron el sentido de la parte teórica que tiene evaluar, lo otro era la tipología de evaluaciones que hay.”*

Para el caso del ramo de evaluación, los docentes expresan en su discurso que el tipo de evaluación en su mayoría era una prueba escrita. No hubo mayor énfasis en la construcción de instrumentos, o de otros instrumentos que no fueran pruebas, como por ejemplo instrumentos relacionados con evaluar exposiciones, discursos, trabajos manuales, etc., así como tampoco el hecho de aprender a construir pruebas, ni trabajos con habilidades. Incluso, uno de los sujetos menciona que el ramo de evaluación “*No, no fue significativo”,* ya que nada de lo que le explicaron pudo utilizarlo en la sala de clases. Más complejo aún, uno de los profesores comenta que no tuvo ramos de evaluación en la Universidad.

### Categoría. Experiencia del individuo con los procesos evaluativos a nivel profesional: Subcategoría: Prácticas evaluativas del docente.

Con respecto al ámbito profesional, éste se ha separado en subcategorías. En este caso particular, se trabajará desde la perspectiva de las prácticas evaluativas de los docentes, el trabajo en clases, la relación con los estudiantes y técnicas que aplican a la hora de evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

En el caso del tipo de evaluación que se aplica en el aula, cabe mencionar que los sujetos de estudio en su mayoría dicen que aplican principalmente evaluaciones de tipo sumativa más que formativa.

“*E2: nunca me salgo de la evaluación sumativa y formativa.”*

*“E2: Las que más hago son formativas y en segundo lugar sumativas, porque se supone que cada clase que uno planifica tiene que haber una evaluación.”*

*“E2: No le pongo nota a todo. Normalmente hago evaluaciones sumativas en segundo lugar porque yo hago lo que me exigen por currículo interno del colegio.”*

*“E1: Yo siempre, sobre todo con los chiquititos, voy evaluando el proceso, día a día como van avanzando.”*

*“E1: Formativa si, incluso sin llevar una estadística, si no que con la observación voy viendo si van avanzando, y también con las evaluaciones que voy haciendo, de desarrollo… con los chicos más que nada uno hace con alternativas.”*

*“E1: más sumativas.”*

*E3: Como son cursos pequeños y necesitan mucho apoyo del apoderado, siempre les pongo notas por tareas de investigación enviadas a la casa.*

*“E3: Sí, todo con nota.”*

*“E5: En el trabajo ocupo mucho la evaluación acumulativa clase a clase, no, de proceso.”*

*“E5: Sí, todo lleva nota.”*

Los docentes platean en su discurso que, en primer lugar, realizan dos tipos de evaluaciones, las sumativas y formativas, reconociendo que las formativas son las de procesos, evaluando clase a clase los avances y retrocesos de los estudiantes, pero no dejando claro en el caso de dos sujetos si éstas son calificadas o no, a diferencia de otros tres, que en definitiva explican que a pesar de que hacen dos tipos de evaluaciones, para ellos todo lleva nota y se califica: las de tipo sumativa y las formativas, que son utilizadas en procesos, llevan nota siempre.

Con respecto a los instrumentos, los sujetos dicen que:

*“E1: Entonces con los chiquititos lo que más haces es alternativas. Sí., ¿Y desarrollo?. Sí, una que otra pregunta, más que nada una pregunta y que tengan que contestar sí o no.”*

*“E2: El semestre pasado apliqué tres pruebas más la prueba de síntesis y dos evaluaciones distintas, una de cuaderno y otra que fue del Departamento de Historia del colegio que fue la de los pueblos originarios.”*

*“E2: tuvieron una nota por actividad práctica.”*

*“E4: Sí. Me gusta que aprendan haciendo. Se internaliza más el aprendizaje. Siempre va a ser mejor que lo hagan a que uno se los cuente.”*

*“E4: Más maqueta, trabajo manual, mucho Power, mucho video.”*

*“E1: Y hago trabajos por ejemplo de fuentes, les entrego documentos a los niños para analizarlos, eso también va ayudando.”*

*“E3: aparte de hacer pruebas escritas de alternativas o verdadero y falso, también hago algo ligado con Arte que esté relacionado, entonces evalúo las dos partes.”*

*“E3: Trabajos, pruebas y dos presentaciones al año de disertación”.*

*“E5: Pruebas, preguntas cerradas en su mayoría con desarrollo de habilidades, agrego siempre un ítem de desarrollo con comprensión de lectura, eso es algo que siempre está presente en las pruebas, me interesa saber la expresión escrita en los alumnos.”*

*“E5: Hago un trabajo al semestre.”*

Dentro de los instrumentos utilizados por los docentes, la mayoría utiliza las pruebas escritas, aunque también señalan que las complementan con revisión de cuadernos y trabajos prácticos, tales como disertaciones, maquetas, etc., al menos una o dos en el semestre. En definitiva, la mayoría señala que son más pruebas que trabajos al año.

Con respecto a la retroalimentación de los aprendizajes con las evaluaciones, destaca en el discurso de los docentes lo siguiente:

*“E2: Los chiquillos hacen la prueba y la primera clase que viene, acto seguido se retroalimenta.”*

*“E4: ¿Y eso lo retroalimentas después con los niños?. Sí, siempre.”*

*“E4: ¿Tú realizas un análisis con las evaluaciones, pruebas, trabajos?. No, solo con las de final de semestre.”*

*“E3: Entonces lo que hago yo es apoyarlos, y al revisar la prueba si veo que los que yo sé que saben, porque en clases los hago participar harto pasando a la pizarra y sé que saben y les fue mal, les doy otra oportunidad.”*

*“E5: Además a los alumnos les asigno un horario dentro de mi hora de colación para que me puedan hacer consultas, y está disponible para los papás también por si quieren ir con los hijos y contesto esas dudas. Y lo ocupan a veces, generalmente los más grandes, como los de 8vo básico, los chiquititos no.”*

En este sentido, los docentes manifiestan que la retroalimentación es parte de sus prácticas evaluativas. En un solo caso se manifiesta que se dan al final de las evaluaciones que se corresponden “*con las de final de semestre”,* y en otro caso que incluso el docente asigna un horario para poder atender tanto a los padres como a los mismos estudiantes, para así generar otros momentos de aprendizaje en función de las evaluaciones anteriormente realizadas por los estudiantes.

Con respecto a la utilidad que algunos docentes le atribuyen a las evaluaciones, uno de los sujetos dice que la importancia que le da a las evaluaciones está enfocada en los resultados, es decir, a las calificaciones: “*E1: Más que darle importancia a las pruebas le doy importancia al resultado”,* explicando más adelante que “*E1: yo veo también en las pruebas, veo resultados favorables, obvio que aprendieron y entendieron lo que yo traté de transmitirles.”*. Para este sujeto, las calificaciones son el resultado del aprendizaje, son el reflejo de si los estudiantes aprendieron o no, pero también reconoce que:

*“E1: Pero es como paradojal, porque no siempre lo que los niños saben es lo que arroja la nota.”*

Entonces, reconoce que los resultados, si bien arrojan lo que los estudiantes aprendieron, en ocasiones sus resultados no logran transmitir ese objetivo, ya que si bien aprendieron, los resultados no son favorables, como en el caso del segundo sujeto que reconoce lo “paradojal de las evaluaciones”.

*“E5: Muchas veces lo que arroja una evaluación o una prueba, no es que los chiquillos no sepan, si no que yo construí mal una prueba o pasé mal la materia, o los chiquillos entendieron la parte de la materia y otra la entendieron de otra manera.”*

En este caso, el docente realiza un mea culpa con respecto a sus prácticas, a diferencia del sujeto anterior, señalando que esto se debe a que el docente construye mal el instrumento de evaluación.

Otros docentes mencionan que la importancia de las evaluaciones también se encuentra en la toma de decisiones. Cuando se les pregunta “*si las evaluaciones les sirve para tomar decisiones”,* dos de ellos contestan:

*“E4: Sí, pero más con lo de los chiquillos, si algo les costó más lo vamos a reforzar.”*

*“E3: sí, revisamos las pruebas. Cuando hay muchas bajas notas resolvemos juntos las preguntas en el cuaderno.”*

*“E3: a partir de las evaluaciones tomo decisiones para ver contenidos, o para lo que voy a emprender nuevamente con los chiquillos.”*

*“E1: si veo que apliqué una estrategia y esa estrategia dio resultado porque fue reflejo de las buenas calificaciones que tuvieron los niños, esa estrategia que estoy usando está bien.”*

Para el caso de la autoevaluación de sus prácticas evaluativas, sólo dos sujetos declaran que también les sirve para tomar decisiones sobre sus prácticas evaluativas. Ante la pregunta ¿*Evalúas constantemente tus prácticas evaluativas?,*  E1 menciona que constantemente autoevalúa su trabajo, al igual que E5, que declara que: *“Me gustaría hacerlo más formal. Nunca he traducido eso en resultados matemáticos y ver qué tipo de respuesta funciona mejor y generar una propuesta, pero siempre estoy reflexionando”,* agregando además que “*de hecho cada vez que yo a partir de una evaluación he sentido un fracaso, por así decirlo, y he querido renovar mi práctica, ha significado que el ejercicio de renovar esa práctica no lo pueda hacer en el colegio porque no alcanza el tiempo, pero lo he hecho en mi casa”.* Este docente es el único que manifiesta la necesidad de tener más tiempo para poder realizar un análisis de resultados, exponiendo que el colegio es quien no les facilita el tiempo para poder hacerlo. En el caso de E2, éste declara que *“no evalúa sus prácticas evaluativas”*, realizando además una crítica a las prácticas:

“*E2: Yo personalmente siento que, a pesar de que trabajo como profesor, siento que a mí no me acomoda mucho ese método de evaluación. Yo lo hago porque así me lo exige el currículum nacional, nada más. No necesariamente escribir cosas o pruebas escritas, es como estamos tú y yo ahora, conversando. Pero obviamente eso se contraviene a lo que dice el Ministerio y todos sabemos que todo debe ajustarse al currículum.”*

*“E2: U otro tipo de evaluación, por ejemplo de repente salir caminando, como el contacto con las cosas, es otra forma de evaluar. Esa es mi opinión ahora, pero puede que después cambie.”*

*“E2: Igual me ha costado amoldarme al esquema. Eso es también lo que a uno de repente le cuesta el switch.”*

*“E2: a la hora de hacer las pruebas para evaluar. Si fuera por mí, haría más preguntas de desarrollo, yo soy más de ese estilo.”*

El docente manifiesta que los métodos utilizados en evaluación no le acomodan. En este sentido, el docente manifiesta su incomodidad con el sistema, ya que plantea que le gustaría “*otro tipo de evaluación”,* de cualquier forma, a su estilo o de forma lúdica, pero que sea distinta a la convencional, y que además le ha costado amoldarse a este esquema que restringe su forma o método a utilizar a la forma de evaluar.

### Categoría. Experiencia del individuo con los procesos evaluativos a nivel profesional: Subcategoría: Experiencia del individuo como evaluador.

En este aspecto, el docente declara las experiencias, hechos e instancias que reconoce en sus estudiantes a la hora de evaluar, que comentará a través de ciertas interrogaciones y/o preguntas sobre lo que observa o ve en sus estudiantes a la hora de aplicar las evaluaciones.

Con respecto a la parte afectiva y emocional que los estudiantes poseen a la hora de ser sometidos a una evaluación, los docentes mencionan lo siguiente:

*“E3: También tengo alumnos que se ponen muy nerviosos porque en la casa los retan mucho.”*

*“E4: Yo me doy cuenta al tiro cuando los niños, sobre todo los chicos, son nerviosos y tienen nervio a las evaluaciones, porque me reconozco en ellos.*

*“E4: siempre trato de calmarlos, generalmente las primeras pruebas, sobre todo en 1ero básico, cuando están muy nerviosos se las hago orales, conversando, hasta que de a poco se van ambientando a esto.”*

*“E4: Siempre de miedo, tensión.”*

*“E1: Yo me topo con los míos, los chiquititos, que de repente tenemos prueba y llegan con dolor de guatita.”*

*“E3: tengo un grupo pequeño que se ponen muy nerviosos, serán como cuatro niños en la sala, porque les cuesta leer y todo está ligado a la lectura, les cuesta resolver y se ponen muy nerviosos… “tía me duele la cabeza, el estómago”, entonces incluso hay algunos que les afecta en su parte física.”*

*“E3: Tengo alumnos que son muy competitivos, ven su nota pero les importa más la nota del de al lado, para ver si les ganó.”*

*“E5: Siempre hay alumnos que se lo toman con mucha seriedad y relajo, otros con mucha seriedad y nervio, otros que les da lo mismo, a otros les da mucho nervio enfrentarse a una prueba, y en ese caso es por la presión de los padres.”*

En este aspecto, cabe destacar que los docentes mencionan que la emoción que prevalece en ellos es la de nervios y temor, en todos los casos, que incluso llega a ser reflejado en varios aspectos físicos como lo menciona un sujeto: *“tía me duele la cabeza, el estómago”, o “llegan con dolor de guatita”*. En este sentido, la evaluación no es neutral y en los estudiantes implica el desarrollo de algún tipo de manifestación emocional, que puede ser visible. Otro de los aspectos mencionados por un docente fue el de competitividad. Los estudiantes compiten entre ellos para definirse como quién posee la mejor de las evaluaciones: “*hay alumnos que se lo toman con mucha seriedad y relajo, otros con mucha seriedad y nervio, otros que les da lo mismo”.* En conclusión, permite observar que la evaluación como se mencionó anteriormente no es neutral en las emociones que ella conlleva, sino que refleja emociones que en el caso ya visto no son positivas, ya que genera estrés y nerviosismo en la mayoría de los estudiantes.

Otro aspecto a rescatar en las declaraciones anteriores es la presión que las evaluaciones generan en el hogar. Los mismos docentes declaran: “*porque en la casa los retan mucho” o “a otros les da mucho nervio enfrentarse a una prueba, y en ese caso es por la presión de los padres”.* En este sentido, los docentes dicen que la tensión reflejada en las evaluaciones se explican por la presión en el hogar. Los docentes agregan que a través de la pregunta de si *“piensan que los estudiantes poseen una presión en el hogar”*, ellos agregan que:

*“E4: Si, les pegan también. No lo siento, lo sé.”*

*“E1: Porque yo creo que hay una exigencia extra de los padres. Les exigen demasiado a los niños y a veces desconocen que el niño no es capaz de siete y es capaz de seis, entonces no aceptan que sean capaces de seis, quieren que sean capaces de siete”*

*“E1: pero dicen si te sacas menos de un siete te voy a pegar.”*

*“E1: No se preocupan los chicos, son las mamás las que se preocupan, los chicos no. A ellos les gusta sacarse puros sietes.”*

*“E2: Ellos como persona siento que le dan más importancia al hecho de hacer cosas porque se nota que les gusta, pero las pruebas escritas, más que por ellos, es porque tienen que rendirle a los papás.”*

*“E3: Y también hay unos que los papás los retan mucho.”*

*“E5: Exigencia de parte de los papás, no creo que sea de los niños. De hecho muchas veces los reclamos vienen de los papás, o de los niños que dicen que el papá mandó a preguntar por qué algo está malo, no es un interés del alumno.”*

Los docentes concluyen que existe una presión en la casa con respecto a las calificaciones, y no con el proceso de aprendizaje, en el que ellos reflejan que lo aprendido se lleva a cabo y se refleja en las notas de los estudiantes, llegando a retos, amenazas, e incluso a maltrato físico, llegan a los golpes con los estudiantes para amenazar y amedrentar por una buena calificación. Se desprende de esto que el miedo y la tensión en la que se ven involucrados los estudiantes provienen de la presión que ejercen los padres en el hogar, que son las familias las causantes de este problema y que, en definitiva, son los padres los que se interesan más que los propios estudiantes por una buena calificación: “*son las mamás las que se preocupan, los chicos no”*.

La preocupación por las calificaciones es algo que existe dentro de la educación chilena, pero que para uno de los sujetos tiene diferencias dependiendo de la clase social, como por ejemplo:

*“E5: en el particular hay muy poca tolerancia al fracaso, estudian harto y todos quieren tener siempre el máximo de la nota, creen que se merecen lo máximo y cuestionan mucho las malas notas.”*

*“E5: En el sector de clase media más baja digamos, la gente se enfrentaba bien a las pruebas, querían rendir bien, sentía que tenían aprecio por la educación y se motivaban con la asignatura.”*

En este discurso, el sujeto menciona en primer lugar que existe una similitud tanto en la clase alta como en la baja con respecto a la valoración de la nota. En ambas existe una preocupación con respecto a obtener una buena nota, pero recalcando la diferencia que se presenta en un colegio particular “*hay muy poca tolerancia al fracaso”* y “*cuestionan mucho las malas notas”,* a diferencia de un colegio de clase baja, en donde la valoración de la nota o la calificación está enfocada en que “*querían rendir bien, sentía que tenían aprecio por la educación”.* En ambos casos, los estudiantes poseen una preocupación por la calificación, pero la clase alta no posee tolerancia al fracaso y en la clase media hay una preocupación por rendir, enfocada en el gusto de lo que significa educación; sin embargo, en ambos casos no se aprecia un gusto por aprender, ya que lo que interesa es el resultado. En este caso, los profesores opinan sobre las calificaciones o resultados que:

“*E4: Yo creo que en este país, en general las notas tienen una subvaloración. En 1ero básico, el año pasado lo primero que les dije a los papás era que no quería saber que retaban a los hijos por las notas, porque está subvalorado. Ellos dicen “pero es que es fácil”, claro, para ellos que tienen cuarenta o cincuenta años, pero para un niño de seis años que recién se está planteando su vida escolar, imagínate lo que es que te entreguen un lápiz y un cuaderno.”*

*“E4: Yo creo que la evaluación de los aprendizajes es importante. Ver cómo van los chiquillos es importante. Ahora la sobrevaloración del 7,0 y de la nota es lo que no me gusta.”*

*“E2: Más que nota me piden décima. Siempre me preguntan cuándo voy a poner la siguiente décima. Siempre para las pruebas escritas, que se van acumulando.”*

*“E5: Yo creo que eso cambia el foco de atención de los alumnos. Si no lleva nota, aparentemente los chiquillos no se interesan.”*

Para estos tres docentes, existe un problema en relación con las calificaciones. Éstos mencionan que se encuentran “sobrevaloradas”, que finalmente las evaluaciones y las actividades no tienen como objetivo aprender, sino que están centradas en si llevan o no notas, al punto de que ésta es la única motivación para realizar actividades clase a clase, todo por el interés de que sea considerada como una calificación o parte de ella (en el caso de poseer décimas).

### Categoría. Información o conocimiento sobre los procesos Evaluativos.

En esta categoría, se desea conocer los conocimientos que el docente posee sobre los procesos de evaluación, desde cómo adquirió sus conocimientos hasta comprender qué entienden por evaluación los sujetos de estudio.

En esta primera instancia, nos adentramos a conocer cómo los docentes elaboran y utilizan instrumentos de evaluación.

En el caso de la elaboración de instrumentos de evaluación y de cómo aprendieron las diferentes técnicas de recogida de datos, los docentes platearon lo siguiente:

*“E5: He aprendido a construir evaluaciones a lo largo de estos ocho años.”*

*“E5: cuando empecé a trabajar lo aprendí. Yo creo que uno se hace profesor en la práctica, o al menos yo me hice profesor en la práctica, no en la universidad.”*

*“E5: También aprendí de evaluaciones en un curso de PSU que hice años atrás, donde me enseñaron a construir instrumento PSU.”*

*“E4: Mi esposo. El me ayuda. ¿Él estudió evaluación?. No, estudió no evaluación en sí, pero su trabajo le ha ayudado a reconocer los instrumentos de evaluación, si está bien formulado, si abarcan la respuesta o no, si abarca lo que quieres preguntar, entonces él me ayuda.”*

*“E1: Por la intuición de repente, y también conversar con la otra gente que tenía más experiencia. Eso te va dando también una cierta seguridad, que si una persona con más experiencia lo hace así, cómo puede evaluar, qué tipo de evaluaciones puedo hacer, uno puede tomar la experiencia de los otros y va entregándola.”*

*“E3: No siempre ha sido importante la evaluación para mí como es ahora, después de ese curso que hice hace como tres años. Ahí comencé a entender la importancia de la evaluación, porque antes pensaba que la evaluación era como llegar al punto final y listo, pero no, es un ciclo.”*

Para los sujetos, los instrumentos que son parte del proceso de evaluación son conocimientos que no se adquirieron principalmente en el tiempo de la formación pedagógica en pregrado, sino que fueron adquiridos durante la práctica pedagógica. Relacionado con esto, cabe mencionar comentarios como: “*He aprendido a construir evaluaciones a lo largo de estos ocho años, cuando empecé a trabajar lo aprendí”.* En todo caso, también se aprende bajo el apoyo y la mirada de otros colegas. En el caso de un sujeto, fue a través de su esposo, que por su trabajo “*le ha ayudado a reconocer los instrumentos de evaluación”.* Queda en evidencia entonces que el apoyo académico de este sujeto es también parte de la experiencia de otro que ha experimentado la evaluación de los aprendizajes. así como también otro a través de conversaciones con otros docentes y la experiencia y mirada de sus pares, dando incluso un *“grado de seguridad”,* es decir, un suporte a lo que el otro hace por la experiencia, llevando a cabo un proceso de imitación de lo que el otro hace en su trabajo, independiente si está bien o no (ya que eso no está siendo cuestionado), solo se valora el hecho que un par este utilizando un instrumento evaluativo o no, por el hecho de que el otro posee más experiencia.

Otra característica que es necesario atender, es que uno de los docentes menciona que la elaboración de instrumentos evaluativos se debe a “*la intuición de repente”*, más que el conocimiento teórico, que implica el diseño de instrumentos de medición en el proceso de enseñanza aprendizaje, el rasgo intuitivo, es la forma en que se mide el aprendizaje de nuestros estudiantes y además se toman decisiones con respecto a ello.

Con respecto al conocimiento de evaluación hubo algunos de los docentes que comentaron sobre la impresión que tienen de los conocimientos de los mismos docentes:

*“E5: No tengo idea cuanto saben los profesores sobre evaluación en general, mi impresión, por los lugares en que he trabajado, es que saben poco y nada. También veo que hay profesores que sí están bien preparados y que hacen buenas evaluaciones, pero tienen poco tiempo para crear prácticas que permitan mejorar.”*

*“E4: Nadie nos enseñaba bien cómo hacerlo. Esos cursos que nos mandan a hacer siempre son cursos pencas, cursos que se los ganó el tío, amigo, sobrino de alguien… y nosotros como gremio somos cerrados, nos cuesta abrirnos.”*

*“E4: ¿Percibes que los profesores tienen debilidad con respecto a la evaluación?. A la creación de evaluación, creo que en general tenemos déficits. No evaluamos siempre lo que enseñamos.”*

En este sentido, los docentes entrevistados mencionan que algunos colegas poseen un déficit en este tema, pero que también existen otros que sí poseen más preparación. En el caso del sujeto E5, con respecto a los docentes más preparados, éste menciona que los conocimientos que poseen no pueden ser ampliamente desarrollados por “*poco tiempo para crear prácticas que permitan mejorar”,* asumiendo otra problemática que se da en las escuelas: los docentes no poseen el tiempo para terminar con el proceso de metaevaluación y toma de decisiones con respecto a los instrumentos que se utilizaron para recoger información. Además, se responsabiliza a otros, porque como lo menciona el sujeto: “*Nadie nos enseñaba bien cómo hacerlo”.* En otras palabras, el sujeto advierte quenadie, ni una institución, ni la misma escuela, se han responsabilizado del déficit en lo que respecta al conocimiento de la evaluación; es por ello que parte del vacío de la evaluación corresponde a los agentes externos, que debieron enseñar a los docentes sobre este parte del proceso de evaluación.

Por otro lado, otro sujeto menciona que una de la problemáticas que poseen los docentes con respecto a los pocos conocimientos y déficit en el tema de la evaluación se debe a:

*“E4: Yo creo que nos cuesta mucho aprender cosas nuevas, nos cuesta mucho que alguien entre a nuestra sala y nos diga que no lo hicimos bien o que debimos hacerlo de otra forma, nos cuesta mucho abrirnos un poco, y nos pensamos que si enseñamos mal o no enseñamos de la forma adecuada el niño no va a aprender, que es nuestro fin como educador, no beneficiarte tú. Nos cuesta mucho la crítica.”*

En este discurso, el sujeto comenta que la falta de aprendizaje en lo que concierne la evaluación se relaciona principalmente con los mismos docentes y los responsabiliza, ya que cuesta que quieran evaluarse, recibir críticas y/o ayuda de los pares. Menciona que a los docentes les cuesta mucho recibir críticas para poder mejorar, ver lo que está bien o mal; en definitiva, lo que les cuesta es evaluarse.

Con respecto a los conocimientos de evaluación en el que los sujetos de estudio han sido partícipes durante su carrera docente, ya se habló de ellos en sus experiencias universitarias. En esta parte de la categoría, los docentes comentan y hablan sobre las capacitaciones que han tenido sobre los procesos de evaluación. Bajo esta premisa, se les consultó a los docentes si “*¿Han hecho algún curso o seminario, el año pasado o cuando estabas en la universidad de evaluación?”*, a lo que los docentes contestan:

*“E1: Hice dos de evaluación, pero hace años. Uno daba el CPEIP que era a la distancia. Porque yo encontraba que tenía una debilidad en esa parte.”*

*“E2: En concreto de evaluación no lo he hecho.”*

*“E3: No siempre ha sido importante la evaluación para mí como es ahora, después de ese curso que hice hace como tres años.*

*“E4: No.”*

*“E5: He hecho cursos de evaluación en el colegio porque va dentro de la capacitación. También aprendí de evaluaciones en un curso de PSU que hice años atrás, donde me enseñaron a construir instrumento PSU.”*

En este plano del conocimiento de evaluación, los docentes manifiestan que 2 de 5 no han hecho nunca un curso de evaluación. El resto plantea que sí, que dos de ellos tomaron cursos de forma particular y otro de forma obligatoria tras las capacitaciones de la escuela en la que trabaja. Una de ellas manifiesta que fue porque era su lado más débil y otra que, en definitiva, este curso le significó comprender la importancia del proceso de evaluación y aprender sobre la creación de instrumentos.

Cuando se le hizo la consulta sobre el aprendizaje de las capacitaciones, una de las entrevistadas contestan que:

*“E1: Estaba mejor preparada. Podía preparar mejor las pruebas, tenía más contenidos como para poder realizar una evaluación.”*

Cuando se les consulta sobre la necesidad de aprendizaje en lo respecta a la evaluación, uno de los docentes contesta que:

*“E2: Por un lado es necesario aprenderlo porque mientras más herramientas prácticas se tienen, se te facilita, se te abren los campos y puedes hacer más cosas.”*

En esta consulta el docente contesta que es muy importante estar renovando y reconociendo lo nuevo en evaluación, diciendo que gracias a eso se pueden adquirir nuevas herramientas y hacer más cosas en función de las prácticas evaluativas.

Para otra docente es parte esencial mantener el interés en mantenerse informada por las prácticas evaluativas. Frente a la consulta sobre si le interesa mantenerse informada en relación con lo que respecta a la evaluación, el sujeto contesta que *“E1: que esa es mi parte débil.”,* y, en definitiva, le interesa mantenerse informada al respecto.

En referencia al conocimiento de las nuevas apuestas evaluativas propuestas en las bases curriculares del currículum nacional, los docentes contestaron ante la pregunta *¿conoces la propuesta de evaluación que tiene el Ministerio de Educación en sus bases curriculares?* que:

*“E2: O sea las bases curriculares las tengo y las he consultado, exactamente en detalles lo que se habla no. Ese tipo de información no me ha llegado, no, no lo tengo.”*

*“E1: No conoces nada de lo que dice el currículum con respecto al profesor cómo evalúa?. No, ¿Y tú evalúas sin tener la lectura de esas bases?. Claro”*

*“E3: No.”*

*“E5: La verdad no sé. No sé qué dice al respecto las bases curriculares.”*

Ante la pregunta anteriormente mencionada, los docentes poseen nulo conocimiento sobre las nuevas tendencias en el currículum nacional que se llevan a cabo desde el año 2013 en adelante, es decir, desconocen totalmente lo que las bases curriculares mencionan sobre evaluación, por lo tanto, no son parte de los instrumentos utilizados.

En último punto, los docentes fueron consultados sobre el concepto de evaluación mediante la pregunta *“cómo definen evaluación”*. En este caso, se analizará uno a uno sus discursos. En el caso del sujeto E1, este menciona lo siguiente:

*“E1: Es una calificación que me indique cuanto se ha aprendido o no. Yo sé que la calificación es un número frío, totalmente frío, pero en el fondo me está diciendo cuanto los niños aprendieron, cuanto de lo que yo entregué llegó al niño, y si llegó al niño, cuanto fue capaz de volver a vaciar, no sé si me entiendes.”*

La evaluación para este sujeto es una “*calificación”,* es decir, una nota: un número representa lo que el estudiante aprendió en clases; en este sentido, el sujeto reconoce que el número es una característica “*fría”,* ya que sobre un número está el aprendizaje de los estudiantes. En ella se mide el aprendizaje de los estudiantes, sin considerar otra herramienta que la calificación, pero de igual forma, el sujeto posiciona la calificación como el punto central de la evaluación, designándola como iguales: evaluar es calificar, es colocar una nota, en definitiva, enumerar el aprendizaje de los estudiantes.

Para el caso del sujeto E2, éste considera que evaluar es:

*“E2: Para mí evaluar es el mismo concepto que di al principio, es un instrumento que me permite saber una aproximación, saber un poco de cuál es el conocimiento parcial que adquiere una persona en un determinado momento de su vida, etapa o año escolar.”*

*“E2: Principalmente busca medir un conocimiento parcial en un determinado momento. O sea, una persona se prepara y al final lo que estoy evaluando, estoy calificando por medio de una escala cuanto es el grado de conocimiento parcial que adquirió esa persona en ese momento, en ese tipo de evaluaciones.”*

El concepto de evaluación del sujeto es que evaluación es “un instrumento que busca medir el conocimiento”; en otras palabras, al igual que el docente anterior, éste designa al concepto evaluación el de instrumento, cuyo objetivo busca medir, a través de una nota o calificación, el conocimiento aprendido por los estudiantes.

Para el caso del sujeto E3, el concepto de evaluación es:

*“E3: Para mí evaluar es hacer un juicio. Es como pesar”*

*“E3: para mí evaluar es como coronar lo que estás enseñando, y la evaluación tiene que ser de distintas formas para tomar los distintos aprendizajes de cada alumno.”*

*“E3: Siento que la evaluación es un círculo virtuoso que no tiene principio ni final, porque uno evalúa y tiene que volver a pasar un contenido para volver a evaluar, pero siempre tomándolo de atrás, es como una escalera. Cada evaluación forma un peldaño para seguir avanzando, pero si sacas un piso de ahí va a quedar inconsistente el aprendizaje.”*

Para el sujeto E3, evaluar es “*hacer un juicio”,* un juicio de lo que se enseñó, y lo que se está enseñando. Además expresa que “*la evaluación tiene que ser de distintas formas para tomar los distintos aprendizajes de cada alumno”,* es decir, al igual que el entrevistado anterior, reconoce que la evaluación es un instrumento que debe tomar diferentes formas, por supuesto considerando las diferentes habilidades de los estudiantes. Otra consideración al concepto que expresa en su discurso el sujeto de estudio es que la evaluación  *“no tiene principio ni final”;* en este sentido, expresa que la evaluación no termina nunca, ya que su avance depende de los contenidos y de la aprobación de éstos: si éstos son aprobados, se pasa al siguiente nivel, si no, se vuelve atrás.

Para el sujeto E4, la evaluación consiste en:

“*E4: Identificar debilidades y fortalezas.”*

Para este caso el sujeto utilizó solo conceptos para referirse a la definición de evaluación, sin referirse ni ahondar más allá de ello. En este caso, utilizó el verbo “identificar”, es decir, evaluar es identificar, son sinónimos de establecer y reconocer, cuyo objetivo se centra en las debilidades y fortalezas de algo no detallado por el docente.

Por último, el sujeto E5 define evaluación como:

*“E5: Un proceso que busca indagar resultado respecto a los aprendizajes de los alumnos, en cuanto a contenido, habilidades y procedimientos, cuyo objeto es la permanente mejora. Uno no se evalúa para obtener un resultado que aparezca en un cuadro de honor como la mejor o peor nota, si no para que eso se traduzca en mejores aprendizajes.”*

En este caso, el individuo reconoce la evaluación como un “*proceso”*, proceso indeterminado, sin comienzo ni fin, cuyo propósito es “*indagar resultados respecto a los aprendizajes de los alumnos”.* Se infiere que ese proceso no posee tiempo y busca resultados sobre los aprendizajes de los estudiantes, los cuales son los contenidos habilidades y procedimientos. Cabe destacar también, que al final de la definición el sujeto se refiere al concepto de resultado, al cual no se refiere a un resultado definido como una nota o calificación, sino que más bien al resultado enfocado en el aprendizaje, el resultado en definitiva es el aprendizaje de los estudiantes.

### Categoría. Aspecto afectivo-valórico frente a los procesos evaluativos a nivel escolar. Subcategoría: Aspectos Positivos.

Dentro de los aspectos positivos que se rescatan en los sujetos de estudio, con respecto a los procesos evaluativos a nivel escolar, se infieren los aspectos positivos que los docentes experimentaron y vivieron en la escuela. Cabe destacar que ante la pregunta ¿cuáles eran las evaluaciones de historia que más te gustaban? los sujetos contestaron que:

*“E2: Personalmente siempre he sido ansioso y tengo cualquier personalidad, una personalidad que he tenido desde chico, entonces a mí no me complicaba, me encantaba salir adelante y presentar temas, era algo que me gustaba.”*

*“E2: Me gustaba mucho el profesor que tuve en el último colegio.* *Lo que pasa es que se notaba que le gustaba lo que hacía. Me acuerdo mucho que utilizaba libros, y usaba las cosas concretas.”*

*“E4: Una profesora de Lenguaje en la media, me hizo clases en 1ero y 2do medio. Según ella leía todos los libros, yo no creo, pero ella nos hacía leer los libros que nosotros quisiéramos y nos hacía las pruebas, nunca nos impuso un libro, si me equivocaba me equivocaba yo, pero no era algo impuesto que ella quería porque le había gustado.”*

En consideración a los aspectos positivos que poseen los docentes sobre la evaluación, solo dos contestaron a esta pregunta. Quienes lo hicieron concuerdan con que, en su mayoría, los marcaron profesores que hicieron algo distinto. Los docentes mencionan que los profesores hicieron de la evaluación, o más bien de los instrumentos de evaluación, no algo dictatorial e impuesto, sino que también acomodaron sus gustos y habilidades para poder así evaluarlos. No les impusieron una forma, sino que a través de sus habilidades éstos fueron evaluados, como en el caso del sujeto E2. Éste menciona que su mayor habilidad eran las disertaciones, por lo cual el docente trabajó marcándolo positivamente. En el caso del sujeto E4, éste se sintió identificado con su profesora de Lenguaje, por el simple hecho de hacerle elegir un libro de su gusto personal, indicando que esto se acomoda porque “*si me equivocaba me equivocaba yo”* a través de su elección y no impuesta, el sujeto sentía que tenía la libertad de equivocarse, ya que esta evaluación no era impuesta.

### Categoría. Aspecto afectivo-valórico frente a los procesos evaluativos a nivel escolar. Subcategoría: Aspectos Negativos.

En cuanto a esta categoría, los docentes plantean varios puntos que se irán desglosando a continuación.

En primer lugar, a los sujetos se les consultó si recuerdan su primera evaluación y qué emociones les generó ese primer acercamiento con la evaluación. Tres de ellos recordaban esa experiencia y contestaron lo siguiente:

*“E2: recuerdo de esa prueba es que al principio estaba más o menos nervioso porque a mí me gustaba mucho el ramo, que era Historia, y quería que me fuera bien, entonces en ese momento no sé si me sentía tan seguro como para dar una prueba buena. Yo en el colegio no estudiaba mucho, estudiaba muy poco, pero me mantenía… y recuerdo que en esa oportunidad estaba nervioso porque quería causar una buena impresión de mis papás.”*

*“E4: Recuerdo el 1,0 en toda la hoja con lápiz rojo, fue traumático. Porque la profesora me dijo: “¡mire, se sacó un 1,0!”, y yo había estudiado. Y me rayó el 1,0 de extremo a extremo.”*

*“E5: recuerdo una evaluación en 1ero básico. Recuerdo que era una prueba de Lenguaje y la profesora me retó porque puse mi nombre como Pato en vez de Patricio. Y me lo puso malo.”*

Del discurso de los docentes que recordaban su primer acercamiento a la evaluación durante su escolaridad, éstos mencionan diferentes conceptos como “*nerviosismo”.* Una de las razones de este nerviosismo era causar una buena impresión a sus padres. En el caso de E2, una buena impresión era a través de las calificaciones es por ello que el sentimiento no era neutral. Además, agrega que:

*“E2: cuando yo era más niño, a mí las pruebas me ponían nervioso porque siempre existía un tema de la presión de la casa de que a uno le fuera bien, mis papás usaron siempre un refuerzo negativo.”*

Reforzando en esta cita el tema del nerviosismo en las pruebas, no se producía tan solo por impresionar a los padres, sino que además por la presión del hogar frete a las calificaciones. Incluso, se menciona que éstas poseían una connotación de “*refuerzo negativo”* de parte de los padres*,* agregando además que *E2: de hecho yo me preocupaba mucho cuando me iba mal. Porque yo sabía que en la casa me iba a llegar.*

En el segundo y tercer sujeto, se develan dos episodios relacionados con la evaluación baja que tuvieron los individuos. En el primer caso (E4), la clasificación es un episodio “*traumático”*, por una parte, porque obtuvo una calificación 1.0, recordando incluso que esta calificación estaba en toda la hoja, *de extremo a extremo,* siendo para la docente un trauma, porque esa nota no fue por falta de estudio, sino que todo lo contrario, y por otra, por el reto de su profesora. Esto perjudicó al docente ya que tuvo efectos incluso posteriores a esta experiencia, como lo menciona el sujeto en las siguientes declaraciones, cuando se le pregunta: “*¿Y eso te perjudicó en las notas que tenías?”*:

*“E4: Yo creo que sí.”*

*“E4: Sí. Porque cuando tenía una prueba individual no tenía a nadie que me reforzara. Entonces siempre, cuando di la PSU también, borraba y borraba y me ponía nerviosa porque sabía que no podía borrar tanto porque la hoja se echaba a perder, nunca estoy segura de lo que contesto cuando es individual.”*

*“E4: Hasta ahora transpiro completamente, siempre estoy nerviosa cuando me van a evaluar, siempre. Siempre pienso que voy a salir mal evaluada, aunque sepa y haya estudiado. Siempre, siempre. Siempre necesito que me repitan que voy bien.”*

*“E4: Pero siempre tenía la sensación que me iba a ir mal, siempre sentía que estaba mal lo que estaba haciendo así que siempre he sentido la evaluación como algo súper tenso.”*

*“E1: Siempre, incluso si ahora me hacen una prueba yo creo que me pondría nerviosa, la sensación nunca ha pasado.”*

En este caso, el sujeto menciona que ese episodio traumático le trajo consecuencias perdurables en el tiempo, ya que reconoce que esto le afectó en sus calificaciones y en su seguridad al momento de enfrentarse a un instrumento de evaluación. Cuando menciona la necesidad de tener a alguien que “refuerce” lo que ella sabe y lo haga de manera positiva, nunca está segura de lo que hace ni lo que contesta, a pesar de que haya estudiado, e incluso menciona que “*Siempre necesito que me repitan que voy bien”.* Estas emociones que son consecuencias de ese episodio traumático además tienen efectos físicos, por ejemplo, cuando el sujeto menciona que “*Hasta ahora transpiro completamente, siempre estoy nerviosa cuando me van a evaluar, siempre”.* Estos efectos influyen no solo físicamente, sino que también emocionalmente y bloquean lo que el sujeto sabe sobre lo que está siendo evaluado. Ese bloqueo emocional llega al punto de pensar que “*siempre tenía la sensación que me iba a ir mal, siempre sentía que estaba mal lo que estaba haciendo”,* afectando en la seguridad y generando efectos negativos en la forma en que se enfrenta una evaluación, calificándolas también de *tensas.*

En el tercer caso (E5), el recuerdo también se relaciona con una mala calificación, pero en este caso no por resolver mal un ejercicio, sino que por anotar mal su nombre, lo que significó una consecuencia negativa en su calificación.

Este efecto de las emociones más bien negativas a las que se enfrentan los sujetos anteriores también lo son para otros como en el caso de E1, que si bien no tiene mayores recuerdos de su primara evaluación, sí los tiene sobre las evaluaciones a las cuales se enfrentaba en la escuela, como lo manifiesta en las siguientes expresiones:

*“E1: Era siempre de ponerse nervioso, porque no habían evaluaciones tan seguidas como hoy en día, que terminamos la unidad, o a veces intermedio de la unidad vamos evaluando un proceso. Es que el hecho que le dieran ese toque de solemnidad te llevaba a ti a estresarte. Yo me acuerdo de chica de haberme estresado, de haber estado nerviosa… por ejemplo decía, si me va mal me voy a sacar mala nota y voy a quedar repitiendo, una cosa así.”*

En este caso, en el sujeto entrevistado las evaluaciones también tuvieron un efecto de nerviosismo, por dos razones: una, cuando expresa que ese efecto ocurre porque las evaluaciones no eran tan seguidas y eso significaba acumular demasiado conocimiento que incluso se puede ir olvidando; dos, porque esta sensación de nerviosismo también se le adjudica a la solemnidad que se le daba a las evaluaciones, a la aplicación de los instrumentos de evaluación específicamente, generando un espacio especial y diferente a cualquier otro. Por ende, los efectos que tuvieron no fueron tan positivos, ya que a la docente le generaba emociones más bien de nerviosismo, incluso sumado a efectos físicos como en el caso de la entrevistas E4: *“E1: transpirar las manos. Sí, yo siempre he sido media nerviosa.”*

De la misma forma, el sujeto E3 expresa que las evaluaciones:

*“E3: Me ponían muy nerviosa. Todo llevaba nota y era al tiro al libro, todo muy estricto. Yo no me sentía bien, me frustraba.”*

Al igual que los demás sujetos de estudio, la exposición a los instrumentos de evaluación significaba que fuese un momento de nerviosismo, por ser siempre espacios muy estrictos: todo llevaba nota y eso no la hacía sentir bien, incluso generando sentimientos de frustración.

En definitiva, los docentes no poseen un recuerdo positivo sobre su primer encuentro con los instrumentos de evaluación. En segundo punto, es importante mencionar cómo influyeron las emociones al enfrentarse a los instrumentos de evaluación, cuáles eran los que generaban más emociones negativas con respecto al momento de evaluarse. Tomando en cuenta lo anterior, dos sujetos contestarona la pregunta E*ntre pruebas, trabajos y disertaciones. ¿Cuál era la que más te costaba enfrentar?* lo siguiente:

*“E4: Las pruebas. Porque estaba sola y no había quien me reforzara.”*

*“E1: Las evaluaciones, las de prueba, las de desarrollo, las de desarrollo más que nada.”*

De forma unánime, dos docentes plantearon que las pruebas eran las que más les afectaban en sus emociones, haciendo de éstas un momento de tensión y nerviosismo a la hora de enfrentarlas, sobre todo para el sujeto E4, por cuanto menciona que esto se debe a su falta de seguridad: “*no había quien me reforzara.”*

Respecto a los juicios de valor y aprensiones que recuerdan de las evaluaciones en la etapa escolar, dos de los docentes expresaron haber experimentado la misma sensación en la escuela:

“*E3: Yo encuentro que era muy misterioso lo de la evaluación antes. Porque no sabía qué parte era la que el profesor quería que le pusiera énfasis, ahí era muy frustrante porque yo me equivocaba sin saber”*

*“E1: Yo encuentro que era muy misterioso lo de la evaluación antes.”*

En este punto, los dos docentes coinciden en que las evaluaciones en etapa escolar eran de características misteriosas. En ellas, no sabían a qué iban a ir sometidos, ni cómo ser evaluados, ni sabían qué iban a evaluar. Eso derivó en que al momento de recibir la calificación correspondiente, no sabían en qué se habían equivocado. Incluso, uno de ellos menciona que esta situación “*era muy frustrante porque yo me equivocaba sin saber.”*

Otro punto a considerar en esta etapa de las entrevistas es que los profesores estigmatizaban a los estudiantes por sus notas. Esa sensación y percepción que tuvieron los profesores en su etapa escolar como estudiantes es parte de los comentarios que ellos mismos mencionaron en sus entrevistas, de las que cabe destacar lo siguiente: “*¿Tú sientes que los profesores a veces designaban o les importaban sus alumnos dependiendo de sus notas?”.* Ante esa pregunta, los docentes contestaron:

“*E5: Absolutamente. Tengo recuerdos marcados del profesor de Música, que si tú ibas a sus talleres, como coro, piano, te evaluaba bien en las pruebas, y si no ibas a sus talleres te ponía mala nota*. *Y un profesor de Matemáticas, que a pesar de yo ser desordenado después cambié y me puse las pilas, pero el tipo no me respondía y me corregía mal*. *En Matemáticas me iba mal por un tema de feeling con la asignatura, había un bloqueo conmigo y después ya ni esforzaba”*

“*E2: Algunos profesores sí, y otros no. En el lado de Historia, siempre tuve profesores alineados al lado que te estoy comentando ahora. Pero en otros ramos había profesores que sí te tomaban mala. Y aparte que uno también cuando está en el colegio, como uno está creciendo uno es disruptivo, y eso lo combinan con la mala calificación y dice “ah, este es esto.”*

*“E3: Siento que igual hay profesores que estigmatizan a los alumnos por las notas.”*

En este punto, 3 de 5 docentes reconocen y expresan que los profesores estigmatizaban a sus alumnos a través de las notas. Incluso, hacen alusión a prácticas que permitieron reflejar este tipo de quehaceres por parte del docente. Mencionan que en este aspecto influían temas como el comportamiento, asistir a clases, entre otros. Esto significaba una mejor calificación en los instrumentos de evaluación o, en el caso contrario, una mala calificación, en desmedro de aspectos como el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Por último, otro de los puntos que fueron tratados por los docentes son los juicios sobre las notas, es decir, la valoración de las calificaciones en la etapa escolar.

En este sentido, ante la pregunta sobre si *“las notas eran importantes”* los docentes contestaron lo siguiente:

*“E1: Sí. Buena nota, ojalá sacarme un siete en una prueba porque así uno podía estar más relajado respecto a las evaluaciones que podían venir. El cuatro era como que te salvaste no por conocimiento, si no por alguna situación que te daba para sacarte el cuatro, o sea para mí el cuatro no era lo que yo sabía. Sobre cinco era un poco demostrar lo que había estudiado, lo que yo sabía y lo que yo podía entregar dentro de mis evaluaciones, el siete era óptimo.”*

*“E5: Siempre sabían cuál era la causa de la mala nota, porque no había estudiado y me iba mal y obviamente me retaban. Me amenazaban, más que castigar.”*

Estos docentes asignan una alta valoración a las calificaciones, siendo éstas un eje en el que se confía para saber si hubo aprendizaje o no. Los profesores plantean que las notas develan la calidad del aprendizaje, y uno de ellos plantea y asigna valores a las diferentes calificaciones (un siete es la meta a lograr).

### Categoría. Aspecto afectivo-valórico frente a los procesos evaluativos a nivel universitario. Subcategoría: Aspectos Positivos.

En esta categoría se desea reflejar todos aquellos juicios de valor y emociones que los docentes experimentaron en su etapa universitaria. Al igual que en la categoría del punto 6.1.7., sólo dos docentes contestaron la pregunta. Cuando se le pregunta a uno de los sujetos si le daba importancia o relevancia a las evaluaciones, éste contesta que *“E2: Por supuesto que sí.”.* En esta respuesta, se refleja que las evaluaciones no eran algo neutral, sino que tenían un valor agregado. En cuanto al enfrentamiento que estos dos sujetos tenían con respecto a las evaluaciones en la Universidad, éstos mencionan que:

*“E2: Normalmente siempre estaba tranquilo porque en general me fue bien en la universidad, no era el más brillante, pero me iba bien.”*

*“E4: Cuando estaba bien preparada y sabía que había estudiado yo estaba tranquila.”*

El enfrentamiento que ambos tuvieron en la Universidad no se relaciona con una emoción negativa, sino que más bien con seguridades por el hecho de saber que sí habían estudiado. Eso hace pensar que la seguridad radicaba en haberse preparado bien para la evaluación.

### Categoría. Aspecto afectivo-valórico frente a los procesos evaluativos a nivel universitario. Subcategoría: Aspectos Negativos.

En el caso de las emociones y experiencias vividas durante el periodo universitario de formación pedagógica, ante la pregunta ¿qué emociones experimentaban al someterse a las evaluaciones?, los docentes contestaron lo siguiente:

*“E2: Principalmente en el examen de grado, porque llevaba tanto tiempo estudiando, llevaba siete años estudiando… entonces lo único que quería era terminar.”*

*“E4: Sí. Hasta ahora transpiro completamente, siempre estoy nerviosa cuando me van a evaluar, siempre. Siempre pienso que voy a salir mal evaluada, aunque sepa y haya estudiado. Siempre, siempre. Siempre necesito que me repitan que voy bien.”*

*“E1: En las pruebas, sí, me ponía nerviosa.”*

*“E5: Yo creo que tenía que ver con la exigencia. Mis seis primeras notas en la universidad fueron rojos, y eso le añadía presión. Sentía mucho nervio”*

*“E5: Yo tenía un tema con mis papás en la universidad, ellos me decían que si me echaba un ramo no iban a seguir pagándome la carrera entonces había una presión.”*

Al igual que en las etapas anteriores, los docentes plantean la emoción de nerviosismo en las pruebas. Sobre la causa de ese nerviosismo, sólo dos entrevistados se refirieron al respecto. En el caso de E4, principalmente tiene que ver con la seguridad: “*Siempre necesito que me repita que voy bien”.* Para E5, principalmente tiene que ver con la presión que traía desde la casa y eso generaba una especie de tensión para el entrevistado.

Cabe mencionar en este capítulo algunos comentarios, como el de E3, quien tuvo una experiencia particular sobre la cual señala:

“*E3: Siento que igual hay profesores que estigmatizan a los alumnos por las notas”*

En este punto, la entrevistada manifiesta que los docentes hacían diferencias entre los estudiantes, incluso llega a utilizar la palabra *“estigmatizar”.* En este sentido, manifiesta que las notas influían en la caracterización que los docentes hacían de los estudiantes, al igual que el entrevistado E5, quien señala:

“*E5: El ramo de Evaluación en mi caso fue electivo y no lo tomé, porque se hablaba mal del profesor en ese momento. Decían que era un profe que reprobaba profes de Historia*.”

En este caso, para el docente la estigmatización también fue un tema complicado, ya que incluso llega a rechazar un ramo de conocimiento de evaluación, negándose así la oportunidad de conocer y reconocer los conocimientos para su desarrollo pedagógico en esta área, agregando además que:

“*E5: en cuanto a evaluación, metodología, psicología en niños, de eso no aprendí absolutamente nada.”*

En cuanto a las evaluaciones, emite dos juicios que son interesantes de rescatar tales como:

“*E5: No recuerdo haber podido intervenir en eso, era autoritario.”*

El docente manifiesta en este punto que nunca pudo intervenir en las evaluaciones, juzgándolas como autoritarias, por cuanto él y ninguno de sus compañeros podía participar en la forma de evaluar sus conocimientos.

En relación con la pregunta “*¿Y fuiste retroalimentado en esas evaluaciones, para saber por qué te fue mal si habías estudiado?”,* respondió lo siguiente:

“*E5: Por los profesores nunca, nunca fui a hablar a pesar de que algunas veces sentí que la calificación estaba mal puesta.”*

Asimismo, agrega incluso que en otras ocasiones no recibía o no le interesaban esas retroalimentaciones porque:

*“E5: Las evaluaciones en algunos casos eran revisadas por los ayudantes, entonces hablé en alguna ocasión con el ayudante, pero la retroalimentación la consideré pobre, muy cargada al juicio personal que a lo objetivo.”*

En definitiva, el docente nunca tuvo una retroalimentación en la Universidad, incluso teniendo razones como no estar de acuerdo con las calificaciones obtenidas sobre la base de un instrumento en particular. En este sentido, se hacía de esta forma por la insuficiente disposición que tenían los docentes hacia la reflexión sobre los aprendizajes de los estudiantes.

### Categoría. Aspecto afectivo-valórico frente a los procesos evaluativos a nivel profesional. Subcategoría: Aspectos Positivos.

En este aspecto, los docentes plantean emociones, valoraciones y juicios sobre su quehacer en la evaluación dentro del aula. Los docentes plantean que el reconocimiento que ellos les dan a la evaluación, sobre la cual plantean lo siguiente:

*“E2: La misma importancia que tiene como evaluación propiamente tal. O sea te permite tener un conocimiento parcial, saber qué elementos han adquirido los chiquillos. La evaluación para mí no solo es un tema escrito, cuantificable, sino que también uno puede evaluar en la clase mientras pasa materia”*

*“E4: Yo creo que la evaluación de los aprendizajes es importante. Ver cómo van los chiquillos es importante. Ahora la sobrevaloración del 7,0 y de la nota es lo que no me gusta.”*

*“E1: Porque en el fondo el resultado arroja lo que los niños saben, o cuanto han aprendido de lo que yo les he entregado. Pero es como paradojal, porque no siempre lo que los niños saben es lo que arroja la nota.”*

*“E3: Porque como profesora, al principio uno toma a la ligera la evaluación pero es muy importante para el proceso de enseñanza, a partir de las evaluaciones tomo decisiones para ver contenidos, o para lo que voy a emprender nuevamente con los chiquillos.”*

*E5: ¿Y qué importancia le das tú a la evaluación?. Alta, porque es parte del aprendizaje, si no se evalúa uno no aprende. ¿Cómo identifico en qué estoy equivocado? Tanto yo como el alumno.*

En relación con lo anterior, los docentes expresan su opinión sobre la importancia que le dan a la evaluación: su discurso es unánime y plantean que es realmente importante. El argumento principal es que la evaluación les sirve para tener prueba de los conocimientos y habilidades que los estudiantes han adquirido durante el proceso de enseñanza. Por otro lado, los docentes además manifiestan que es de gran importancia porque les ayuda a verificar qué contenidos son los que se están llevando a cabo de forma correcta. Finalmente, mencionan que este proceso los ayuda a tomar decisiones. Otro docente menciona que “*es parte del aprendizaje, si no se evalúa uno no aprende”*. En este comentario, el docente plantea que la evaluación es parte del aprendizaje, que sin este proceso parte del aprendizaje no se puede llevar a cabo, ya que así uno puede identificar los errores y aciertos de los estudiantes.

El otro discurso que poseen los docentes sobre la valoración de las evaluaciones es su utilidad. Frente a este cuestionamiento, los docentes contestaron lo siguiente:

*“E4: Yo creo que nos sirve a los dos. Para mí hacerme un panorama si lo que se equivocaron se equivocaron realmente, pero no lo hago después, generalmente lo hago apenas termina la prueba y la reviso en la pizarra. Y después se las entrego. Yo creo que ya están acostumbrados, pero a ellos les sirve darse cuenta en qué se equivocaron, o si para la próxima tienen que estudiar más.”*

*“E1: Porque en el fondo la evaluación me está arrojando lo que los niños van aprendiendo. Si los niños están aprendiendo bien, yo puedo incluso mejorar las prácticas y mejorar las exigencias que puedo tener dentro de un curso, y al mejorar las exigencias voy a tener mejor calidad de educación para los niños.”*

*“E1: Claro, porque si veo que apliqué una estrategia y esa estrategia dio resultado porque fue reflejo de las buenas calificaciones que tuvieron los niños, esa estrategia que estoy usando está bien.”*

La principal utilidad que los docentes identifican es la de autoevaluación, en cuanto el sujeto evalúa sus prácticas de enseñanza. Por otro lado, los estudiantes dan cuenta de sus errores. Para el segundo sujeto, la utilidad de las evaluaciones está dirigida a dos conceptos fundamentales: la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes (avances y retrocesos) y la autoevaluación del docente, quien reflexiona sobre sus propias estrategias.

De forma particular, hay que hacer mención a dos docentes que explican sus experiencias sobre la importancia de la autoevaluación de los instrumentos que aplicaron en sus estudiantes. Ante las preguntas *¿cuál fue la utilidad de la autoevaluación y retroalimentación de las evaluaciones?* y *¿sientes que hiciste un cambio en las evaluaciones después de la experiencia?,* uno de los docentescontesta que “*E2: Sí, y me pasó con las últimas pruebas que curiosamente subieron todas las notas.”,* señalando que este proceso de la evaluación fue útil, sobre todo para los resultados de los estudiantes, ya que éstos lograron subir sus calificaciones. Para otro sujeto, con respecto a los instrumentos y la valoración positiva de éstos mediante la pregunta *¿Aprenden más los estudiantes con las pruebas o los trabajos?,* responde que *“E4: Yo creo que con los trabajos, siempre aprender haciendo, para mí ese es el lema”.* En este discurso, el sujeto manifiesta que dentro de todos los instrumentos utilizados para poder evaluar el que más resultado tiene es el de los trabajos prácticos, señalando que en ellos los estudiantes aprenden porque “hacen lo que aprenden”, es decir, llevan lo teórico a la práctica.

### Categoría. Aspecto afectivo-valórico frente a los procesos evaluativos a nivel profesional. Subcategoría: Aspectos Negativos.

En esta categoría, se desarrollará el análisis sobre los juicios que poseen los docentes sobre los procesos evaluativos en el aula.

En este primera parte, los docentes plantean sus juicios sobre la evaluación en el aula, la importancia y la percepción que tienen sobre las evaluaciones tanto los docentes como los estudiantes. Sobre esto, cabe destacar:

*“E2: Sí le dan importancia.”*

*“E2: Ellos como persona siento que le dan más importancia al hecho de hacer cosas porque se nota que les gusta, pero las pruebas escritas, más que por ellos, es porque tienen que rendirle a los papás.”*

*“E4: Siempre de miedo, tensión.”*

*“E4: Están subvaloradas las notas. Yo creo que en este país, en general las notas tienen una subvaloración. En 1ero básico, el año pasado lo primero que les dije a los papás era que no quería saber que retaban a los hijos por las notas, porque está subvalorado. Ellos dicen “pero es que es fácil”, claro, para ellos que tienen cuarenta o cincuenta años, pero para un niño de seis años que recién se está planteando su vida escolar, imagínate lo que es que te entreguen un lápiz y un cuaderno.”*

*“E1: Yo me topo con los míos, los chiquititos, que de repente tenemos prueba y llegan con dolor de guatita.”*

*“E1: pero dicen si te sacas menos de un siete te voy a pegar.”*

*“E1: No se preocupan los chicos, son las mamás las que se preocupan, los chicos no. A ellos les gusta sacarse puros sietes.”*

*“E3: tengo un grupo pequeño que se ponen muy nerviosos, serán como cuatro niños en la sala, porque les cuesta leer y todo está ligado a la lectura, les cuesta resolver y se ponen muy nerviosos… “tía me duele la cabeza, el estómago”, entonces incluso hay algunos que les afecta en su parte física.”*

*“E3: Tengo alumnos que son muy competitivos, ven su nota pero les importa más la nota del de al lado, para ver si les ganó.”*

*“E3: También tengo alumnos que se ponen muy nerviosos porque en la casa los retan mucho.”*

Dentro de los juicios que se pudieron leer anteriormente, los docentes declaran que los estudiantes perciben las evaluaciones con mucho miedo y tensión, ya que provocan en ellos mucho nervosismo, ansiedad e incluso competitividad. Como lo declaran algunos de los docentes, las evaluaciones incluso generan efectos físicos en los estudiantes, provocando dolor de cabeza o de estómago. Para los entrevistados, la causante de tales efectos en los estudiantes es la presión que ellos tienen en sus hogares, presión por mejores notas, por los retos, amenazas e incluso golpes o retos que reciben de parte de sus propios padres. En definitiva, los padres ejercen esa tensión en los estudiantes, haciendo que ellos se enfrenten en la escuela con emociones más negativas que positivas.

Como último punto, una de las docentes se refiere al tema de los docentes y la evaluación, que resuelve de la siguiente forma:

*“E4: A la creación de evaluación, creo que en general tenemos déficits. No evaluamos siempre lo que enseñamos.”*

*“E4: A que nadie nos enseñaba bien cómo hacerlo. Esos cursos que nos mandan a hacer siempre son cursos pencas, cursos que se los ganó el tío, amigo, sobrino de alguien… y nosotros como gremio somos cerrados, nos cuesta abrirnos.”*

*“E4: Yo creo que nos cuesta mucho aprender cosas nuevas, nos cuesta mucho que alguien entre a nuestra sala y nos diga que no lo hicimos bien o que debimos hacerlo de otra forma, nos cuesta mucho abrirnos un poco, y nos pensamos que si enseñamos mal o no enseñamos de la forma adecuada el niño no va a aprender, que es nuestro fin como educador, no beneficiarte tú.”*

En este último aspecto, la entrevistada plantea que los docentes poseen un déficit en el área de la evaluación. Según ella, uno de los más importantes es la creación de instrumentos, ya que cuesta que se evalúe lo que realmente se enseña. Asimismo, señala dos causas principales para esa problemática: una es que nadie les enseñó cómo hacerlo, tanto en el plano de preparación de pregrado como en la etapa profesional; la otra razón es la negación del gremio por evaluarse y abrirse hacia el perfeccionamiento, dadas las condiciones adversas que el sistema educativo plantea en ese tema particular.

## Análisis Técnica Asociación Libre

El presente subcapítulo presenta el análisis de los conceptos de la Técnica de Asociación Libre, que permitieron recoger los datos para el desarrollo del trabajo investigativo. Este análisis se llevará a cabo a través del análisis en conjunto del término inductor que son sus categorías, para luego pasar a desmembrarlos en sus respectivos conceptos.

**Tabla N° 5: Organización de conceptos**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Categoría**  **(Termino Inductor)** | **E1** | **E2** | **E3** | **E4** | **E5** |
| **Evaluación** | Calidad  Competitividad  Comparaciones  Avances | Medición  Formativa  Sumativa  Conocimiento  Presión  Visión  Instrumento  Calificación  Nota  Rendimiento | Medición  Toma de decisiones  Nuevo Comienzo  Formativa  Sumativa  Parte importante del aprendizaje | Formación  Identificar fortalezas y debilidades  Calificación Pasos a seguir  Miedo | Calificación  Medición  Formativa  Nota  Pruebas |
| **Educación** | Desarrollo  Integración  Convicción  Entrega  Compromiso  Solidaridad | Derecho  Disciplina  Necesidad  Valor  Actividad  Vocación  Servicio  Atención  Dedicación  Esperanza  Sueño  Entrega  Optimismo  Fuerza  Valores  Base | Formación de seres humanos  Enseñar a hacer  Enseñar a compartir  Enseñar valores | Proceso  Cambio  Debilidad  Sostén  Alumnos | Proceso  Familia  Colegio  Amigos  Desarrollo  Formación |
| **Profesor** | Apóstol  Vocación  Entrega  Compromiso  Jugado  Mediador | Docente  Formador  Líder  Persona  Servidor  Profesional  Académico  Transformación  Aprendizaje  Experiencia  Compromiso  Entrega | Guía  Maestro  Ejemplo  El que conduce  El que ayuda al otro a descubrir | Guía  Puente  Compañero | Maestro  Guía  Persona  Puente |
| **Historia** | Pasado  Presente  Futuro  Pueblo  Tecnología  Razones  Conflictos  Avances  Retrocesos | Conocimiento  Disciplina  Formación  Herramienta  Pasado  Presente  Futuro  Dedicación  Vocación  Amor | Lo que te provoca ser el ahora  Conocimiento del mundo  Lo antiguo a lo nuevo | Locura  Asertividad  Cambio  Quiebres  Unión  Desunión | Vida  Humanidad  Tiempo  Espacio |
| **Estudiante** | Piedra bruta  Esponja  Mente abierta  Esperanzados | Persona  Centro  Futuro  Niños  Adolescente  Esperanza  Provenir  Cambio  Transformación | Alumno  Pequeños seres  Creadores | Educando  Esponja  Libertad | Persona  Alumno  Juventud  Etapa |
| **Aprendizaje** | Comportamiento | Proceso  Etapa  Paciencia  Entrega  Sacrificio  Amor  Dinamismo  Constancia  Mente  Razón  Cuerpo  Alma | Significativos  Nuevos conceptos  Descubrimiento  Te lleva al futuro | Vida | Contenidos  Habilidades  Actitudes  Formación |
| **Enseñanza** | Compromiso  Relaciones humanas  Desempeño  Resultados  Avances | Proceso  Dedicación  Entrega  Compromiso  Etapas  Dinamismo  Racionalidad  Espiritualidad  Actividad  Vocación | Parte del aprendizaje | Conocimiento | Estilos  Parte de la vida  Forma |

**Concepto de evaluación.**

El término inductor evaluación, arrojó como resultado varios conceptos, dentro de los primeros cuatro nombrados por los docentes por separado, destacan 4: medición, calificación, nota y formativa. Medición se repite en tres oportunidades, calificación y formativa en dos, al igual que nota. El concepto medición, dos lo pronuncian en primer lugar y un sujeto en segunda, Calificación en primer y cuatro lugar, formativa en tercer y segundo lugar, y nota dos veces en segundo lugar.

Para este caso, el concepto evaluación, se relaciona principalmente con el de medición, sobresaliendo esta de manera importante, segundo calificación, tercero formativa, y en cuarto lugar con nota.

De igual forma, hay que destacar que en dos oportunidades se le asignó calificaciones afectivas del tipo negativa como miedo y presión

**Concepto de educación**

Tres ideas destacaron sobre el resto cuando se introdujo el término inductor educación. Estas ideas son proceso; formación y desarrollo. Proceso se repitió dos veces nombrándose en ambas ocasiones como el primer concepto. En el caso de la palabra formación esta también se repite dos veces pero esta vez sólo un sujeto la nombró en primer lugar y el otro sujeto la ubicó en sexto lugar. Por último desarrollo también se repitió dos veces en la que uno de los sujetos la nombró en primer lugar y el otro en quinto lugar.

En conclusión la palabra proceso es la que posee mayor relevancia para los docentes entrevistados.

**Concepto Profesor.**

Del término profesor, destacan tres conceptos entre las primeras cuatro

Definiciones mencionadas por los docentes, las cuales son: guía, puente y persona. La palabra guía, se repite en tres ocasiones, en el que dos sujetos lo nombra en primer lugar, y el tercero en segundo lugar. Puente, se repite dos veces, donde uno lo nombra en segundo lugar, y el otro en cuarto lugar. Por último, persona se repite también dos veces, en donde un sujeto la posiciona en cuarto lugar y otro en tercer lugar. En este caso, es la palabra guía la que destaca entre las demás.

**Concepto Historia**

En el siguiente término los docentes dejan entrever que su concepto de historia está estrechamente ligado al tiempo, ya que destacan 3 conceptos que fueron repetidos dos veces como es el caso de pasado, presente y futuro. Ninguno de los sujetos entrevistados atribuye el concepto historia como un proceso que se desarrolla a través del tiempo.

**Concepto Estudiante**

En el siguiente término los docentes nombran 3 conceptos que se repiten dos veces cada uno, sin embargo todos en distintas posiciones. Es así como la palabra persona aparece nombrada en primera posición en ambas ocasiones, la palabra alumno es nombrada en primera y segunda ubicación, y la palabra esponja en segunda posición ambas veces.

**Concepto Enseñanza y Aprendizaje**

En este caso cada docente nombró ideas y términos diferentes por lo que ninguno destaco por sobre otro y por ende no es posible identificar el núcleo central del término inductor.

# 

# Capítulo 6. Análisis Interpretativo de los Resultados

El presente capítulo, se discuten los resultados del análisis interpretativo de las entrevistas realizados anteriormente. También se llevará a cabo la discusión triangulando los resultados, con toda aquella información entregada por los docentes en conjunto con los aspectos teóricos respecto a las Representaciones Sociales.

**La evaluación; una experiencia significativa**

Las experiencias y emociones descritas por los docentes, se han visto estrechamente relacionadas a lo largo de esta investigación. Los entrevistados expresan en variadas ocasiones que el desarrollo de sus experiencias durante su etapa de evaluados, tanto en la época escolar como universitaria, deja entrever una clara tendencia hacia una visión negativa con respecto a la evaluación. Durante las entrevistas se puede identificar expresiones y/o palabras que dan cuenta de emociones en su mayoría negativas como por ejemplo; presión, miedo, nerviosismo, entre otras. Estas emociones se veían acentuadas al momento de enfrentar alguna evaluación, de acuerdo a lo expresado por los entrevistados, el origen de estos sentimientos era en parte la presión que provenía desde sus familias, en el que los resultados no eran vistos como consecuencia del desarrollo de aprendizaje, sino como una forma de responder de manera positiva frente a ellos.

Esta situación deja entrever que la creación de las evaluaciones por parte de los docentes no es algo neutral, sino que existen y se desarrollan emociones que influyen en sus prácticas evaluativas, puesto que al igual como ocurría con ellos en su experiencia pasada, las calificaciones toman mayor importancia, lo que a largo plazo resulta un aspecto negativo para sus estudiantes.

Las calificaciones y/o resultados no solo eran de una real importancia para los docentes en su etapa escolar, sino que también para sus profesores, ya que sus prácticas evaluativas en su mayoría eran sumativas y esta importancia era traspasada a los estudiantes quienes veían el éxito en la nota y no en el aprendizaje, lo cual sigue ocurriendo en las prácticas evaluativas de los profesores entrevistados.

Otra de las características que los docentes plantean, es que la mayoría de los instrumentos de evaluación utilizados solían ser las pruebas escritas, las que eran un total misterio, puesto que no eran retroalimentadas por sus profesores, y por ende no se sabía cuáles eran los errores de los estudiantes, generando de esta forma un nivel de desconfianza y aumentando aún más el temor y los sentimientos negativos hacia las evaluaciones.

En definitiva, existe una relación entre poder y evaluación. Profesores y familia la utilizan como un medio de presión hacia los estudiantes, una amenaza para que ellos estudien, pero no existe un objetivo en el desarrollo de aprendizajes. Al no existir relación entre la evaluación y lo que el alumno realmente aprendió, se está vulnerando el real objetivo de las evaluaciones en las que según lo establecido conceptualmente y lo que plantea el MINEDUC (léase marco referencial), debe estar al servicio y promoción del aprendizaje, también deben proporcionar información sobre las debilidades y fortalezas del aprendizaje de los estudiantes, en la que es fundamental la retroalimentación al final de la aplicación de los instrumentos (MINEDUC 2012).

En el ámbito particular de la asignatura de Historia y Geografía, los docentes no mencionan distinción en lo que relataron, en ella se denotaba la misma situación que en las otras asignaturas, no existía ninguna diferencia con respecto a los objetivos que perseguía la asignatura en sí misma, y los aprendizajes que de ella debían desprenderse, es decir, el foco por parte de los profesores y por ende de los estudiantes era la calificación por sobre cualquier otro tipo de objetivo.

Esta situación se dio en el ambiente escolar y también en el ámbito universitario, en el que se vieron envueltos en las mismas prácticas evaluativas. La exigencia e importancia de los resultados, esta vez autoimpuesta, así también el abuso de las pruebas escritas y la nula retroalimentación de las evaluaciones por parte de los profesores.

Lo anteriormente expuesto, conlleva como consecuencia emociones que son parte de los docentes, que hasta el día de hoy recuerdan y que fueron parte de lo que ellos vivenciaron, estas prácticas evaluativas de los docentes de aquel entonces tuvieron como consecuencia en los sujetos sentimientos tales como preocupación, nerviosismo, inseguridad, miedo, frustración, alta valoración a las calificaciones que tienen repercusiones hasta el día de hoy. Las pruebas eran poco democratizadas e impositivas por lo que eran consideradas el instrumento de mayor temor, e inseguridad al momento de ser enfrentado, otra arista es la falta de retroalimentación y la poca disposición que existía para analizar una evaluación una vez aplicada lo que desemboca hasta el día de hoy en el desconocimiento de los errores que cometió el sujeto. Estas mismas características emocionales y prácticas, dicen los docentes, se reflejan en sus estudiantes al momento de enfrentarse a los instrumentos de evaluación, el miedo, nerviosismo, un clima de tensión dentro del aula, reconociéndose además ellos mismos como parte de las causas de esta atmósfera negativa pudiéndose concluir que esta situación se debe principalmente a que el sistema educativo sobrevalora las notas, los resultados, hecho que se replica en el hogar, y como fue mencionado anteriormente, la calificación es más importante que la ocurrencia del aprendizaje, los resultados, la nota es que lo que interesa y no lo otro.

Por ende, las causas y consecuencias que se atribuyen a las evaluaciones, son características no solo del pasado, sino también del presente, son emociones que se traspasan de generación en generación, sin que estas, a pesar de los avances en esta materia en términos de la preparación de los profesores y de lo que el mismo MINEDUC plantea sobre ellas, puedan ser modificadas hasta el día de hoy.

Además existe otro factor a destacar dentro de las causales de lo que significa estas emociones negativas frente a los procesos evaluativos, como fue mencionado anteriormente, el sistema educacional en que nos desenvolvemos ha hecho de la evaluación una experiencia más bien traumática, en este sentido, las entrevistas arrojan que existe una opinión negativa referente al sistema, los docentes señalan que este no les acomoda, que no permite una libre práctica de cómo les gustaría evaluar los aprendizajes, que no existe tampoco el tiempo necesario en la escuela para poder mejorar sus prácticas evaluativas, tampoco hay tiempo para llevar a cabo un tiempo de análisis y autoevaluación de su trabajo y lo que sus instrumentos arrojan en cada proceso evaluativo.

Estas experiencias de índole negativa influenciaron la percepción y/o creencia de las evaluaciones. Para el caso de esta investigación, esta idea es muy relevante, ya que a través de ésta se reconoce la representación social de la evaluación, se encuentra relacionada con la experiencia y el componente emocional, donde los profesores manifiestan que la evaluación en su formación escolar y universitaria fue más bien traumática. Esta relación, establece una visión “simbólico-emocional, socialmente generada que regula la comunicación y el comportamiento de los sujetos” (Alasino, 2011, p.2), ese conocimiento simbólico-emocional que menciona el autor, es aquel sentimiento que los docentes experimentaron con las prácticas evaluativas de sus profesores, emociones que no se diferencian de las que sienten los estudiantes hoy en día, así como lo manifestaron los profesores en las entrevistas, que resultan ser parte de la cultura educativa en la actualidad, y que no permiten entender a los procesos evaluativos como algo positivo, el aporte para el desarrollo del aprendizaje, sino que como algo más bien negativo dentro del sistema educativo.

Lo que se señala en el párrafo anterior, es parte de lo que se denomina como atributos de las Representaciones Sociales, específicamente porque las experiencias son parte de la construcción cognitiva de lo que se comprende de evaluación, con un componente social, porque se enmarca dentro de un espacio que es entendido y aceptados por otros, como lo menciona Moscovici, es un conocimiento de tipo social y cognitivo, como parte del sentido común, de lo que genera emocionalmente la evaluación, es por eso que se puede afirmar que la experiencia de la evaluación está “constituida como un elemento interpretativo de la situación social, impregnada del sistema de valores sociales y culturales, que conforma un modelo o contra modelo de comportamiento” (Alasino, 2011, p.2). En este caso, la experiencia de la evaluación para los docentes tuvo un hilo conductor, una valoración negativa de los procesos evaluativos. A su vez, Jodelet (1986) menciona que “la noción de representación social nos sitúa en el punto donde se intersecta lo psicológico y lo social” (p. 473), donde la evaluación actúa en lo sujetos como un símbolo que posee una significancia de tensión, miedo, presión y nerviosismo, siendo esta “un acto de pensamiento por medio del cual un sujeto se relaciona con el objeto” (Jodelet, 1986, p. 475), es decir, la relación entre sujeto (docente) y objeto (evaluación), en este caso, se entiende como una relación traumática, en que el comportamiento que tienen los sujetos con el objeto, no es el de una situación de normalidad, sino que se hace diferente, por el hecho de representar en sí sentimientos dañinos. Lo anterior se denomina, dimensión de contexto “el sujeto se halla en situación de interacción social o ante un estímulo social y la representación aparece entonces como un caso de la cognición social… se considera que el sujeto es productor de sentido, que expresa en su representación el sentido que da a su experiencia” (Jodelet, 1986, p. 79), en este caso, existe una experiencia que desarrolla en los sujetos un ambiente de tensión a partir de las exigencias sobre las calificaciones, por parte de los docentes y la familia de los entrevistados, es por ello, que además de manifestando esta situación en las entrevistas, y también en los conceptos entregados por los mismos participantes de esta investigación, en la que atribuían emociones de carácter negativo como miedo y tensión a la evaluación.

**Las prácticas evaluativas, la falta de “diversidad” y la “sobrevaloración” de las calificaciones**

Con respecto a las prácticas evaluativas de los docentes, estos plantean que constantemente están evaluando de dos formas, una de tipo formativa y otra de tipo sumativa, y que frecuentemente hacen una mezcla de ambas puesto que las formativas también pasan a ser sumativas.

Los docentes manifiestan que todas sus evaluaciones son con nota, es decir, se califican, práctica que a la larga produce confusión entre los estudiantes, ya que no logran diferenciar la una de la otra. El objetivo de las formativas es evaluar procesos, no es el caso de la sumativa cuyo fin es calificar a través de una nota y ese resultado representa el aprendizaje que se ordena a través de una escala. Lo anteriormente mencionado deja en claro que los docentes también poseen una confusión en sus prácticas evaluativas, ya que su fin último no es el aprendizaje, sino que la nota.

El fundamento de la práctica recién mencionada tiene que ver con que se hace necesario asignar una calificación a todas sus evaluaciones, ya que no existe en los estudiantes el interés de hacer algo si esto no lleva nota, lo encuentran innecesario y no valoran la medición de sus aprendizajes adecuadamente. De este modo, se puede desprender que las evaluaciones y específicamente las calificaciones son utilizadas como medio para que los estudiantes trabajen en clases, generando por la misma razón, un círculo vicioso que se hace fundamental modificar y así lograr que los estudiantes trabajen para lograr aprendizajes y no para obtener calificaciones que no tienen ninguna importancia en sí misma.

En el caso de los instrumentos de evaluación, los docentes manifiestan que utilizan variados instrumentos, pero ninguno de ellos manifiesta que estos sean para evaluar diferentes tipos de habilidades, mencionan que la mayoría del tiempo, trabajan con las pruebas escritas, principalmente de base estructurada, 2 ó 3 al semestre, y por lo menos una vez al año, manifiestan hacer un trabajo, como disertaciones y/u otros que no especifican más allá, esto es relevante en el sentido de que no existe manifestación alguna sobre el uso de instrumentos de evaluación en base a las habilidades, ni a los aprendizajes a desarrollar en los estudiante, no existe ninguna justificación ni explicación del por qué se utilizan unos instrumentos y otros no. Tampoco es usual el preguntar o escuchar a los estudiantes con respecto a que instrumentos utilizar o cuales ellos sienten mayor seguridad con respecto a sus habilidades. Ana María Torres (2013), menciona “las prácticas evaluativas habrían privilegiado la reproducción y control del conocimiento de los estudiantes, en desmedro de su producción, construcción y/o desarrollo de sus habilidades cognitivas superiores” (p. 287), señalando que las evaluaciones en sí no constituyen instrumentos que permitan el desarrollo de habilidades y ni mejora las que poseen los estudiantes de forma particular, sino que permiten producir conocimiento, agregando además Santos Guerra (citado por Torres, 2013), “La diversidad de los medios a través de los cuales se evalúa permite atender a aspectos de la realidad y del proceso que va vivenciando alumno y alumna” (p. 288), es decir, la diversidad de los instrumentos de evaluación es importante para el desarrollo de la diversidad de aprendizaje de nuestros estudiantes, dejando más que claro que en la asignatura de Historia y Geografía ese desarrollo no ocurre, ya que no existe diversidad de los instrumentos, y estos tampoco son realizados con respeto a lo que el MINEDUC estipula con respecto a las evaluaciones en esta asignatura, esto no solo porque los docentes no lo mencionen, sino porque además fundamentan no conocer lo que este dice con respecto al objetivo de las evaluaciones en la asignatura de Historia y Geografía.

En el caso del desarrollo de la revisión y posterior retroalimentación, los docentes mencionan que sí son parte de sus prácticas evaluativas, aunque también reconocen que a veces no pueden ser constantes, ya que existe falta de tiempo, como así también es el caso de la toma de decisiones, los profesores manifiestan que encuentran realmente importante realizar y concluir sus evaluaciones con tomas de decisiones, pero que al igual que la retroalimentación, no siempre es posible por la falta de tiempo. En este sentido, el autor Tiburcio Moreno (2011), señala que el tiempo y su falta es un aspecto relevante, como lo menciona en su artículo:

“Es probable que muchos profesores no tengan formación para la docencia, que carezcan de tiempo o de métodos suficientes para cambiar sus concepciones y desechar o reemplazar sus viejos hábitos, métodos y procedimientos de evaluación.” (p. 7)

Los docentes además reconocen que existe para ellos una real importancia y realce en sus prácticas evaluativas con respecto a los resultados y a las calificaciones, ya que en ellas se puede saber si el estudiante aprendió o no, pero al mismo tiempo mencionan que no siempre las notas reflejan lo que los estudiantes aprenden, ya que gran parte de ese resultado se ve influenciado por la forma en que enfrentan las evaluaciones, principalmente por el aspecto emocional, esto resulta muy confuso, ya que si bien consideran importante la evaluación, al mismo tiempo mencionan que no siempre refleja lo aprendido en el aula. En este sentido se puede observar que el resultado en sí es más importante que el proceso mismo tal como fue descrito con anterioridad por los profesores encuestados, donde ellos afirmaban que todo se calificaba. En este aspecto Stiggins (citado por Prieto y Contreras, 2008):

“el estudiante solo permitiría conocer que sabe, pero no proporcionaría información respecto de qué forma sabe, por qué lo sabe, qué no sabe o por qué no lo sabe… ignora las peculiaridades de cada estudiante y que tiene como propósito comprobar el aprendizaje para otorgar una calificación que solo indica cuánto sabe el estudiante. Es decir, la evaluación se remitiría solo a contar los aprendizaje” (p. 248)

En relación a la Autoevaluación, los docentes manifiestan y valoran su desarrollo como altamente importante, sin embargo, no realizan mucho esta práctica, señalando la falta de tiempo, que no es asignado en sus respectivos lugares de trabajo, esta situación provoca que esta práctica se vea totalmente limitada y los docentes no puedan tener el proceso de analizar que se está haciendo bien o mal, y cambiar los instrumentos, metodologías que se están llevando a cabo en el aula si fuese necesario.

Las prácticas evaluativas, revelan una representación social relacionada con la experiencia de los docentes durante su formación escolar y universitaria, en las que la teoría y el conocimiento científico, no son la base de sus prácticas. Esto sucede porque según Abric (2001) los conocimientos:

“no son exclusivamente cognitivas, también lo son sociales, lo que hace precisamente su especificidad en relación con otras producciones… funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas” (p. 13).

De lo anteriormente expuesto, los docentes practican y se comportan con las producciones anteriormente experimentadas en su etapa escolar, estas fueron y marcaron una guía conductual con respecto a sus prácticas evaluativas, como la sobrevaloración de las notas y el abuso de las pruebas estandarizadas, donde también Abric (2001) menciona, que la representación social y las características de estas, en este caso, la evaluación, que es el objeto, las experiencias anteriores y actuales han definido sus prácticas evaluativas anteriormente expuestas. En parte, los docentes de forma consciente, manifiestan que sus prácticas evaluativas son producto de su experiencia profesional, de lo que otros profesores hacen en la escuela, pero no así de lo que experimentaron como evaluados, es lo que Jodelet (citado por Abric, 2001) declara, “forma de conocimiento, elaborada socialmente y compartida con un objetivo práctico que concurre a la construcción de una realidad común para un conjunto social” (p. 13), en este caso, la representación social de las prácticas evaluativas son un reflejo de la realidad, y también de una organización social impuesta legítimamente a través de los actos diarios que son parte del sentido común y de las prácticas pedagógicas, donde no actúa el argumento de la teoría, si no que más bien “la intuición”, haciendo de estas prácticas algo socialmente aceptadas, y sin ser estas cuestionadas. Es por eso, que estas prácticas han perdurado en el tiempo, y se resisten a renovarlas, porque como están socialmente aceptadas, es que después ya nadie las cuestiona, se hacen porque si, estas prácticas “refieren tanto al presente de las relaciones sociales, como al pasado. Contienen las elaboraciones de sujetos que ya no se encuentran físicamente en el espacio observado” (Alasino, 2011, p. 2). Son modelos socialmente aceptados, que si no se cambia la representación social de los docentes y del sistema, será muy difícil que se renueven las prácticas evaluativas.

Al respecto, en 1996, Santos Guerra estudiaba el problema de la evaluación, en su libro: La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora, plantea varias “patologías”, prácticas que los docentes desarrollan en el aula, y errores en los que están envueltos, variados errores que se vieron reflejados en varias prácticas los docentes de esta investigación, Como fue mencionado anteriormente estos errores no forman parte del pasado, sino que son prácticas que hasta el día de hoy siguen estando muy presentes, como lo son, la evaluación de los resultados (calificación), de esta forma se enfatiza que los alumnos estudien solo por el resultado, por la calificación y no por el aprendizaje. Además solo se evalúa lo que se puede observar, sólo los conocimientos, se evalúa a las personas, es decir, en las entrevistas los sujetos mencionan que si existe estigmatización hacia los estudiantes con respecto a las notas que ellos obtenían, y tenían un trato distinto de acuerdo al rendimiento del alumno. Se evalúa cuantitativamente (nota), y la mayoría de las evaluaciones eran de tipo sumativa, con una alta valoración de las notas, se utilizan instrumentos inadecuados, en este caso los sujetos mencionan que en la mayoría de las evaluaciones se utilizan instrumentos como las pruebas escritas, en desmedro de otras en la que los estudiantes pudiesen medir un mismo contenido con diferentes habilidades, se evalúa competitivamente, se evalúa de forma estándar, es decir, no existe una diferencia entre los instrumentos de evaluación a los cuales son sometidos, y por ende, se tiene una idea o noción de que instrumentos se le van a aplicar. Los estudiantes no poseen ningún tipo de decisión de sus evaluaciones ni en su forma de evaluar, el docente decide de forma impositiva, se evalúa para controlar, se evalúa unidireccionalmente, es decir, y con respecto al punto anterior, la evaluación va desde arriba hacia abajo, desde el docente al alumno y no viceversa, no existe autoevaluación.

**El conocimiento de los procesos evaluativos y la falta de especialización**

En cuanto a la concepción de la evaluación, lo que saben los docentes sobre el proceso, ellos manifiestan tener un déficit en la formación de pregrado, en el caso de un docente el ramo de evaluación fue optativo, y en el resto no se pudo aplicar, ya que señalan que no hubo un enfoque práctico, como es el enseñar a construir instrumentos de evaluación, la diversidad de tipos de evaluación, ni el desarrollo de habilidades en pro del estudiante, por ende, dicen tener un déficit y no se sienten preparados por la falta de conocimientos recibidos en la universidad, a partir de esto, la autora Lourdes Sainz (2002), menciona que “muchos profesores manifiestas su insuficiente conocimiento para cumplir adecuadamente esta tarea” (p. 2), siendo esto significativo para la realidad de los docentes en esta investigación, ya que profesores reconocen la falencia. Por esa misma razón, cuando se les consulta como adquirieron los conocimientos los cuales ellos mencionan que poseen más falencias. Aclaran que a través de los años, la experiencia en el aula, el día a día y el trabajo con sus estudiantes, y en segundo lugar han aprendido a través de lo que han visto de otros colegas, imitando el trabajo de otros, en este aspecto, resulta un tanto peligroso aprender haciendo por imitación, ya que en ningún caso, existe un cuestionamiento si es que se está trabajando de forma correcta o no, o si lo imitado tiene algún fundamento teórico que los sustente. Por último se afirma que a veces lo aprendido se debe mucho a la intuición, “creo que esto está, bien o mal”, en lo que nuevamente no existe fundamento teórico, sino que más bien lo que los docentes sientes que deben hacer. En este caso, Moreno (2011) señala que esta parte de la práctica de la evaluación, es parte de uno de los obstáculos que tiene, en ella el autor menciona que la cultura de la escuela actúa de manera inconsciente, y que define el estilo básico de dar por sentada la visión que una organización tiene de sí misma” (p. 7), agregando además que “las prácticas cotidianas de evaluación parecen estar basadas más en la experiencia propia o en el sentido común que en un conocimiento científico o en buenas prácticas cuya efectividad haya sido aprobada” (p. 8), en este sentido cabe destacar la falta de mayor profesionalización del docente en lo que respecta a la evaluación, profesionalizar sus métodos, instrumentos, etc… Y no desconocerla como una parte ajena a la enseñanza y aprendizaje, o como un mero instrumento que entrega números y notas, y por ende, limitarla solo a la intuición o la copia de esta., y además conservando los mismos errores y vicios de estas prácticas, como lo menciona Santos Guerra, se evalúa para conservar y no para cambiar.

Como se establece con anterioridad, los profesores reconocen que existe una debilidad en el área de la evaluación, por esta razón, se les consultó por la preparación posterior que han llevado a cabo para poder aprender y conocer el área en donde reconocen tener debilidades, solo tres mencionan haber realizado un curso, de evaluación y otro en la construcción de preguntas tipo PSU. La docente plantea que tampoco fue un curso donde aprendió a construir instrumentos, ni la diversidad de estos. El resto de los docentes contesta que no han realizado ningún tipo de curso, ni estudio, esto se relaciona además con la misma categoría en que los mismo docentes hacen un mea culpa, concluyendo que mucho de estos errores son de responsabilidad de ellos ante la falta de autocritica y de no reconocer cuando fallan o no saben, y que por lo mismo les cuesta buscar ayuda limitando esta forma de mejoramiento de sus prácticas evaluativas. Esta misma situación es fiel reflejo de los vicios que poseen los docentes con respecto de tomar responsabilidad por sus prácticas, “en general los profesores achacan los problemas de la evaluación a causas externas al docente mismo, es inusual que se reconozca la responsabilidad individual como docentes en este tipo de problemas” (Sainz, 2008, p.2). Como cuando se les consultó sobre las propuestas del MINEDUC, con respeto a la evaluación en sí y a lo que plantea con respecto a la asignatura de Historia y Geografía, en ella los docentes manifestaron desconocer completamente los objetivos señalados en los programas de estudio, como también los ejemplos que se entregan como propuestas didácticas, es decir, al no existir preparación, lectura e investigación sobre aquello donde estos mismos reconocen una debilidad, es que se visualiza que no solo es la falta de tiempo, sino que también es la falta de interés de los docentes por mejorar diversos aspectos entre ellos la evaluación, es decir, el mayor obstáculo son los docentes mismos.

Otro punto, al consultarles que entienden por evaluación, los docentes plantean que la entienden como un instrumento, que califica y mide los conocimientos y aprendizajes de los estudiantes, como una forma de identificar fortalezas y debilidades, como un proceso que busca indagar resultados respecto a los aprendizajes de los estudiantes, y por ultimo un proceso variable, que significa además hacer juicio. Cabe destacar que cada uno define la evaluación a través de un lenguaje propio y en esas definiciones se repiten los conceptos que entregaron en la entrevista en el método de asociación libre, los conceptos repetidos son 3, medición, calificación y formativa, estas se encuentran además entre los primeros cuatro conceptos más repetidos que los docentes mencionan en primera instancia al pedirles que digan conceptos relacionados con la palabra evaluación. A su vez, medición se repite en tres oportunidades, calificación y formativa en dos, destacando el concepto medición, ya que dos lo pronuncian en primer lugar, un sujeto en segunda, en cambio calificación en primer y cuatro lugar, y formativa en tercer y segundo lugar. En este sentido, se deduce que el concepto evaluación, se relaciona principalmente con el de medición, segundo calificación y tercero formativa, al igual que en las definiciones entregadas por los docentes en las entrevistas, destacando instrumento de medición y calificación, dicho de otra manera la evaluación para los docentes se centra en lo que es medición y calificación, al igual como en la valoración de esta y la importancia que le atribuyen a las practicas evaluativas, que es la entrega de resultados sobre el aprendizaje de los estudiantes, dejándose ver, que no existe en este caso, para los docentes de la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, la comprensión o el saber que es la evaluación como un proceso complejo, dinámico y compuesto por diferentes etapas, que nos permiten estudiar el procesos de enseñanza y aprendizaje, en el que para su medición se requieren los instrumentos, y que finalmente se expresa en una calificación, se forman juicios de valor y se toman decisiones, en este sentido Palau de Matte (citado por Prieto y Contreras, 2008):

“la evaluación se conceptualiza como un proceso técnico de certificación de los productos o resultados de aprendizajes planteados en programas y planes oficiales. Es decir, se le asigna la función de control, selección, jerarquización y acreditación, a partir de la medición del nivel de aprendizaje de los estudiantes.” (p. 250).

La conceptualización entregada por los sujetos de esta investigación, revela sus creencias y concepciones que poseen a partir del discurso. A través de las entrevistas, los docentes explicaron lo que entendían por evaluación, en donde hubo características que se repitieron, las cuales volvieron a arrojar ideas redundadas a partir de la técnica de asociación libre, que reflejó la Representación Social que los docentes poseen de las prácticas evaluativas a partir del discurso. La definición de Moscovici para la Representación social, es que esta es un sistema de valores, ideas y prácticas, que orienta a las personas a desenvolverse en el mundo social, y en este caso particular, para los sujetos de esta investigación, la valorización e importancia de la evaluación radica en la entrega de resultados, y es por esa razón que la idea de evaluar, se entiende a partir de conceptos como medir y clasificar, reflejándose esto en sus prácticas evaluativas, las que se basan en la producción de resultados y calificaciones medibles, como lo es el uso de la nota como motivación, y no como reflejo del aprendizaje.

La representación social conceptual de las evaluaciones, están sujetas al conocimiento que se vivenció en la escuela y la universidad, además de lo experimentado en la vida profesional, este conocimiento no está sujeto al aprendizaje teórico, sino que más bien al aprendizaje de la vida diaria, a través de la interacción e intercambio de conocimientos, que permiten a la vez el desarrollo de comportamientos, es decir, “el saber práctico de sentido común, permite a los actores sociales adquirir conocimientos e integrarlos en un marco asimilable y comprensible para ellos, en coherencia con su funcionamiento cognitivo y con los valores” (Abric, 2001, p. 15), exteriorizándose ese aprendizaje de la vida diaria, en las prácticas evaluativas de los profesores, que tiene que ver con que la evaluación, su representación social, está sujeta a la medición, calificación y la nota, y todas sus prácticas tiene que ver con la reproducción de esa Representación social.

Es por este motivo, que los planteamientos teóricos de la evaluación trazados en el marco referencial y los establecidos en nuestro sistema educacional, se ven estancados, ya que las creencias e ideas que se manifiestan en la práctica evaluativa, impiden su renovación, porque son estas ideas y creencias el motor del quehacer y la práctica diaria. Es decir, la piedra de tope en este caso, son las profundas concepciones que poseen los docentes con respecto a la evaluación, siendo estas el eje central de las acciones evaluativas en el aula, como lo señala Abric (2001), una de las funciones de las representaciones sociales es que permiten entender y explicar la realidad, y si el profesor en este caso entiende a la evaluación como un instrumento de medición, justamente realizará acciones que expresen lo que el docente entiende.

**El factor de la experiencia en el desarrollo de las prácticas evaluativas**

Del proceso de investigación efectuado en este trabajo, a través del desarrollo de las entrevistas, la técnica de asociación libre y su posterior análisis permite comprender que existe una representación social de las prácticas evaluativas relacionada con la experiencia de los docentes, sin considerar la experiencia formación universitaria, ya que poco impacto tiene en las practicas evaluativas realizadas por los docentes en la actualidad, en el que menciona la falta de formación pedagógica en el ámbito evaluativo.

A lo anterior señalado, el mismo Moscovivi (citado por Torres, 2013) menciona que esa es una de las características de la Representación social:

“Indica la manera en que los sujetos sociales aprenden los acontecimientos de la vida diaria. En ellas lo que cuentan son las interacciones, los procesos de intercambio a partir de los cuales se elaboran dichas representaciones confiriéndoles su carácter social” (p. 289).

En la que Jodelet (1986) agrega:

“La noción de Representación Social nos sitúa en el punto donde se intersectan lo sicológico y lo social. Antes que nada concierne a la manera como nosotros, sujetos sociales, aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente (…) Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamientos que recibidos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (p. 473).

Durante el análisis de las entrevistas y la técnica de asociación libre, se puede notar que existe una relación entre las prácticas evaluativas de los docentes con las experiencias desarrolladas durante su etapa a de formación inicial escolar y la profesional. Etapas que tuvieron un impacto importante para el desarrollo de las prácticas evaluativas en su etapa profesional, permitiendo replicar tanto lo que ellos como estudiantes experimentaron en su etapa escolar, como lo que experimentan y copian en su etapa profesional donde además se sigue realizando las mismas prácticas, traspasando la experiencia entre los mismo profesores y haciendo de este aspecto, algo socialmente validado y que en la actualidad forma a nuestros estudiantes transformando el proceso en sí en un círculo vicioso.

Estas prácticas evaluativas se relacionan con sus experiencias esto queda manifestado cuando se les consulta sobre sus experiencias en la etapa de formación escolar, los docentes manifiestan la importancia y valoración de los resultados, las notas, las calificaciones, y al consultarles sobre la valoraciones e importancia de las evaluaciones, estos mencionan que el foco se encuentra en la entrega de resultados.

De igual forma cuando definen evaluación, reconocen las evaluaciones como medición y calificación, es decir, lo que los profesores entienden y comprenden por evaluación está estrechamente relacionado con lo que experimentaron durante su etapa de formación escolar, reconociendo que esta etapa fue de gran impacto para sus prácticas evaluativas en la actualidad.

La importancia de la nota, para los docentes consultados todas las evaluaciones llevan nota, todo es sumativo, incluso las evaluaciones formativas llevan nota, al igual que su experiencia de formación inicial, las pruebas estandarizadas como el instrumento favorito para la evaluación de los aprendizajes, en desmedro de otros que podrían evaluar el aprendizaje de otras habilidades de manera más óptima. Como lo menciona Santos Guerra (1996), se evalúa de forma incoherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, y en este caso particular con respecto a la evaluación de historia y geografía, no se evalúa lo que los planes dice que se debería evaluar, más bien, se evalúa para conservar, no existen cambios, no se hace meta-evaluación, no existen instrumento ni criterios para evaluar los mecanismos utilizados para evaluar, tal como lo vivenciaron en su etapa de formación inicial.

Cabe mencionar además, que estas prácticas se realizan de forma inconsciente a lo que ellos experimentaron en su formación escolar, ya que ninguno de ellos reconoce que estas afectaron en sus prácticas actuales, desarrollando de esta forma y replicando todas las prácticas del pasado en el presente.

De esta forma Ibáñez, Barrientos, Delgado y Geisse (2004), mencionan que:

“Los profesores recreamos en nuestras prácticas pedagógicas mucho de lo vivido cuando éramos estudiantes. Sin duda, este es un aspecto que incide en forma importante en el hecho que la práctica pedagógica en los distintos niveles del sistema educacional conserve sus principales características por muchos años, independiente de movimientos de renovación y reformas” (p. 7).

Demostrando cuanto impacto tuvo estas experiencias para ellos, sin que ellos lo reconozcan explícitamente, se hacen de forma inconsciente. Al respecto Moscovici (citado por Moñivas, 1994), menciona que:

“Las creencias (…) no están abiertas a su validación empírica, ni se articulan respecto de las leyes de no-contradicción, pues los rasgos esenciales de las creencias pueden incluir elementos mutuamente inconscientes y contradictorios” (p. 411).

Por esa misma razón, los docentes plantean que en materia de evaluación, ellos aprendieron a través de la experiencia, los años de trabajo, y la copia de lo que hace el resto, el conocimiento por imitación, haciendo esta práctica válida aunque no tenga sustento teórico alguno.

De esta forma la Representación Social de las prácticas evaluativas, se relaciona con las experiencia de los docentes, en la que mayor repercusión tuvo la formación inicial escolar, de cómo fueron evaluados, sin mayor importancia la universitaria, llevándose a cabo las prácticas desarrolladas en la actualidad por los docentes, como lo menciona Abric (2001), la Representación Social cumple su función orientadora que conduce los comportamientos y las prácticas.

# 

# Conclusiones

Para el desarrollo de esta investigación, se crearon una serie de objetivos específicos, que se trabajaron a través de los diferentes métodos utilizados en este trabajo, los cuales se pasara a detallar a continuación.

El primer objetivo específico, consistía en identificar la dimensión conceptual que poseen los docentes de enseñanza básica en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de un colegio particular subvencionado de Puente Alto, sobre a los procesos de evaluación. Para el desarrollo de este objetivo se trabajo con dos métodos, la entrevista en profundidad y la técnica de asociación libre, y así lograr identificar la conceptualización que tenían los docentes con respecto a la evaluación. A través de la entrevista en profundidad, se les pregunto sobre sus conocimientos en evaluación y conocimientos teóricos. Como resultado de esta investigación, la dimensión conceptual que poseen los docentes con respecto a la evaluación se encuentra fuertemente asociado a tres conceptos: medición, calificación y nota. Estos están presentes tanto en las definiciones que ellos aportan y con respecto a los términos que mencionaron en la técnica de asociación libre. Con esto interpreto que para los docentes la evaluación es una tarea que se marca en la entrega de resultados cuantitativos y no dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que ninguno de los docentes lo definió así, por ende hace entender que la evaluación es una actividad ajena a ese proceso.

El segundo objetivo específico, consistía en describir a través del discurso, las prácticas evaluativas de los docentes de enseñanza básica en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de un colegio particular subvencionado de Puente Alto. Para llevar a cabo este objetivo, se trabajó a través del análisis de la entrevista en profundidad, en la que los docentes eran sometidos a una serie de preguntas de tipo puntuales con respecto a las prácticas evaluativas de la asignatura, como por ejemplo, que instrumentos más utilizaban, si hacían o no retroalimentación, autoevaluación, etc. A través de esto y la técnica de asociación libre, se analizó sobre sus prácticas y la relación que estas tenían con respecto a sus experiencias anteriores. Sobre las prácticas evaluativas se concluye que los docentes no trabajan en base al desarrollo de habilidades de sus estudiantes, sus instrumentos no son diversos y están ajenos al desarrollo de aprendizaje, ya que como se menciona en las entrevistas, la mayoría de sus instrumentos son la utilización de pruebas estandarizadas, utilizan la nota como una forma de presión y motivación para el desarrollo del trabajo de los estudiantes y no así el aprendizaje. Por último, a pesar de que los docentes manifiestan que desarrollan las retroalimentaciones con sus estudiantes, los profesores no autoevalúan sus prácticas evaluativas, eso hace pesar que no existe una conciencia de la importancia de la mejora y renovación de sus prácticas evaluativas, ya que estas siguen siendo las mismas que sus profesores realizaron cuando ellos eran estudiantes. Por último, las prácticas evaluativas no poseen una base teórica por la falta de estas en su formación profesional, y su desarrollo se debe a la experiencia que han tenido, a la intuición y a la experiencia laboral que otros profesores poseen.

El tercer objetivo específico, consistía en describir la experiencia que han tenido los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto, en relación a los procesos de evaluación. Para cumplir este objetivo, se utilizo el método de la entrevista en profundidad, específicamente la de tipo biográfica, ya que como se mencionó en el marco metodológico, la idea era conocer las experiencias que tuvieron los docentes con respecto a la evaluación en diferentes momentos de su vida, y así finalmente describir y detallarlas en esta investigación. Este método, el de la entrevista biográfica, es la que se utilizó para indagar en la vida y experiencias del entrevistado, sin tener preguntas de tipo cerrada, sino que más bien conseguir que el entrevistado cuente con libertad sus experiencias personales. En conclusión, los profesores poseen una experiencia que principalmente tiene una connotación afectiva de tipo negativa, ya que la mayoría de sus experiencias con la evaluación, a nivel escolar y universitario, significó experiencias de índole traumática que reflejaron miedo, tensión y presión a causa de las exigencias de la familia y los profesores con respecto a las calificaciones, lo que se repite actualmente con los estudiantes de los profesores de esta investigación. Además, la experiencia de su periodo de la formación escolar fue de alto impacto para sus prácticas evaluativas del presente, aunque estas no son conscientes para los profesores, estos realizan muchas de las prácticas que sus profesores también hicieron con ellos.

El último objetivo específico, consistía en analizar las experiencias, conocimientos y aspectos afectivo-valóricos que los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto, tenían en relación a los procesos de evaluación. Este aspecto analiza las tres categorías u objetivos anteriormente señalados. Este objetivo se realizó a través de los métodos de investigación, la entrevista en profundidad y se relaciona con la técnica de asociación libre. Este punto es importantísimo porque permitió contestar la pregunta principal y el objetivo general de esta investigación. A través de esos tres aspectos, se logró comprender cuál era la representación social de las prácticas evaluativas de los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto en relación con los procesos de evaluación, los conocimientos, experiencias y aspectos valóricos y afectivos que se tiene de los prácticas evaluativas.

Finalmente, el objetivo general de esta investigación consistía en comprender  la representación social que poseen los docentes de enseñanza básica, de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales,  de un colegio particular subvencionado de Puente Alto,  a partir del discurso sobre sus prácticas evaluativas como:

* La experiencia de los docentes, posee un alto impacto en el desarrollo actual de sus prácticas evaluativas en el área de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
* Existe una relación entre la experiencia del individuo con los procesos evaluativos a nivel escolar de los docentes, y el desarrollo actual de sus prácticas evaluativas en el área de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
* Existe una relación entre la experiencia del individuo con los procesos evaluativos a nivel profesional de los docentes, y el desarrollo actual de sus prácticas evaluativas en el área de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
* No hay impacto en las prácticas evaluativas de los docentes, con respecto a su formación pedagógica de pregrado.
* La evaluación es considerada y entendida a través de los conceptos de “medición” y “calificación”.
* Los docentes consideran que los resultados son importantes, pues reflejan los aprendizajes de los estudiantes.
* Los docentes consideran que las notas son un estímulo para el trabajo de los estudiantes.
* Existe una sobrevaloración de las calificaciones por parte del sistema educativo (docentes, estudiantes y familia).
* Los docentes no diversifican sus instrumentos evaluativos, siendo las más utilizadas las pruebas estandarizadas.
* Existe una falta de especialización de los docentes en el área de la evaluación.
* Los docentes desconocen los objetivos de evaluación en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, descritas en los programas de estudios del Ministerio de Educación.
* Existe una experiencia negativa a nivel emocional de los docentes durante su formación escolar y universitaria, con los procesos evaluativos en el área de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
* Existe una experiencia negativa a nivel emocional de los estudiantes durante su formación escolar y universitaria, con los procesos evaluativos en el área de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

La investigación de la Representación social de este grupo de profesores, permite comprender en primer lugar que existen características que se relacionan en el ámbito de las prácticas evaluativas en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, principalmente con las experiencias en su formación escolar, que como se menciona en este capítulo tiene gran impacto en el trabajo actual de los docentes. En segundo lugar el conocimiento de la evaluación corresponde además a la experiencia en el ámbito profesional y en el quehacer diario de los profesores, en donde cada uno de ellos poseen una definición particular de lo que son los procesos evaluativos, pero al mismo tiempo los unifica la relación que ellos manifiestan con respecto a la evaluación con la calificación y la medición. Es decir, las practicas evaluativas en el área de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales no poseen una base teórica para el desarrollo de estas en el aula, confiriendo así su trabajo más bien al ámbito subjetivo que cada docente cree que es lo que se debe hacer, produciéndose así una casi nula renovación de estas prácticas con las experimentadas por los profesores en su niñez y juventud. En tercer lugar, la formación de pregrado que reciben los docentes deberían permitir un cambio en las practicas evaluativas de estos, pero esto no es así, porque como lo manifiestan los sujetos de esta investigación los conocimientos de evaluación que debieron ser adquiridos no fueron significativos, ya que lo que aprendieron no fue de utilidad en su trabajo profesional, por no estar acorde a las nuevas necesidades de nuestros estudiantes, al desarrollo de habilidades y a la elaboración de instrumentos al servicio de estas y de los aprendizajes. No se debe desconocer que el sistema también posee su responsabilidad, ya que como lo mencionan los profesores en esta investigación las escuelas no entregan el tiempo necesario para que los docentes mejoren, renueven y autoevalúen sus prácticas evaluativas, siendo esto parte de las debilidades que posee el sistema actual en la formación de los docentes.

Además y tal como ocurre en cualquier investigación también existieron algunas limitaciones y dificultades como fue el tiempo, el cual era escaso, ya que no podía dedicar el 100% de mi tiempo a la investigación puesto que me encontraba trabajando en mi empleo regular a tiempo completo. Otra de las dificultades que surgieron en el camino fue el número de personas participantes en el proceso de investigación que en un principio iban a ser 6, pero que con el tiempo disminuyó a 5 por la decisión personal de una profesora. La estructuración de las categorías también fue una dificultad por su amplitud, ya que en un principio había tomado en cuenta solo el objetivo sin el marco referencial y al hacer los arreglos pertinentes mejoró la estructura de las categorías siendo esta acorde al concepto de representación social y a los objetivos de esta investigación. Dentro de las limitaciones se cuenta también el desconocimiento que tenía en el análisis de contenidos, por lo cual fue necesario dedicarle bastante tiempo a la lectura acerca del tema.

Por último, el aporte que a través de este trabajo entrego a UMCE tiene que ver con una investigación que permita motivar otros trabajos similares que sirvan para mejorar constantemente las prácticas evaluativas no solo de alumnos de pregrado de las distintas pedagogías, sino también a todo aquel que necesite la información presente en este trabajo.

# Referencias Bibliográficas

-Abric, J. (2001). *Prácticas Sociales y representaciones.* Francia: Editorial Coyoacán.

*-*Agencia de la Calidad de la Educación (2016). *Agencia de la Calidad de la Educación: Objetivos Estratégicos.* Recuperada el 18 de marzo de 2016 de <http://www.agenciaeducacion.cl/nosotros/objetivos-estrategicos/>

-Alasino, N. (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación, 56 (4),* 1 – 11. Recuperada el 20 de mayo de 2015 de http://www.rieoei.org/deloslectores/4341Alasino.pdf.

-Areyuna, H. (2014). Prueba PISA ubica a estudiantes chilenos por debajo del promedio educativo de la OCDE*. Diario Uchile.* Recuperada el 20 de mayo de 2015 de <http://radio.uchile.cl/2014/04/01/prueba-pisa-ubica-a-estudiantes-chilenos-por-debajo-del-promedio-educativo-de-la-ocde>

-Barriga, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista.* México: Editorial McGraw-Hill.

- Buendía, L., y Carmona, M., y González, D., y López, R. (1999). Concepciones de los profesores de educación secundaria sobre evaluación. *Revista Cubana de educación superior, vol. 2,* 125 - 153. Recuperada el 21 de Marzo de 2015 de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/377>

- Casanova, M. (1999). *Manual de evaluación educativa*. México: Editorial La Muralla S.A.

-Casassus, J., y Arancibia. V. (1997). *Claves para una educación de calidad*. Argentina: Editorial Kapelusz.

-Castillo, S., y Cabrerizo, J (2006). *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. Madrid: Editorial Pearson – Prentice Hall.

-Florez, M., Saldivia, S., Oyarzún, G., Pino, Mauricio. (2016). *EL SIMCE: Una herramienta sin sentido para la educación en Chile.* Recuperada el 18 de marzo de 2016 de http://ciperchile.cl/2014/02/19/el-simce-una-herramienta-sin-sentido-para-la-educacion-en-chile/

- González, M. (2001). La Evaluación del aprendizaje: tendencia y reflexión crítica. *Revista Cubana de educación superior, 15 (1),* 85 - 96. Recuperada el 11 de Noviembre de 2014 de <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412001000100010>

- Hernández. R., y Fernández., y C., Baptista, P. (2004). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial McGraw-Hill.

-House, E. (1994). *Evaluación, ética y poder.* España: Ediciones Morata.

-Ibáñez, N., y Barrietos, F., y Delgado, y T., Geisse, G. (2004). *Las Emociones en el Aula*. Chile: Ediciones DIUMCE.

-Kornblit, A. (2007). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales: modelos y procedimientos de análisis.* Argentina: Editorial Biblos.

- Madriz, G. (2008). La entrevista en profundidad: Dos entrevistas y una mirada. *Revista Ensayo y Error 17 (35),* 137 – 152. Recuperada el 30 de Agosto de 2015 de <http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131521492008000200008&lng=es&nrm=i>

- Maykut, P., Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa: una guía práctica y filosófica”.* España: Ediciones Barcelona.

-Mateo, J. (2000). *Evaluación Educativa, su práctica y otras metáforas.* España: Editorial Horsori.

-Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC. (2016). *Ministra de Educación presenta el plan de evaluaciones para el periodo 2016-2020.* Recuperada el 18 de marzo de 2016 de <http://www.mineduc.cl/2016/01/07/ministra-de-educacion-presenta-el-plan-de-evaluaciones-para-el-periodo-2016-2020/>

-Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC. (2012). *Programa de Estudio Historia, Geografía y Ciencias Sociales.* Recuperada el 18 de marzo de 2016 de <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-18968_programa.pdf>

-Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC. (2014). *Informe de Resultados 2014: Otros Indicadores de Calidad Educativa.* Recuperada el 18 de marzo de 2016 de <http://archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2014/OIC_Resultado_Establecimientos/OIC_IRE_2014_RBD-25580.pdf>

- Miralles, P., y Molina, S., y Santisteban, A. (2011). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias Sociales.* España: Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia y Ministerio de Ciencia e Innovación.

- Mora, M. (2002). La Teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovivi. *Athenea Digital 2.* Recuperada el 12 de Septiembre de 2015 de [www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945](http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945)

-Moñivas, A. (1994). Epistemología y Representaciones Sociales: concepto y teoría. *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología 47 (4),* 409 – 419. Recuperada el 11 de Noviembre de 2014 de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2385297.pdf>

-Moreno, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos 33 (131),* 1 – 19. Recuperada el 11 de Noviembre de 2014 de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13218531008

-Moscovici, S. (1986). *Psicología Social, vol. 2. Pensamiento y vida social.* España: Editorial Paidos Ibérica.

-Parra, E. (2008). *Evaluación para los aprendizajes y la enseñanza.* Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.

-Pérez, G. (1990). *Investigación Cualitativa: retos e interrogantes I.* España: Editorial La Muralla.

-Pérez, G. (2007). *Investigación Cualitativa: retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos.* España: Editorial La Muralla.

-Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los Aprendizajes: Un enfoque basado en competencias.* México: Editorial Prentice Hall

- Prieto, M. (2008). Las Concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos 34 (2),* 245 – 262. Recuperada el 11 de Noviembre de 2014 de <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000200015&script=sci_arttext>

-Rodriguez, G., y Gil, J., y Garcìa, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa.* España: Editorial Aljibe.

-Sainz, L. (2002). La evaluación del aprendizaje: Educación vs Autoridad: Una propuesta formativa y no impositiva en pos del consenso profesor-estudiante. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formacion del Profesorado 5 (1),* 1 – 6. Recuperada el 11 de Noviembre de 2014 de http://web.archive.org/web/20060426220118/www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=208&docid=1004

- Salinas, M., y Isaza, L., y Parra, C., y Monsalve, L. (2005). Las Representaciones Sociales sobre la evaluación de los aprendizajes. *Revista Educacion y Pedagogìa, 18 (46),* 1 -7. Recuperada el 13 de Marzo de 2015 de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6945/6371>.

* -Sandin, M. (2003). *Investigación Cualitativa en la Educación: Fundamentos y Tradiciones*. España: Editorial S.A. Mcgraw-Hill/Interamericana de España.

- Santos Guerra, M. (1996). *Evaluación Educativa 1: un proceso de diálogo, comprensión y mejora.*  Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

- Santos, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré que tipo de profesional y persona eres. *Revista Enfoques Educacionales, 5 (1),* 69 -80. Recuperada el 11 de Noviembre de 2014 de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf>.

- Taylor, S., y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Editorial Paidós.

-Tenorio Effel, S. (2007). *Las Representaciones Sociales de profesores básicos de las comunas de Ñuñoa y Macul, acerca de la Integración escolar.* Tesis para optar al grado académico de Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.

- Torres, G, J. (2005). *La Evaluación en Contextos de Diversidad. Una visión Pedagógica.* México: Editorial Pearson Prentice Hall.

-Torres, A. (2013). Representaciones sociales sobre el proceso evaluación desde la mirada de docentes de 1° año básico en establecimientos municipalizados urbanos de la comuna de Quilpué. *Estudios Pedagógicos, 39 (1),* 285 – 304. Recuperada el 11 de Noviembre de 2014 de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052013000100017&script=sci\_arttext

- Zapata, O. (2005). *La Aventura del pensamiento crítico: Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas.* México: Editorial Pax México

# Anexos

## Anexo N° 1: Objetivos sin corrección

**Objetivo General**

Comprender la representación social que poseen los profesores de enseñanza básica en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales de un colegio particular subvencionado de Puente Alto sobre los procesos de evaluación a partir del discurso y sus prácticas evaluativas

**Objetivos Específicos**

* Conocer las prácticas evaluativas de los profesores de enseñanza básica en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales de un colegio particular subvencionado de Puente Alto.
* Conocer el discurso de los profesores de historia, geografía y ciencias sociales en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales de un colegio particular subvencionado de Puente Alto sobre los procesos de evaluación.
* Conocer la experiencia que han tenido los docentes de historia, geografía y ciencias sociales de un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto en relación a los procesos de evaluación.
* Identificar la representación social de los procesos de evaluación que poseen los profesores de enseñanza básica en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales de un colegio particular subvencionado de Puente Alto a partir del discurso y sus prácticas evaluativas
* Comparar articulación del discurso y sus prácticas evaluativas que poseen los profesores de enseñanza básica en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales de un colegio particular subvencionado de Puente Alto a partir del discurso y sus prácticas evaluativas

## Anexo N° 2: Pauta de Entrevista sin corrección

**Pauta Entrevista en profundidad de Tipo Autobiográfica sociológica**

**Objetivo General**:

Comprender la representación social que poseen los profesores de enseñanza básica en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales de un colegio particular subvencionado de Puente Alto sobre los procesos de evaluación a partir del discurso y sus prácticas evaluativas

**Pregunta Orientadora[[11]](#footnote-11)**:

¿Cuál es la experiencia que usted posee con respeto a la evaluación de los aprendizajes en el área de la historia y geografía a lo largo de su vida?

**Identificación del sujeto:**

-Datos personales: nombre, edad, sexo.

-Formación escolar, superior y profesional (cursos, pos títulos, magister, etc.).

-Actividad profesional.

-Niveles en los que actualmente se desempeña en el colegio.

-Años de experiencia en el sistema educativo.

-Evaluación Docente.

-Intereses del sujeto en el ámbito profesional - educativo.

**Lista de temas de la entrevista en profundidad de tipo autobiográfica sociológica[[12]](#footnote-12)**:

1. **Etapa formación inicial - escolar**
   1. Formación preescolar / ámbito familiar/ Experiencia en el ámbito de la evaluación
   2. Formación escolar (básica y media) / ámbito familiar y social / Experiencia en el ámbito de la evaluación
2. **Etapa formación superior - profesional** 
   1. Motivación profesional. / Referentes profesionales.
   2. Debilidades y fortalezas de su formación profesional en el ámbito de la formación pedagógica / Experiencia en el ámbito de la evaluación
   3. Aprendizajes significativos de la formación pedagógica/ Aprendizaje en ámbitos evaluativos
3. **Etapa desempeño profesional**
   1. Historial de desempeño profesional.
   2. Grado de satisfacción profesional.
   3. Conocimiento en el ámbito de las practicas evaluativas /Planes y Programas/ Aspectos Teóricos
   4. Valoraciones sobre el contexto de desempeño profesional
   5. Valoración de las prácticas evaluativas /Uso de las evaluaciones
   6. Relación calidad educativa y prácticas evaluativas
   7. Ventajas y Desventajas en el ámbito del conocimiento evaluativo

**Preguntas tipo según etapa de vida[[13]](#footnote-13).**

1. **Etapa formación inicial**
2. ¿Recuerda la primera vez que lo evaluaron (jardín, kínder, prekinder)? ¿qué sensación recuerda de ese momento?
3. ¿Qué tipo de evaluación (formativa, sumativa, etc.) era a la que se veía enfrentada (o) la mayoría de las veces en la asignatura de historia y geografía? ¿Eran dialogadas con anterioridad las evaluaciones?
4. La mayoría de las prácticas evaluativas en la asignatura de historia y geografía, eran pruebas, trabajos, trabajos en clases u otros. ¿Cómo la (o) evaluaban?, ¿podía usted decidir sobre alguna de ellas?
5. En su casa, ¿lo premiaban o lo castigaban por las calificaciones que obtenía?
6. ¿Qué importancia le daba su familia a las evaluaciones?
7. ¿Cuál era el significado que le daba usted a las calificaciones?, obtener un 4 ò un 7, ¿eran diferencias significativas para usted?
8. ¿Qué tipo de evaluaciones en la asignatura de historia y geografía eran las más difíciles de enfrentar?, ¿producía algún tipo de estrés?
9. Después de cada evaluación, ¿era usted retroalimentada(o)?, ¿comprendía los errores obtenidos en sus pruebas por sus profesores de historia y geografía?
10. ¿Con qué frecuencia era usted evaluada(o) en la asignatura de historia y geografía?

.

1. **Etapa formación superior - profesional**
2. ¿Por qué razón decidió estudiar Pedagogía en Historia y Geografía?
3. ¿Cómo evalúa la formación profesional recibida? ¿Por qué?
4. ¿Qué conocimientos adquirió durante su formación profesional sobre la enseñanza-aprendizaje de las prácticas evaluativas?
5. ¿Considera que lo aprendido en la Universidad sobre la enseñanza-aprendizaje de las prácticas evaluativas fue significativo o valioso para su formación profesional? ¿Por qué? ¿pudo aplicarlas en la escuela?
6. ¿Cómo cree usted que era percibida por sus profesores en la Universidad? ¿Por qué?
7. ¿Qué tipo de evaluación (formativa, sumativa, etc.) era a la que se veía enfrentada (o) la mayoría de las veces? ¿Podía usted dialogar con anticipación el tipo de evaluación?
8. La mayoría de las prácticas evaluativas eran pruebas, trabajos, trabajos en clases u otros. ¿Cómo la (o) evaluaban?, ¿podía usted decidir o comentar sobre alguna de ellas?
9. ¿Qué sensación recuerda usted haber tenido en el momento de ser evaluado?
10. Después de cada evaluación, ¿era usted retroalimentada(o)?, ¿comprendía los errores obtenidos en sus pruebas por sus profesores de historia y geografía?
11. ¿Qué importancia le daba usted a las evaluaciones?
12. **Etapa desempeño profesional**
13. ¿Cuáles fueron sus primeras experiencias profesionales? ¿Cómo las evalúa y por qué?
14. ¿Cómo evalúa los aprendizajes de tus estudiantes? Refiérase al tipo de evaluación y prácticas evaluativa
15. ¿Conoce las bases curriculares propuestas por el Ministerio de Educación en el área de historia y geografía para las prácticas evaluativas? ¿Qué opinas de estas?
16. ¿Se informa constantemente sobre las nuevas propuestas sobre prácticas evaluativas en el área de historia y geografía?, ¿ha hecho algún curso o postgrado?
17. ¿Evalúa constantemente sus prácticas evaluativas?, ¿se siente usted satisfecha(o)?
18. Ha recibido o realizado algún curso de perfeccionamiento en evaluación ¿Cuáles?
19. ¿Qué tipo de evaluación (formativa, sumativa, etc.) es la que usted utiliza la mayoría de las veces?
20. De las evaluaciones que usted realiza, cuáles son en su mayoría, pruebas, trabajos, trabajos en clases u otros, ¿podía usted decidir o comentar sobre alguna de ellas?
21. Retroalimenta las evaluaciones de sus estudiantes.
22. ¿Con cuánta frecuencia renueva sus prácticas evaluativas?
23. ¿Con cuanta frecuencia usted evalúa?
24. ¿Qué importancia le da usted a las evaluaciones de los aprendizajes en la asignatura que usted se desempeña?
25. Realiza usted algún análisis de las evaluaciones que usted realizó
26. ¿Qué utilidad adquieren las evaluaciones en su desempeño profesional?
27. ¿Qué importancia cree usted que los estudiantes le asignan a las evaluaciones de la asignatura de historia y geografía?, ¿aprenden los estudiantes de sus evaluaciones?
28. ¿Las evaluaciones son parte de las tomas de decisiones en sus prácticas pedagógicas?
29. ¿Qué es para usted evaluar?
30. ¿Las evaluaciones permiten el desarrollo de una educación de calidad?

## Anexo N° 3: Pauta de Entrevista con corrección

**Pauta Entrevista en profundidad de Tipo Autobiográfica sociológica**

**Objetivo General**:

Comprender  la representación social que poseen los docentes de enseñanza básica, de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales,  de un colegio particular subvencionado de Puente Alto,  a partir del discurso sobre sus prácticas evaluativas.

**Pregunta Orientadora[[14]](#footnote-14)**:

¿Cuál es la experiencia que usted posee con respeto a la evaluación de los aprendizajes en el área de la historia y geografía a lo largo de su vida?

**Identificación del sujeto:**

-Datos personales: nombre, edad, sexo.

-Formación escolar, superior y profesional (cursos, pos títulos, magister, etc.).

-Actividad profesional.

-Niveles en los que actualmente se desempeña en el colegio.

-Años de experiencia en el sistema educativo.

-Evaluación Docente.

-Intereses del sujeto en el ámbito profesional - educativo.

**Lista de temas de la entrevista en profundidad de tipo autobiográfica sociológica[[15]](#footnote-15)**:

1. **Etapa formación inicial - escolar**
   1. Formación preescolar / ámbito familiar/ Experiencia en el ámbito de la evaluación
   2. Formación escolar (básica y media) / ámbito familiar y social / Experiencia en el ámbito de la evaluación
2. **Etapa formación superior - profesional** 
   1. Motivación profesional. / Referentes profesionales.
   2. Debilidades y fortalezas de su formación profesional en el ámbito de la formación pedagógica / Experiencia en el ámbito de la evaluación
   3. Aprendizajes significativos de la formación pedagógica/ Aprendizaje en ámbitos evaluativos
3. **Etapa desempeño profesional**
   1. Historial de desempeño profesional.
   2. Grado de satisfacción profesional.
   3. Conocimiento en el ámbito de las practicas evaluativas /Planes y Programas/ Aspectos Teóricos
   4. Valoraciones sobre el contexto de desempeño profesional
   5. Valoración de las prácticas evaluativas /Uso de las evaluaciones
   6. Relación calidad educativa y prácticas evaluativas
   7. Ventajas y Desventajas en el ámbito del conocimiento evaluativo

## Anexo N°4: Pauta de Preguntas

**Preguntas tipo según etapa de vida[[16]](#footnote-16).**

1. **Etapa formación inicial**
2. ¿Recuerda la primera vez que lo evaluaron (jardín, kínder, prekinder)? ¿qué sensación recuerda de ese momento?
3. ¿Qué tipo de evaluación (formativa, sumativa, etc.) era a la que se veía enfrentada (o) la mayoría de las veces en la asignatura de historia y geografía? ¿Eran dialogadas con anterioridad las evaluaciones?
4. La mayoría de las prácticas evaluativas en la asignatura de historia y geografía, eran pruebas, trabajos, trabajos en clases u otros. ¿Cómo la (o) evaluaban?, ¿podía usted decidir sobre alguna de ellas?
5. En su casa, ¿lo premiaban o lo castigaban por las calificaciones que obtenía?
6. ¿Qué importancia le daba su familia a las evaluaciones?
7. ¿Cuál era el significado que le daba usted a las calificaciones?, obtener un 4 ò un 7, ¿eran diferencias significativas para usted?
8. ¿Qué tipo de evaluaciones en la asignatura de historia y geografía eran las más difíciles de enfrentar?, ¿producía algún tipo de estrés?
9. Después de cada evaluación, ¿era usted retroalimentada(o)?, ¿comprendía los errores obtenidos en sus pruebas por sus profesores de historia y geografía?
10. ¿Con qué frecuencia era usted evaluada(o) en la asignatura de historia y geografía?

.

1. **Etapa formación superior - profesional**
2. ¿Por qué razón decidió estudiar Pedagogía en Historia y Geografía?
3. ¿Cómo evalúa la formación profesional recibida? ¿Por qué?
4. ¿Qué conocimientos adquirió durante su formación profesional sobre la enseñanza-aprendizaje de las prácticas evaluativas?
5. ¿Considera que lo aprendido en la Universidad sobre la enseñanza-aprendizaje de las prácticas evaluativas fue significativo o valioso para su formación profesional? ¿Por qué? ¿pudo aplicarlas en la escuela?
6. ¿Cuál era la percepción que sus profesores en la Universidad tenían de usted como estudiante? ¿Por qué?
7. ¿Qué tipo de evaluación (formativa, sumativa, etc.) era a la que se veía enfrentada (o) la mayoría de las veces? ¿Podía usted dialogar con anticipación el tipo de evaluación?
8. La mayoría de las prácticas evaluativas eran pruebas, trabajos, trabajos en clases u otros. ¿Cómo la (o) evaluaban?, ¿podía usted decidir o comentar sobre alguna de ellas?
9. ¿Qué sensación recuerda usted haber tenido en el momento de ser evaluado?
10. Después de cada evaluación, ¿era usted retroalimentada(o)?, ¿comprendía los errores obtenidos en sus pruebas por sus profesores de historia y geografía?
11. ¿Qué importancia le daba usted a las evaluaciones?
12. **Etapa desempeño profesional**
13. ¿Cuáles fueron sus primeras experiencias profesionales? ¿Cómo las evalúa y por qué?
14. ¿Cómo evalúa los aprendizajes de tus estudiantes? Refiérase al tipo de evaluación y prácticas evaluativa
15. ¿Conoce las bases curriculares propuestas por el Ministerio de Educación en el área de historia y geografía para las prácticas evaluativas? ¿Qué opinas de estas?
16. ¿Se informa constantemente sobre las nuevas propuestas sobre prácticas evaluativas en el área de historia y geografía?, ¿ha hecho algún curso o postgrado?
17. ¿Evalúa constantemente sus prácticas evaluativas?, ¿se siente usted satisfecha(o)?
18. Ha recibido o realizado algún curso de perfeccionamiento en evaluación ¿Cuáles?
19. De las evaluaciones que usted realiza, cuáles son en su mayoría, pruebas, trabajos, trabajos en clases u otros, ¿podía usted decidir o comentar sobre alguna de ellas?
20. Retroalimenta las evaluaciones de sus estudiantes.
21. ¿Con cuánta frecuencia renueva sus prácticas evaluativas?
22. ¿Con cuanta frecuencia usted evalúa?
23. ¿Qué importancia le da usted a las evaluaciones de los aprendizajes en la asignatura que usted se desempeña?
24. Realiza usted algún análisis de las evaluaciones que usted realizó
25. ¿Qué utilidad adquieren las evaluaciones en su desempeño profesional?
26. ¿Qué importancia cree usted que los estudiantes le asignan a las evaluaciones de la asignatura de historia y geografía?, ¿aprenden los estudiantes de sus evaluaciones?
27. ¿Las evaluaciones son parte de las tomas de decisiones en sus prácticas pedagógicas?
28. ¿Qué es para usted evaluar?
29. Qué tipo de evaluación (formativa, sumativa, etc.) es la que usted utiliza la mayoría de las veces?
30. ¿Las evaluaciones permiten el desarrollo de una educación de calidad?

## Anexo N°5: Transcripción de Entrevistas

Se adjuntan las entrevistas en profundidad realizada a los sujetos de estudio.

A continuación se describen los conceptos:

Entrevistado Nº X: EX

Investigador: I

Entrevista N° 1

**I:** ¿Estudiaste ahí en Puente? ¿Vivías por acá cerca?

**E1:** Cerca, aquí en Puente Alto.

**I:** ¿Era un colegio particular?

**E1:** Particular subvencionado, de monjas.

**I:** Ah, verdad que en ese tiempo no existían los colegios particulares. Y después, ¿Entraste a la Universidad?

**E1:** Católica.

**I:** ¿Y ahí estudiaste…?

**E1:** Pedagogía general básica.

**I:** ¿Y después sacaste alguna mención?

**E1:** No mención, si no que hice especializaciones en Historia.

**I:** ah, ya. ¿Y eso lo da la Católica?

**E1:** La Católica.

**I:** Ah y lo sacaste todo altiro.

**E1:** Claro.

**I:** Ahora... Después de eso, ¿Te iniciaste altiro en los colegios?

**E1:** Altiro, o sea, estuve un año sin trabajar y después empecé a trabajar, me mandaron a buscar las monjas y empecé a trabajar.

**I:** ¿O sea tú estás hace 25 años trabajando acá?

**E1:** sí.

**I:** Qué harto tiempo. ¿Y acá hace cuánto estás?

**E1:** 14 años.

**I:** Ah, ¿Desde que se fundó el colegio?

**E1:** Sí.

**I:** Ah, o sea, tú no tienes mucha rotación.

**E1:** No.

**I:** O sea, ¿Has trabajado en estos dos, nada más?

**E1:** No, he trabajado en otros dos colegios más antes que este.

**I:** ¿También particulares subvencionados?

**E1:** También particulares subvencionados, nunca he trabajado en los municipales.

**I:** ¿Pero en el mismo sector social?

**E1:** Sí, el mismo sector social. Claro que ahora han cambiado un poco los niveles socio-económicos dentro de los colegios. Por ejemplo en el colegio donde llevo más tiempo en un principio era nivel medio, para profesionales pero niveles medios. Hoy en día son nivel bajo, de alumnos vulnerables, prioritarios… entonces ha ido cambiando el universo de alumnos con los que he trabajado. Aquí siempre han sido iguales, del mismo nivel que donde estamos, pero en otros colegios el cambio ha sido bastante brusco.

**I:** Y en ese colegio donde estudiaste, ¿Quién te hizo clases? ¿Te hicieron clases monjas?

**E1:** Una monja cuando niña, y después profesores laicos.

**I:** ¿Y la monja te hacía clases en todos los ramos?

**E1:** Claro, hasta sexto básico nos hacía clases una sola monja, o sea todo.

**I:** y, ¿Te recuerdas tú cuando estabas ahí con ella si… más que nada porque tu creciste en colegios desde primero básico o kínder?

**E1:** Kínder.

**I:** ¿En esa época te hacían evaluaciones?

**E1:** Sí.

**I:** Y ¿Qué recuerdas de la sensación de las evaluaciones?

**E1:** Era siempre de ponerse nervioso, porque no habían evaluaciones tan seguidas como hoy en día, que terminamos la unidad, o a veces intermedio de la unidad vamos evaluando un proceso, a medida que vamos avanzando vamos evaluando. En ese tiempo no, era bien a lo lejos las evaluaciones, y como solemnes. Le daban un toque bien especial, era como algo diferente el día en que íbamos a tener las evaluaciones. Incluso el colegio, cuando yo estaba en primero básico, me recuerdo que a final de año fueron de otro colegio a evaluarnos, a tomarnos lectura, de la lectura me acuerdo. Debe haber sido una evaluación general para ver si estábamos… era para afirmar que el colegio estaba preparado para impartir educación, porque como era un colegio de monjas… creo yo, o sea ahora yo de adulta saco esa conclusión.

**I:** ¿Y las evaluaciones eran de tipo sumativas?

**E1:** Siempre sumativas.

**I:** ¿No había evaluaciones de tipo formativa?

**E1:** No.

**I:** ¿Todas siempre tenían nota?

**E1:** Todas tenían nota.

**I:** Y esas evaluaciones, ¿siempre eran del tipo pruebas estructuradas?

**E1:** Si, pruebas estructuradas.

**I:** ¿No habían por ejemplo, disertaciones?

**E1:** No.

**I:** ¿Ni trabajos prácticos?

**E1:** No, tampoco.

**I:** Solo pruebas…

**E1:** Sí, pruebas de conocimiento, en el fondo.

**I:** Y en Historia, ¿cuántas al año te hacían, más o menos?

**E1:** No recuerdo, deben haber sido unas cinco o seis.

**I:** ¡¿Al año?!

**E1:** Al año, yo creo. Si no te digo que eran como que se juntaban varias unidades, o las unidades eran más largas, no sé cómo sería el asunto, pero no eran muchas las evaluaciones que teníamos.

**I:** Y en Historia siempre te evaluaban tipo prueba.

**E1:** Pruebas estructuradas, sí.

**I:** ¿Y pruebas orales no?

**E1:** No, tampoco.

**I:** ¿Y la sensación que tú tenías con eso? ¿Qué te pasaba?

**E1:** Es que el hecho que le dieran ese toque de solemnidad te llevaba a ti a estresarte.

**I:** ¿Te estresabas? ¿Te acuerdas de chica?

**E1:** Yo me acuerdo de chica de haberme estresado, de haber estado nerviosa… por ejemplo decía, si me va mal me voy a sacar mala nota y voy a quedar repitiendo, una cosa así.

**I:** ¿Pero sentías tú la sensación… tu corazón latía?

**E1:** Sí, de transpirar las manos…

**I:** ¿Te concentrabas en las pruebas así o no?

**E1:** Poco, porque yo era media inquieta.

**I:** ¿No te pasaba de repente que te ponías nerviosa y…?

**E1:** ¿Cómo que me bloqueaba dices tú?

**I:** Sí, ¿Nunca te pasó?

**E1:** Sí.

**I:** ¿Y qué hacías ahí?

**E1:** A veces uno podía preguntarle a la profesora que estaba adelante, o a la monja en este caso, y ellas te guiaban un poco. Te tranquilizaban un poco. La veían muy nerviosa a uno pero era ese sistema que usaban.

**I:** Y después de esto recibían las notas…

**E1:** Sí.

**I:** ¿Y estas eran retroalimentadas?

**E1:** No. No eran retroalimentadas. Con la nota que te sacabas, te quedabas, y lo que supiste en la prueba era lo que aprendiste, y nada más.

**I:** ¿Y tú tenías la chance de preguntarle al profesor sobre por ejemplo, por qué tu nota?

**E1:** En la media. En la enseñanza media, pero de niña, no existía eso.

**I:** ¿Pero por qué no existía eso? ¿Por qué crees tú? ¿El profesor no daba el pie o….?

**E1:** Es que yo creo que no se daban las condiciones, o sea tú te quedabas…. Acuérdate que en ese tiempo, o sea hasta hace muy poco, la letra con sangre entra, entonces existían los castigos, físicos de repente, entonces no se daban las condiciones para preguntar por qué me puso esta nota, menos decir se equivocó en revisar.

**I:** ¿Y en la media cambió esa situación?

**E1:** Sí, ahí cambió un poco el sistema.

**I:** ¿Por qué?

**E1:** Porque ahí uno podía… bueno hubo una reforma, desde que empezó el séptimo, había empezado el séptimo hace poco, porque antes era hasta sexto básico ¿te acuerdas?

**I:** ¿Esa fue la reforma de Eduardo Frei?

**E1:** Claro, pero yo entré después de la reforma. Entonces ahí ya uno podía preguntarle al profesor si uno tenía una duda, o tú podías, si había prueba por ejemplo, tú podías acercarte al profesor para que te explicara, sobretodo en matemáticas. Al menos ese era el sistema, o la situación que se daba en el colegio.

**I:** ¿Pero tu seguías teniendo esa misma sensación cuando tu dabas tus pruebas?

**E1:** Sí, yo siempre he sido media nerviosa.

**I:** ¿Y en Historia?

**E1:** En Historia también porque tenía una profesora que se llamaba Ema Becerra, y ella es muy estricta. Es muy estricta. Ella llegaba y se sentaba, no explicaba, no leía documentos, trabajábamos con el texto. Rara vez ella copiaba algo en la pizarra o hacía algún esquema en la pizarra. Más que nada era explicante, sentada ella, pero era muy estricta. Pero era buena persona, a pesar de ser tan estricta no te inspiraba ese temor de no acercarse a preguntar, por ejemplo. Algunas compañeras tenían muchas, incluso era como confidente de algunas compañeras ella.

**I:** Ahora… ¿El tipo de evaluaciones en enseñanza media, cambió a la de básica?

**E1:** Sí, cambió, porque habían disertaciones, trabajos de grupo, había que preparar informes de repente, de documentos…

**I:** ¿Y las evaluaciones eran más frecuentes?

**E1:** Sí, eran más frecuentes.

**I:** Pero, ¿Qué te hacían más, pruebas o trabajos?

**E1:** Pruebas. Más que nada pruebas.

**I:** ¿Y cuáles eran las que te ponían más nerviosa o más tensa? ¿Cuál de las evaluaciones?

**E1:** Las evaluaciones, las de prueba, las de desarrollo, las de desarrollo más que nada.

**I:** Pero las pruebas eran las que te ponían más nerviosa.

**E1:** Claro. Y es lo que le pasa a muchos niños hoy en día también.

**I:** Claro, o sea, ahí tú puedes como de alguna forma eso no ha cambiado en el tiempo. Si la evaluación te producía eso.

**E1:** Yo me topo con los míos, los chiquititos, que de repente tenemos prueba y llegan con dolor de guatita.

**I:** ¿Y a ti también te pasaba eso?

**E1:** Dolor de guatita, no. Pero ponerme nerviosa, sí.

**I:** ¿Y te pasó siempre?

**E1:** Siempre.

**I:** Ahora, en las evaluaciones de Historia y Geografía, ¿las más difíciles eran las de desarrollo?

**E1:** Sí.

**I:** ¿Qué significado le dabas tú a las calificaciones que recibías? O sea, del uno al siete… ¿Qué calificación te hacía sentir “qué lata que me saqué esta nota”? ¿Qué nota preferías tú?

**E1:** Buena nota, ojalá sacarme un siete en una prueba porque así uno podía estar más relajado respecto a las evaluaciones que podían venir.

**I:** Pero, ¿Qué significaba para ti por ejemplo un seis o un siete, un cinco, un cuatro?

**E1:** El cuatro era como que te salvaste no por conocimiento, si no por alguna situación que te daba para sacarte el cuatro, o sea para mí el cuatro no era lo que yo sabía. Sobre cinco era un poco demostrar lo que había estudiado, lo que yo sabía y lo que yo podía entregar dentro de mis evaluaciones, el siete era óptimo.

**I:** ¿Para ti la nota era importante?

**E1:** Sí.

**I:** ¿No te daba lo mismo?

**E1:** No, no me daba lo mismo. Nosotros, mis papás eran separados, y mi mamá trabajaba… entonces yo de niña me cuidaba una señora, pero me cuidaba, no se preocupaba de que yo hiciera las tareas, entonces yo sabía que tenía que tener las tareas hechas para cuando llegara mi mamá a revisarlas ¿me entiendes? Entonces yo me hice el hábito de prepararme durante el resto del día porque teníamos una jornada no más, pero salíamos a las 3 de la tarde de las monjas, y teníamos clases el día sábado, entonces era un poco también de no fallarle a mi mamá, en el fondo era eso… y también por mí misma, porque yo quería y sabía que podía rendir y si me iba mal era porque yo no había dedicado el tiempo necesario como para presentar la nota que me había sacado.

**I:** ¿Y tus papás qué significado le daban a las evaluaciones? ¿Había una reacción de ellos con respecto a la calificación?

**E1:** Sí. Por ejemplo, mi mamá siempre decía que lo púnico que ella nos podía dejar era una educación, porque ella no tenía recursos como para dejarnos dinero ni casa ni mucho menos, entonces ella siempre decía eso, que era lo único que nosotros hacíamos en el fondo, entonces teníamos que responder ante esa situación. Ahora, si me sacaba un tres, mi mamá no se enojaba ni me pegaba ni mucho menos, pero obviamente conversaba conmigo y a veces eso es peor que te den un puñetazo.

**I:** ¿Había un castigo o un premio frente a tu calificación?

**E1:** No premio, felicitarme más que nada, pero no me premio en el sentido que a veces se usa que te dan plata o cosas, no, eso no.

**I:** Pero había una reacción frente a una nota.

**E1:** Sí, había una reacción frente a una nota, positiva si la nota era buena y negativa en el caso que había que tomar medidas en el caso.

**I:** ¿Y cuando dabas las pruebas y te calificaban, tú sentías “chuta me van a retar en la casa”?

**E1:** No, no tenía temor de llegar a la casa y haberme sacado mala nota. En matemáticas, que era lo que más me costaba de repente, entonces yo le decía a mi mamá que me había sacado mala nota, entonces claro, me llamaba la atención, que no dediqué el tiempo, que no le pedí ayuda a mi hermano que era mayor, ¿me entiendes?

**I:** ¿En Historia te iba bien? ¿Tenías buenas calificaciones?

**E1:** No era de seis, pero era sobre cinco. Sí, era sobre cinco, no sobre seis.

**I:** ¿Y por qué entraste a estudiar, por qué después elegiste la especialidad de Historia?

**E1:** Porque las monjas me mandaron a hacer Historia. Ellas me pusieron a hacer Historia, entonces ahí yo empecé a especializar algo, de ver cómo podía entregar esto.

**I:** Ah, ¿Entonces entraste a estudiar Historia después de salir de la U?

**E1:** Sí.

**I:** Y por eso entraste a estudiar Historia.

**E1:** Claro.

**I:** ¿Y cómo evalúas es formación recibida en la universidad, cuando estudiaste tanto pedagogía como Historia?

**E1:** Buena, pero pienso que cundo tú estudias Historia en el pre-grado, debes profundizar más los temas que lo que yo hice ¿me entiendes? Uno sale mejor preparada cuando estudias Historia, el pre-grado de Historia, porque son más los semestres que se dan, entonces yo creo que sales mejor preparado. Si bien es cierto no es malo, pero podría ser mejor, a lo mejor se debería ocupar más tiempo.

**I:** ¿Y en la universidad recibiste algún formación sobre lo que es la evaluación?

**E1:** Un ramo de evaluación que es de la universidad

**I:** ¿Y no tuviste nada más?

**E1:** No.

**I:** ¿Y qué te enseñaban ahí?

**E1:** Más que nada trabajar con estadísticas. No lo que uno espera que te enseñen en evaluación de cómo crear un instrumento, o preparar un instrumento de evaluación, cómo hacer una prueba.

**I:** ¿Tampoco teorizaron sobre concepto?

**E1:** Eso sí. Pero uno espera que te enseñen cómo preparar, como lo que uno aprendió ahora, eso de las habilidades, cómo diferenciar una pregunta de otra, en qué uno tiene que poner más énfasis, qué menos, cómo se puede evaluar un contenido, cómo no… eso no.

**I:** Se enfocó solo en la parte estadística.

**E1:** Claro, más que nada.

**I:** ¿Y tú sientes que eso fue significativo para tu desarrollo profesional?

**E1:** El hecho que no me hayan preparado….

**I:** Con respecto al ramo de evaluación.

**E1:** No, no fue significativo.

**I:** ¿Y por qué crees tú que pasó eso?

**E1:** Yo no sé si era parte del currículum de la universidad, o…. porque en el fondo teníamos currículum y evaluación. Ese era el ramo que teníamos.

**I:** Los dos juntos.

**E1:** Los dos juntos.

**I:** ¿Y lo aprendido en Evaluación, pudiste aplicarlo? ¿Lo que tú decías de estadística y todo eso que te enseñaron, lo pudiste aplicar en el colegio?

**E1:** Casi no.

**I:** ¿Y cómo desarrollabas los instrumentos si tu sientes que no tuviste una formación valórica significativa en la evaluación? ¿Cómo lo hiciste después cuando entraste a trabajar para poder desarrollar eso?

**E1:** Por la intuición de repente, y también conversar con la otra gente que tenía más experiencia. Eso te va dando también una cierta seguridad, que si una persona con más experiencia lo hace así, cómo puede evaluar, qué tipo de evaluaciones puedo hacer, uno puede tomar la experiencia de los otros y va entregándola.

**I:** Y ahí fuiste desarrollando la evaluación, más que nada casi una cosa intuitiva y el conocimiento de otros.

**E1:** Exacto.

**I:** Pero no por conocimientos que te entregó la universidad.

**E1:** No, la carrera, no.

**I:** Y en la carrera, ¿Cómo sientes que fuiste como estudiante?

**E1:** Podría haber sido mejor.

**I:** ¿Por qué piensas eso?

**E1:** Ahora pienso, después de pasar el tiempo, que yo no le dediqué todo el tiempo que debía haber dedicado a la carrera. Y eso hubiese significado que el rendimiento fuera mejor dentro de la universidad. Ahora, yo venía de una escuela de monjas, puras mujeres, tenía una mamá separada… entonces ir a un mundo totalmente diferente, la universidad ¿me entiende? Con varones, claro que yo participaba en un grupo católico de la iglesia entonces me relacionaba con varones, pero era un mundo totalmente diferente al que yo estaba acostumbrada, entonces eso también en el fondo perjudica, y yo creo que a mí me perjudico.

**I:** ¿Y cómo eran las evaluaciones ahí en la carrera? ¿Cómo te evaluaban, de manera formativa, sumativa…?

**E1:** Sumativa más que nada, a todo le colocaban nota.

**I:** ¿Y cuáles eran las evaluaciones, igual que en el colegio? ¿Trabajos, pruebas?

**E1:** Sí, pruebas, trabajos, disertaciones, fichaje.

**I:** ¿Y cuál era tu sensación con cada evaluación? Por ejemplo, con los trabajos tu sensación, la emoción que tú sentías, ¿Te ponías nerviosa?

**E1:** En las pruebas, sí, me ponía nerviosa. Siempre, incluso si ahora me hacen una prueba yo creo que me pondría nerviosa, la sensación nunca ha pasado. Y los trabajos era dedicación más que nada, y entre más dedicación mayor satisfacción iba a tener en la evaluación que iba a tener.

**I:** ¿Y cómo era percibida por los profesores? ¿Qué sensación tienes tú? Por ejemplo tu sientes que te ponías nerviosa, que te iba relativamente bien… ¿Tú sientes que eso se reflejó con los profesores de la universidad?

**E1:** Es que yo no… los profesores para mí eran profesores y nada más. En el colegio era más cercana.

**I:** ¿Y tú sientes que haber tenido buenas notas significó tener mejor relación con los profesores?

**E1:** Sí, de todas maneras. Porque de hecho, de un montón de cuarenta, se aprenden tu nombre, y para ubicarte dentro de ese grupo de cuarenta y que no te digan señorita Silva si no que te digan Ximena significa que te ubican porque tu algo has hecho, sobretodo el profesor de Inglés, a mí me marcó mucho el profesor de Inglés.

**I:** ¿Y ahí tu sientes que te marcaban por la nota?

**E1:** Sí, y por la participación dentro de la sala de clases también.

**I:** ¿Y en Historia?

**E1:** En Historia también.

**I:** ¿Tenías buenas notas?

**E1:** Tenía buenas notas.

**I:** ¿Tú sientes que el profesor te consideraba?

**E1:** Sí. Después fui colega de la profe. Cuando yo volví a trabajar, ella seguía trabajando, entonces fuimos pares.

**I:** Y eso en la universidad no fue así.

**E1:** No, en la universidad no. Yo rara vez me acercaba, excepto al profe de matemáticas, rara vez me acercaba a un profesor para preguntarle algo, por lo tanto yo era una más del montón, y eso no me complicaba a mí, para nada.

**I:** ¿Y te retroalimentaban las evaluaciones en la universidad?

**E1:** Sí, ahí sí. Por ejemplo, siempre después de la prueba, el profesor o la profesora hacía un análisis de la prueba, y eso significaba que te estaban retroalimentando.

**I:** ¿Y qué importancia le dabas tú a las pruebas, a las evaluaciones en la universidad?

**E1:** Toda la importancia que tienen para sacar el título, era eso en el fondo.

**I:** ¿Y las calificaciones?

**E1:** También.

**I:** No era lo mismo un siete que un cuatro…

**E1:** No, no era lo mismo.

**I:** ¿Y qué pasaba cuando te iba mal? ¿Qué sentías tú?

**E1:** Me frustraba. Pero pensaba… si hubiera estudiado más, me hubiera ido mejor.

**I:** ¿Y qué hacías para la otra?

**E1:** Para la otra estudiaba más. Por ejemplo me ponía el 50% para estudiar para esta prueba y me iba mal, entonces yo decía, si hubiera puesto el 70% me hubiera ido mejor. Entonces, cuando estaba estudiando para la otra prueba, decía si hubiera puesto el 70% en la prueba anterior ahora estaría estudiando lo mismo, no tendría que esforzarme más.

**I:** Y cuando saliste de la universidad, entraste a trabajar, ¿Cuáles fueron tus primeras experiencias profesionales? ¿Cómo las evalúas tú, buenas, malas?

**E1:** Buenas. A mí me gusta lo que hago, me encanta lo que hago. Y yo creo que eso es un hándicap para uno enfrentarse a la profesión, si no te gusta cómo te vas a enfrentar positivamente…

**I:** Cómo tú lograste… bueno tu dijiste que lograste evaluar como casi por intuición y aprender como en la vida cómo se evaluaba.

**E1:** Claro, de la experiencia de los otros.

**I:** Con el tiempo después, ¿Tú tomaste algún curso?

**E1:** Sí.

**I:** ¿Cuántos cursos por ejemplo de evaluación?

**E1:** Hice dos de evaluación, pero hace años. Uno daba el CPEIP que era a la distancia.

**I:** ¿Y por qué los tomaste?

**E1:** Porque yo encontraba que tenía una debilidad en esa parte.

**I:** Fue una iniciativa propia.

**E1:** Propia, sí.

**I:** ¿Qué te pasó cuando hiciste esos cursos?

**E1:** Estaba mejor preparada. Podía preparar mejor las pruebas, tenía más contenidos como para poder realizar una evaluación.

**I:** ¿Y tú te evaluaste? Por ejemplo ¿Tú dijiste, chuta qué hice, o lo he hecho bien o lo he hecho mal?

**E1:** Claro, si la universidad me hubiese entregado esto, yo no hubiera cometido un error de repente.

**I:** ¿Cómo evalúas tú el aprendizaje de tus estudiantes?

**E1:** Yo siempre, sobre todo con los chiquititos, voy evaluando el proceso, día a día como van avanzando. Formativa si, incluso sin llevar una estadística, si no que con la observación voy viendo si van avanzando, y también con las evaluaciones que voy haciendo, de desarrollo… con los chicos más que nada uno hace con alternativas. Lo más difícil es evaluar la lectura en primer básico, evaluar cómo van leyendo, entonces uno tiene que tener tiempo. De repente pienso que uno no tiene todo el tiempo como para preparar buenos instrumentos.

**I:** Entonces con los chiquititos lo que más haces es alternativas.

**E1:** Sí.

**I:** ¿Y desarrollo?

**E1:** Sí, una que otra pregunta, más que nada una pregunta y que tengan que contestar sí o no, pero por qué contestó sí o por qué contestó no, esas son las pruebas de desarrollo que se hace más que nada con los chicos.

**I:** Dentro de los cambios del currículum y lo que respecta a la evaluación de Historia y Geografía, ¿Tú las conoces, conoces las propuestas o tú sientes que tienes una debilidad?

**E1:** Una debilidad.

**I:** No conoces nada de lo que dice el currículum con respecto al profesor cómo evalúa?

**E1:** No.

**I:** ¿Y tú evalúas sin tener la lectura de esas bases?

**E1:** Claro

**I:** Porque esas cambiaron.

**E1:** Pero por ejemplo, yo preparo las pruebas y a mí el coordinador de allá la revisa.

**I:** Él es el encargado.

**E1:** Y también tiene que ver con las habilidades del encargado, entonces él te dice esta está bien, o arregla esta ¿me entiendes?

**I:** ¿Y tú tienes por ejemplo un interés de estar siempre informada sobre la evaluación o es algo que no…?

**E1:** Sí, porque encuentro que esa es mi parte débil.

**I:** ¿Y te informas o es más que nada lo que pasa en el aula?

**E1:** Más que nada lo que pasa en el aula. De repente hay tiempo para buscar el material o buscar información respecto al tema.

**I:** ¿Y tú te autoevalúas constantemente las cosas que haces o no?

**E1:** Sí.

**I:** ¿Y qué te pasa con eso?

**E1:** De repente, como te digo, ahí encuentro yo que estoy débil. De repente digo, debería haberlo planteado de otra forma, o cuando después del resultado de una prueba veo que los resultados no eran lo que yo esperaba, entonces pienso que si hubiese planteado esta pregunta desde otra perspectiva hubiese tenido mejor resultado o no.

**I:** ¿Y de tu mayoría de las veces que evalúas, tus evaluaciones son más formativas que sumativas?

**E1:** No, más sumativas.

**I:** ¿Y cada cuánto tiempo evalúas tú?

**E1:** De repente de la unidad. Si es muy larga la divido en dos o tres partes, pero hay unas bien cortas y ahí hago una prueba al finalizar la unidad. Y hago trabajos por ejemplo de fuentes, les entrego documentos a los niños para analizarlos, eso también va ayudando.

**I:** ¿Dónde sientes tú que los niños es lo que más les cuesta? ¿Qué tipo de evaluación es donde se sienten más incómodos?

**E1:** En las de desarrollo.

**I:** ¿Pero en las pruebas estructuradas, las del papel?

**E1:** Claros, pero más que nada ellos cuando hay disertaciones se sienten como más incómodos.

**I:** ¿Y en las pruebas no?

**E1:** No porque ellos se sientan. Yo no soy de las que me paseo, yo me paro adelante y los miro, nada más, para evitar alguna situación incómoda.

**I:** Pero tú me dijiste que habían niños que llegaban con dolor de guatita.

**E1:** Claro, los de aquí.

**I:** ah, los aquí. ¿Y por qué crees tú que les pasa eso?

**E1:** Porque yo creo que hay una exigencia extra de los padres. Les exigen demasiado a los niños y a veces desconocen que el niño no es capaz de siete y es capaz de seis, entonces no aceptan que sean capaces de seis, quieren que sean capaces de siete, entonces ahí los niños llegan… porque seguramente estudiaron, y yo sé, pero dicen si te sacas menos de un siete te voy a pegar… entonces los niños ya vienen con esa predisposición que tienen que sacarse un siete y a veces en las pruebas hay que decirles te faltó esta y esta por contestar, y es porque están muy ansiosos.

**I:** ¿O sea tu retroalimentas las evaluaciones?

**E1:** Sí.

**I:** ¿Todas, siempre?

**E1:** Siempre.

**I:** ¿Y qué pasa con eso, qué sientes de parte de los niños?

**E1:** Por ejemplo dicen ¡aaaahhhhh, eso! Por ejemplo las SIMCE, cuando lo hacíamos, les digo niños, era esto, entonces ¿cuál era la respuesta correcta? ¡Ahhhh, tiene razón tía! Como para hacer que ellos entiendan donde se equivocaron.

**I:** ¿O sea en ese momento los chiquillos sienten como una satisfacción?

**E1:** Claro.

**I:** ¿Y qué pasa con los niños que reciben malas notas?

**E1:** No se preocupan los chicos, son las mamás las que se preocupan, los chicos no. A ellos les gusta sacarse puros sietes.

**I:** ¿Y cuando no se los sacan?

**E1:** Se frustran de repente algunos, pero algunos, no todos, son muy pocos.

**I:** ¿Y cuando haces evaluaciones, tú las renuevas constantemente?

**E1:** Sí.

**I:** ¿Cada cuánto tiempo tú renuevas tus evaluaciones, pruebas, trabajos?

**E1:** yo generalmente si hice una prueba el año pasado, este año hago otra prueba.

**I:** ah ya, pruebas distintas siempre.

**E1:** Es que a veces son hermanos, entonces puede que se pasen las pruebas.

**I:** Ahora lo último. ¿Qué importancia le das tú a las evaluaciones de los aprendizajes, a las pruebas, a los trabajos?

**E1:** Más que darle importancia a las pruebas le doy importancia al resultado.

**I:** ¿Por qué para ti eso es importante?

**E1:** Porque en el fondo el resultado arroja lo que los niños saben, o cuanto han aprendido de lo que yo les he entregado. Pero es como paradojal, porque no siempre lo que los niños saben es lo que arroja la nota, lo que arroja la cantidad ¿me entiendes? Porque a veces yo les pregunto a los niños y en la clase participan, saben. Por ejemplo estábamos hablando de los pueblos originarios en el segundo básico y ellos sabían cuales eran los nómades y los sedentarios, de qué vivían, donde se ubicaban, y después en la prueba se equivocaron en cosas que yo sabía que ellos las sabían. Entonces yo veo también en las pruebas, veo resultados favorables, obvio que aprendieron y entendieron lo que yo traté de transmitirles.

**I:** ¿Y tú te autoevalúas constantemente tu trabajo?

**E1:** Sí.

**I:** ¿Y cuando ves los resultados de los niños?

**E1:** Sobre todo ahí es cuando veo, por ejemplo, si aplico ahora que estamos en algo nada que ver con Historia, estamos con las restas con reserva, y cuando hago una prueba y no tengo buenos resultados tengo que cambiar de estrategia para que los niños aprendan, entonces ahí me estoy autoevaluando, de manera que lo que estoy haciendo esté bien para que los niños aprendan o si tengo que cambiar.

**I:** ¿Y entonces para ti la utilidad de las evaluaciones son para autoevaluarte? ¿Esa es la utilidad que tú le das, o le das otra utilidad?

**E1:** O sea, para autoevaluarme y saber cuánto los niños han aprendido, conocer lo que ellos saben.

**I:** ¿Y esas te permiten alguna toma de decisión en tus prácticas pedagógicas?

**E1:** Claro, porque si veo que apliqué una estrategia y esa estrategia dio resultado porque fue reflejo de las buenas calificaciones que tuvieron los niños, esa estrategia que estoy usando está bien. Ahora yo sé también que depende del grupo curso, del nivel de los niños, de la homogeneidad de los niños, o sea depende de un montón de cosas, pero en lo general uno puede probar aplicándola otro grupo y si resulta es porque está bien aplicado.

**I:** ¿Tú crees que las evaluaciones permiten el desarrollo de la educación de calidad?

**E1:** Sí.

**I:** ¿Por qué?

**E1:** Porque en el fondo la evaluación me está arrojando lo que los niños van aprendiendo. Si los niños están aprendiendo bien, yo puedo incluso mejorar las prácticas y mejorar las exigencias que puedo tener dentro de un curso, y al mejorar las exigencias voy a tener mejor calidad de educación para los niños.

**I:** Y por último Xime, ¿Qué es para ti evaluar? ¿Qué es para ti a la evaluación?

**E1:** Es que una calificación me indique cuanto se ha aprendido o no. Yo sé que la calificación es un número frío, totalmente frío, pero en el fondo me está diciendo cuanto los niños aprendieron, cuanto de lo que yo entregué llegó al niño, y si llegó al niño, cuanto fue capaz de volver a vaciar, no sé si me entiendes.

**I:** Sí.

**E1:** Eso.

**I:** Entonces la evaluación te demuestra con la calificación si el niño aprendió o no.

**E1:** Sí.

**I:** Gracias

Entrevista N° 2

**I:** Con respecto a la evaluación en general, vamos a partir por etapas. Vamos a hablar de tu etapa inicial como estudiante, luego lo universitario y después vamos a hablar de lo profesional. Dentro de lo inicial, ¿Qué recuerdas tú como tu primera evaluación?

**E2:** Recuerdo que cuando terminé el colegio y comencé a estudiar en la universidad…

**I:** No, primera evaluación en el colegio, cuando entraste al jardín, a kínder…

**E2:** Con respecto a esa época, una evaluación directa no recuerdo absolutamente nada, nada. De hecho, de evaluación, yo creo que el recuerdo más remoto que tengo es en 2do básico. Me acuerdo que la primera prueba que me tocó fue una evaluación sobre el descubrimiento de América, sobre Cristóbal Colón; esa es la primera prueba que tengo imagen.

**I:** ¿Te acuerdas de la sensación que te dio? O sea, estar en la prueba y todo eso.

**E2:** Cuando iba en 2do básico yo tenía siete años, y lo que recuerdo de esa prueba es que al principio estaba más o menos nervioso porque a mí me gustaba mucho el ramo, que era Historia, y quería que me fuera bien, entonces en ese momento no sé si me sentía tan seguro como para dar una prueba buena. Yo en el colegio no estudiaba mucho, estudiaba muy poco, pero me mantenía… y recuerdo que en esa oportunidad estaba nervioso porque quería causar una buena impresión de mis papás.

**I:** En general, de evaluación… ¿Siempre te pasaba lo mismo cuando te evaluaban? Por ejemplo, tanto en 2do básico como hasta 3ro, 4to medio… ¿Siempre te pasaba que te ponías nervioso o tenso, o para ti ya era una cosa más?

**E2:** Lo que yo recuerdo exactamente, cuando yo era más niño, a mí las pruebas me ponían nervioso porque siempre existía un tema de la presión de la casa de que a uno le fuera bien, porque si no siempre te limitaban con las cosas que te gustaban. Ponte tú, me acuerdo que en esa época estaba de moda, hoy día llevar la Play 4, en esa época era el Super Nintendo, entonces me acuerdo que lo que más jugaba a esa edad era el Killer Instict y Donkey Kong, entonces ponte tú, para un niño de siete años que le quitaran la Super Nintendo era como que le quitaran todo. Yo todos los días videos juegos… entonces como que mis papás usaron siempre un refuerzo negativo en ese entonces, o sea, de que si yo no cumplía con mis obligaciones me queda sin la Super Nintendo.

**I:** O sea recibir la nota era una especie de refuerzo positivo… si tú me traes buena nota, te regalo esto ¿algo así?

**E2:** Claro. O sea, más que regalarme cosas, mi mamá de hecho, las mamás siempre son como las que más regalonean a los chiquillos. Mi papá era más estricto. Entonces, dentro de las cosas, de los bienes que poseía, el que más me gustaba era eso, y mis papás lo sabían, entonces sabían que con eso me podían “amedrentar” para yo poder rendirles en el colegio.

**I:** ¿Más o menos qué calificaciones les gustaban en tu casa?

**E2:** Siempre me pedían sobre 6,0. Sobre promedio 6,0.

**I:** Y si tú lo tenías había un refuerzo positivo, o sea, te felicitaban o te compraban algo que tú querías. Pero, ¿qué pasaba si te iba mal?

**E2:** Si me iba mal, depende del tipo de sanción que ocurría. ¿Estás hablando solo del tema de las evaluaciones?

**I:** De las evaluaciones.

**E2:** Con las evaluaciones siempre era lo mismo, era con la Super Nintendo, bueno y yo también hacía otro tipo de actividades. Ponte tú, a esa edad yo juagaba fútbol, y por ejemplo también, si me iba mal me sacaban de la escuela de fútbol, tampoco podía jugar con la consola, no me dejaban salir tampoco, y yo me aburría como ostra en la casa. Entonces, por ese lado ellos se preocupaban de que yo cumpliera con las exigencias que tenía. Ahora, y no siempre logré el promedio 6,0. En los casos en que no lo hacía, por ejemplo si llegaba con 5,8 o 5,7 no me hacían nada.

**I:** Claro, igual lo podían entender.

**E2:** Pero sí me llamaban la atención, como “pucha, tú puedes más, puedes rendir mejor”. Ese era el tipo de presión que ejercían.

**I:** Con respecto entonces l significado de las notas que tú tenías, si era un 4,0 o era un 7,0 para ti era un tema, o sea, ¿tenía que ser siempre sobre 6,0?

**E2:** Sí, de hecho yo me preocupaba mucho cuando me iba mal. Porque yo sabía que en la casa me iba a llegar.

**I:** Y en las evaluaciones en el área de Historia, ya que estábamos hablando de tu primera prueba. ¿De qué tipo eran la mayoría de las evaluaciones que te hacían? Ejemplo, de tipo formativa, sumativa, ¿De qué tipo eran la mayoría?

**E2:** La mayoría de las pruebas eran sumativas.

**I:** Todas tenían nota.

**E2:** Sí. Me estás hablando desde esa época, del colegio. Comparativamente hablando nosotros sabemos que como hoy día el modelo de educación es más constructivo, las evaluaciones formativas han tomado una preponderancia que antes no tenían. La sumativa se sostiene en el tiempo pero la formativa a tomado una preponderancia. Pero en esa época la formación que te entregaba el colegio, o sea la educación era más conductista, entonces lo que a ellos les interesaba siempre era que uno cumpliera con los contenidos. A ti te evaluaban y te ponían nota, entonces siempre eran sumativas. La mayoría. Lo formativo era algo más casual. Por ejemplo, normalmente siempre era en Orientación, pero no se salía de eso.

**I:** Pero en Historia era sumativo.

**E2:** En Historia por lo menos, yo recuerdo que sí. Todos, porque yo estuve en cinco colegios, Claudia.

**I:** Cinco colegios, ¿Y en los cinco era así, o no?

**E2:** En los cinco colegios yo recuerdo que era así. Siempre fue más sumativo. Lo formativo, a ver… a medida que fui creciendo, te lo digo como un niño, yo me di cuenta que lo formativo se fue sumando poco a poco. Pero siempre la mayoría de las evaluaciones eran sumativas, era muy pco lo formativo.

**I:** Y dentro del tipo de evaluación que te hacían en el colegio, la mayoría de las prácticas en Historia y Geografía, ¿Eran pruebas, trabajos?

**E2:** El modelo que más se hacía, llegaba el profesor, pasaba la materia, hacía una actividad en la sala, esa actividad era sumativa porque siempre se iba evaluando…

**I:** Te ponían nota.

**E2:** Claro, era una nota acumulativa. Era sumativa porque igual es una nota que se pone. También te mandaban trabajos y tareas para la casa y yo tenía que cumplir con eso. El uso de guías era muy poco. Se usaban guían, pero eran generalmente más para preparar la prueba, pero generalmente eran más actividades prácticas que el profesor designaba en la clase.

**I:** ¿Y las evaluaciones al libro? O sea, eran actividades de clase y pruebas. ¿Te hacán muchas pruebas?

**E2:** No recuerdo, por la edad que tenía, la cantidad de evaluaciones exactas, pero para sacarte un promedio, debe haber sido como seis notas al semestre, más o menos.

**I:** ¿La mayoría eran pruebas o no?

**E2:** Cuando estaba en el colegio me tocaron dos instancias. En una instancia estuve en colegios que eran trimestrales, que eran principalmente cuando yo estuve en la básica, eso sí me acuerdo perfecto. Cuando eran trimestrales, normalmente eran como cuatro notas por trimestre, o sea eran como doce notas al año. Pero cuando me fui a colegios que eran semestrales, cuando fui al Liceo Lastarria que fue en 7mo básico, me acuerdo que todos los colegios en que estuve de ahí en adelante eran todos semestrales, y eran aproximadamente seis notas cada semestre.

**I:** Pero las prácticas evaluativas eran la mayoría pruebas.

**E2:** Sí, siempre las evaluaciones eran pruebas.

**I:** ¿Y trabajos prácticos?

**E2:** Y en instancias muy puntuales se hacía una evaluación del cuaderno. Porque me acuerdo que a mí no me evaluaban el cuaderno completo, si no que me evaluaban las tareas, entonces se cumplía con tantas tareas me ponían una nota.

**I:** Y lo otro, trabajos prácticos, por ejemplo hacer un afiche, hacer alguna obra…

**E2:** Eso sí, pero no en Historia. Las obras de teatro eran más en Lenguaje.

**I:** ¿Hacer afiches en Historia no? ¿Maquetas?

**E2:** En Historia no teníamos PowerPoint. Maquetas no hice nunca. Principalmente a nosotros nos hacían hacer afiches, o si no exposiciones. Pero como no había PowerPoint nosotros usábamos papel craft.

**I:** O sea, de las prácticas evaluativas que te hacían en Historia y Geografía eran pruebas, actividades en clase y exposiciones.

**E2:** Sí, esa era la tónica.

**I:** ¿Pero jamás te hicieron algo más lúdico? Por ejemplo, hacer una maqueta, hacer una salida pedagógica o hacer una obra de teatro con respecto a un contenido.

**E2:** En el colegio, en otros ramos alguna vez hice maquetas, pero como tú me estás preguntando solamente de Historia, nunca me tocó hacer una maqueta en Historia, no eran más lúdicos, eran siempre trabajos, exposiciones y evaluaciones de conocimiento.

**I:** Y con respecto a la misma asignatura de Historia y Geografía, ¿las evaluaciones eran muy difíciles de enfrentar? Por ejemplo, entre las exposiciones, las pruebas y las actividades. ¿Cuál de las tres era la más difícil para ti?

**E2:** Eso ya se escapa del colegio, porque es un tema personal. Personalmente siempre he sido ansioso y tengo cualquier personalidad, una personalidad que he tenido desde chico, entonces a mí no me complicaba, me encantaba salir adelante y presentar temas, era algo que me gustaba.

**I:** Era lo que más te gustaba, pero no era tanto lo que te hacían hacer.

**E2:** Claro, lo que más me hacían hacer eran pruebas, y trabajos que por supuesto eran para reforzar el contenido de la prueba.

**I:** O sea eso era lo que más te gustaba, y donde sentías que tenías más habilidades. ¿Y en las pruebas no te ponías nervioso o ansioso? Cuando eras más chico…

**E2:** No, en Historia no tanto. En otros ramos sí. Es que a mi Historia siempre me gustó de niño, entonces en el colegio por lo general siempre me fue bien, hasta 4to medio. A mí siempre, además es por un tema también de, tú sabes, la influencia de la casa. En la casa siempre me papá me hablaba los temas, me hablaba de chico, me gustaba meterme en la onda de los países, era algo que siempre me gustó. De hecho, siempre mis mejores promedios eran en Historia. Me acuerdo que yo podía a lo mejor tener buena nota en Matemáticas, porque siempre me gustaba, pero en historia nunca tuve menos de un 6,0. Normalmente te tenía 6,5 o 6,7. En Historia siempre me fue muy bien.

**I:** Y en la misma etapa inicial en las pruebas de Historia, ¿Con qué frecuencia te hacían pruebas? Como me dijiste, era depende de los trimestres.

**E2:** Si eran trimestrales, me acuerdo que eran como cuatro calificaciones, cuando eran semestrales, lo que me acuerdo, era seis notas aproximadamente. O sea si empiezo a calcular, yo tenía en seis meses como una nota cada mes, y un par de evaluaciones más a fin de año, considerando notas por trabajos realizados en clases, etc., pero siempre eran seis notas. Yo recuerdo que de todas esas evaluaciones, normalmente, las semestrales eran como cuatro pruebas, y las otras dos eran por actividades o nota por revisión de tareas.

**I:** y después de cada evaluación, ¿tus profesores te retroalimentaban? O sea por ejemplo, se entrega la prueba y ¿revisaban la prueba en conjunto?

**E2:** Algunos sí, no todos lo hacían.

**I:** ¿Y en Historia?

**E2:** En Historia era la misma técnica anterior, algunos lo hacían y otros no. Ahí no te puedo ayudar mucho porque no me acuerdo que año exactamente era lo uno o lo otro, pero te puedo hablar en general. Ponte tú, en media me tocó, me recuerdo que tuve cuatro profesores distintos, de esos cuatro dos habrán utilizado ese método y los otros dos no, o sea no nos retroalimentaban, si no que nos pasaban la nota y ellos seguían pasando el contenido que venía después de eso.

**I:** Y en Historia algunos sí y otros no.

**E2:** Algunos sí y otros no.

**I:** ¿Y eso dependía del colegio? Porque tu estudiaste en cinco colegios.

**E2:** Distintos colegios, y te los puedo nombrar. Desde 1ero básico hasta 6to básico yo estudié en… miento, de kínder a 1roo básico yo estudié en San Miguel en un colegio que era el Subercaseaux College, que todavía existe. Después yo me cambié a Providencia y estuve desde 2do básico hasta 6to básico en el \_\_\_ College, hasta ahí yo me acuerdo que era trimestral. Después yo me cambié porque mi papá me quería meter a un colegio mejor y me mandaron a un liceo público, me mandaron al Liceo Lastarria, Y ahí estuve dos años. Ahí fue distinto. Después me cambié a otro colegio en la comuna donde vivía, y estuve hasta 1ero medio en un colegio que se llama el San Juan de Las Condes, y después de 2do medio hasta 4to medio salí del British High School, esos dos últimos están en Las Condes.

**I:** Y de esos colegios, ¿En cuál te sentiste más cómodo con las evaluaciones en Historia?

**E2:** Yo creo que en el último, porque me gustaba mucho el profesor que tuve en el último colegio.

**I:** ¿Por qué? ¿Qué hacía el profesor?

**E2:** Lo que pasa es que se notaba que le gustaba lo que hacía. Me acuerdo mucho que utilizaba libros, y usaba las cosas concretas, por ejemplo cuando hacía la clase no pasaba solo la materia, si no que de repente traía también la obra del autor que quería citar. Por ejemplo me acuerdo de una actividad muy buena que tuve que era sobre Mao Tse Tung y el comunismo chino, y a mí me tocó hacer un trabajo de eso, de hecho me leí el Libro Rojo y tuve que hacer una exposición completa. Entonces a mí me gustaba porque no solamente pasaba la clase sino que también llegaba con las fuentes históricas directas. Por ejemplo, el socialismo soviético, llegaba con el Manifiesto Comunista y El Capital de Karl Marx, y te lo mostraba y te daba las implicancias, y si pasaba Adam Smith, llegaba con el libro de Adam Smith, o si este personaje te hablaba sobre la India, llegaba con el libro de la persona que citaba, entonces era muy preocupado con la fuentes que utilizaba a la hora de hacer la clase, por lo menos esa es mi percepción.

**I:** ¿Y te hacía hacer hartas exposiciones él?

**E2:** No, si eran seis notas, habrán sido tres pruebas escritas, dos exposiciones y una al cuaderno. Por lo menos dos exposiciones, él daba esa opción.

**I:** Ahora con respecto a la etapa de tu formación superior, cuando estudiaste en la universidad, ¿por qué razón decidiste estudiar Historia y Geografía?

**E2:** Lo que te decía antes, porque desde pequeño siempre me han gustado las humanidades, yo tenía la película bien clara cuando estaba en el colegio y llegué a media, yo sabía que lo mío era relacionado con las humanidades. Por eso yo al principio partí estudiando Derecho, porque tenía que ver con las humanidades. Cuando vi la malla cuando empecé estudiando Derecho, habían muchos ramos relacionados con Historia, como Historia de Chile, Filosofía de la Historia, entonces me cautivó y lo empecé a hacer. Después yo me cambié de carrera y ahí directamente me puse a estudiar Licenciatura en Historia, y fueron cuatro años que estuve en ese tema y finalmente llegué a la Pedagogía porque tenía que tomar todo eso que había aprendido y hacerlo algo práctico, ya que haciendo clases iba a poder aportar y entregar un granito de arena de lo que yo aprendí durante toda mi etapa de formación en la escuela superior.

**I:** Entonces por esa razón entraste a estudiar Historia, porque tienes facilidades.

**E2:** Porque tenía facilidades. Pero tu pregunta más específica, porque tú me preguntaste por Pedagogía… yo no partí estudiando Pedagogía en Historia, yo partí más con lo actual, partí con Derecho y después me fui directamente con la Licenciatura, para investigar y ser investigador. Yo, la verdad, llegué al tema de la pedagogía por algo práctico, porque tenía que hacer algo práctico. El problema es que a mí me pasaron cosas en la universidad y salí con mucha teoría, pero el problema es que cuando uno tiene mucha teoría, uno no sabe en qué campo focalizar eso que a uno le entregaron. Entonces me di cuenta de que la Pedagogía era algo práctico, directo, más simple en el sentido de que… o sea, es una utilidad real social, pero dedicarse a la investigación es como “vamos a ver qué tanto vende tu libro”, o sea, no es una necesidad real, pero la educación sí es una necesidad real. Por eso hoy día se trabaja en eso.

**I:** Y si yo te dijera, evalúa la educación profesional que recibiste en la universidad, ¿Cómo la evaluarías?

**E2:** Yo la evaluaría muy bien, muy muy buena.

**I:** ¿Por qué?

**E2:** En mi opinión, encuentro que tuve muy buenos maestros, muy buenos profesores, en general, casi todos. O sea, uno que otro… la verdad, ni siquiera lo recuerdo.

**I:** ¿Qué tenían ellos para decir que eran muy buenos?

**E2:** Sabían mucho. Por lo menos la forma como pasaban las clases, el contenido… la forma de hacer clases de ellos era totalmente conductista, la universidad suele ser más conductista, pero eran verdaderas enciclopedias con patas, creo que esa es la mejor definición que te puedo dar. Lo que tú les preguntaras, siempre había una respuesta. Aparte que cuando entre a estudiar a la universidad, normalmente a uno le pasan los contenidos y suele pasar en la práctica, no sé cómo habrá sido en tu caso, pero lo que yo he visto y lo que recuerdo del colegio, es que a uno las cosas se las pasan más como una crónica, como una sucesión de hechos. En cambio cuando yo entré a la universidad le dieron un toque más filosófico… entonces más ramos de Historia como crónica, tuve más Filosofía de la Historia. Entonces eso fue lo que yo creo que me gustó tanto. De hecho muchos de los profesores que tuve no solo eran historiadores, sino que también eran filósofos, y se dedicaban también a ese tema. Entonces reo que por eso a mí me cautivó y me gustó mucho, porque sentí que le daban un sentido lógico a los elementos históricos si se puede decir así, y dándole ese sentido lógico, me permitía formarme mejor, aprender mejor, cambiar mi perspectiva de la realidad… de hecho, yo me di cuenta que estudiando uno nunca termina con una posición definitiva, porque al final uno siempre va variando, o sea, siempre aparece un elemento nuevo que te dice que tienes que cambiar.

**I:** Y cuando estudiaste Pedagogía, ¿qué conocimientos sientes que adquiriste de lo que no sabías?

**E2:** Lo que a mí me entregaron que no tenía antes era lo metodológico, porque cuando tú estudias la Licenciatura en Historia a ti te entregan lo teórico, o sea, te pasan Historia de América, de Occidente, del Asia, de Europa, pero como te digo, es conocimiento abstracto. Yo voy sumando conocimiento y la “metodología” que te entregan es como para escribir un libro, o para el tema de la investigación, pero no es algo concreto. Lo que me entregó la carrera de Pedagogía como tal fue lo metodológico, la estructura de las clases. Yo por ejemplo nunca había planificado algo en mi vida, ni siquiera en el colegio lo hacía, yo hacía las cosas no más.

**I:** Y particular con respecto a las prácticas evaluativas, ¿qué aprendiste en la universidad con respecto a la evaluación?

**E2:** Lo que yo recuerdo, al menos de la profesora que tuve, es que cuando me pasaron evaluación le dieron dos enfoques. A uno le dieron el sentido de la parte teórica que tiene evaluar, lo otro era la tipología de evaluaciones que hay. Respecto al sentido de la evaluación, lo que recuerdo es la definición general, principalmente busca medir un conocimiento parcial en un determinado momento. O sea, una persona se prepara y al final lo que estoy evaluando, estoy calificando por medio de una escala cuanto es el grado de conocimiento parcial que adquirió esa persona en ese momento, en ese tipo de evaluaciones. Y la tipología es lo que todos conocemos, si es una evaluación sumativa, formativa, etc.

**I:** ¿Sientes que fue significativo lo que aprendiste con respecto a las prácticas evaluativas?

**E2:** Es una pregunta muy dura, difícil de responder, pero te lo voy a decir. Yo personalmente siento que, a pesar de que trabajo como profesor, siento que a mí no me acomoda mucho ese método de evaluación. Yo lo hago porque así me lo exige el currículum nacional, nada más. Yo aplicaría el método de evaluación que usaban con uno en la universidad. No necesariamente escribir cosas o pruebas escritas, es como estamos tú y yo ahora, conversando. Pero obviamente eso se contraviene a lo que dice el Ministerio y todos sabemos que todo debe ajustarse al currículum. U otro tipo de evaluación, por ejemplo de repente salir caminando, como el contacto con las cosas, es otra forma de evaluar. Ahora, igual hay un detalle que no te puedo negar, yo llevo muy poco tiempo ejerciendo, trabajando. Entonces, esa es mi opinión ahora, pero puede que después cambie, porque uno tiene que ver que lo que te enseña la universidad o el enfoque que se le da a la Pedagogía no es algo que se le ocurrió a alguien y lo hizo, sino que hay una teoría por detrás, hay fundamentos para que las cosas sean así y no de otra forma… pero en lo personal me acomoda más el otro método que el que se aplica. Igual me ha costado amoldarme al esquema.

**I:** Pero por ejemplo de lo que tú aprendiste de evaluación en la universidad, ¿lo has aplicado en el colegio trabajando? ¿Cuando aplicas algo es porque te acuerdas de lo que te enseñaron en la universidad, o lo aplicas porque todos lo hacen o porque cuando chico te evaluaron así?

**E2:** Yo siento que en parte sí me ha servido porque por primera vez he sido capaz de concretizar procesos que son complejos, que es lo que antes uno no hacía. Para que se use el método de cuando iba en la universidad tendría que pasar años para que uno se acostumbre a ese esquema. En cambio, la Pedagogía suele ser más práctica y hoy día se tiende a la ludicidad, porque no es lo mismo como un niño concibe el mundo a como lo concibe un universitario, y eso es también lo que a uno de repente le cuesta el switch, y es lo que me hicieron darme cuenta en ese año que estudié Pedagogía y en la práctica de lo que ha sido el colegio. Todavía me pasa, hasta en las clases. De repente me voy mucho por lo abstracto y a los chiquillos les digo que me avisen porque a veces uno se empieza a ir por las ramas y ellos se pierden. Entonces imagínate eso, pero también a la hora de hacer las pruebas para evaluar. Si fuera por mí, haría más preguntas de desarrollo, yo soy más de ese estilo. Pero me he dado cuenta de que los chiquillos, como son de distintas edades y están en distintas etapas de crecimiento, ahí está la parte lógica, lo que te entrega la Pedagogía… que hay ciertas formas de evaluar según cual sea la etapa de crecimiento y formación de un ser humano.

**I:** y con respecto a cuando estabas en la universidad y de todos los ramos que tuviste, ¿cómo sientes que te percibían los profesores como estudiante?

**E2:** Yo tenía muy buena relación con todos los profesores, en todos los ramos. Aparte que hay un detalle también, Claudia. A diferencia de la mayoría de los colegas, yo no estudié la Pedagogía en diurno, o sea, el esquema que tiene todo universitario. Yo estudié en un programa especial y que era en la noche. Entonces también el perfil de público que iba a las clases eran chiquillos más aterrizados, o sea igual ya están más preocupados, muchos ya tenían familia, tienen necesidades reales concretas, entonces no van a calentar el banco. Entonces había una buena sintonía en general con el grupo de mi generación y nuestros docentes.

**I:** ¿Y sientes que tus evaluaciones, o las calificaciones que recibías, influían en tu relación con los profesores?

**E2:** No necesariamente, y tengo una prueba concreta. A pesar de que habían alumnos que no les iba tan bien dentro de todo, me di cuenta de que los profesores si eran transversales, algo que no me pasó cuando estudié la Licenciatura. Ahí me di cuenta que los que enseñaban era pedagogos, entonces están acostumbrados por ejemplo al niño que cumple y al que no cumple, y eso mismo lo aplicaron a nosotros que éramos más viejos. Entonces, por el contrario, al que le iba mal conversaban con él, y le decían ponte las pilas, le tiraban la talla…

**I:** Y eso en otra carrera sientes que no pasó.

**E2:** …claro, porque por ejemplo, yo tuve muy buenos profesores, que la mayoría eran historiadores y era más secos, entonces tu les cumplías y buena onda, si no les cumplías, te tenían ahí no más.

**I:** ¿y en el colegio era así también? ¿Cuándo estudiabas?

**E2:** Algunos profesores sí, y otros no. En el lado de Historia, siempre tuve profesores alineados al lado que te estoy comentando ahora. Pero en otros ramos había profesores que sí te tomaban mala.

**I:** Por tener malas notas.

**E2:** Claro. Y aparte que uno también cuando está en el colegio, como uno está creciendo uno es disruptivo, y eso lo combinan con la mala calificación y dice “ah, este es esto”.

**I:** Te pregunto porque pasa que hay profesores que tienen relación con los estudiantes muchas veces por las notas. “Ah, a este le va bien” y por lo general se van por ese lado.

**E2:** Y eso no debiera ser así.

**I:** Por eso te preguntaba si en el colegio te pasaba.

**E2:** Me pasó con algunos profesores, sí. Pero se supone que un profesor debe ser transversal. Porque por el contrario, mientras más disruptivo el chiquillo, mientras más desordenado, más enfoque y más énfasis hay que darle, porque al final tienen que aprender, es su trabajo.

**I:** Volviendo a la época universitaria. ¿Qué tipo de evaluación eran las que más tenías, de tipo formativa o sumativa?

**E2:** En las careras que estudié antes de la Pedagogía, eran todas sumativas, todo teórico.

**I:** ¿Y todas pruebas?

**E2:** Todo pruebas y presentaciones, y si no eran evaluaciones orales… evaluaciones escritas y presentaciones.

**I:** Y todas con nota.

**E2:** Todas con nota. Y había un cuarto tipo de evaluación que era entrega de trabajos, y ahí obviamente, según el año en que tú estabas era mayor la complejidad, o sea, partías con una tesina y se terminaba con una tesis final.

**I:** ¿Y cuando estudiaste Pedagogía era lo mismo?

**E2:** Cuando estudié Pedagogía fue distinto porque a mí me evaluaban los tipos de evaluaciones que había. La mayoría fueron pruebas escritas y presentaciones. Pero como te están evaluando los tipos de evaluaciones que existen, entonces la mayoría de las pruebas y las mediciones eran todas escritas.

**I:** Entonces el tipo de evaluación cuando estudiaste Pedagogía eran evaluaciones escritas y presentaciones. ¿Todas con nota?

**E2:** Todas con una calificación, y te daba un promedio final.

**I:** ¿Y tú podías dialogar? Por ejemplo decirle al profesor: “¿pero por qué en vez de una prueba no hacemos una presentación, o por qué no hacemos una obra? ¿Podías dialogar con el profesor o era lo que el profesor decía?

**E2:** Los profesores eran súper abiertos. Yo estudié en la Andrés Bello la Pedagogía, y en la facultad de noche yo quedé sorprendido con lo humano de los docentes, porque la verdad acogían la iniciativa de los chiquillos. No siempre se hicieron, pero escuchaban, te tomaban atención.

**I:** ¿y en el colegio era así?

**E2:** Algunos sí y otros no.

**I:** ¿Y el profesor de Historia?

**E2:** Por lo que yo recuerdo, sí, eran abiertos.

**I:** ¿Pero llegaban a algo si tú podías dialogar?

**E2:** Depende, no siempre. Porque hay veces que el profesor está seguro de lo que te está evaluando, entonces como está seguro, no lo modifica, porque hay una pauta, entonces uno no podía influir mucho.

**I:** Ah ya, pero a lo que voy yo, antes de la prueba cuando estudiabas en el colegio… ¿podías decirle al profesor por qué no hacemos un trabajo, o una obra? ¿Podías dialogar el ti9po de evaluación con el profesor de Historia? ¿O el profesor llegaba y decía prueba, o esto, lo otro y se acabó?

**E2:** Normalmente nunca tuve la iniciativa de cambiar una evaluación que se estaba haciendo. Esa pregunta me llama la atención porque yo lo comparo con mi generación, y antes si el profesor decía algo uno lo hacía. Había un mayor principio de autoritarismo. Hoy ese autoritarismo se perdió, porque hoy día todo se ha tendido a democratizar en forma exacerbada, entonces por ejemplo la educación también, y en algunos casos se hace en base a lo que los chiquillos están buscando. Entonces esa pregunta es complicada, porque a pesar de que no es mucha la edad que tengo, sí se nota ese cambio, se nota mucho. Y yo lo veo en mi práctica profesional acá, o sea que yo sepa, los chiquillos antes no te discutían… a mí me tocó en una oportunidad que uno me discutió y me dijo, “pero profesor, no sirven las clases cuando estamos todos callados”, eso en mis tiempos de estudiante no pasaba. Llegué a tal punto que después yo le dije okay, Castro, un niño de 8vo básico, Nicolás Castro… entonces pasó un rato y le dije por favor acompáñame al lado, y fuimos con tres compañeras que estaban conversando. Les dije: “Chiquillas, ¿me pueden mostrar sus cuadernos para ver si han hecho la actividad de la clase que yo asigné? Ninguna lo había hecho, entonces mire al señor Castro y le dije: “¿viste señor Castro, que cuando uno los deja ser, el tema no funciona? –Sí profesor”. Ese es un ejemplo claro que es muy distinto como se hacen las clases hoy.

**I:** Pero cuando estabas en el colegio, ¿Nunca, jamás pudiste dialogar un tipo de evaluación? ¿El profesor tenía la última palabra y tú sientes que ahora se puede hacer? ¿Esa es la conclusión?

**E2:** Sí, hoy día te pueden discutir más la nota. Siento que hay mayor libertad para que te la discutan, y de hecho se hace.

**I:** ¿Y antes cuando tú estudiabas?

**E2:** Antes se hacía pero en menor grado. Eran casos más puntuales y aislados. Pero normalmente uno recibía la nota y el chiquillo acataba, yo lo recuerdo así. Ahora, de que había por ejemplo… si tú respondiste una pregunta y tú recuerdas que la respuesta era a y el profesor decía que era b, él te cambiaba la nota también, no era algo tan radical. Pero en general antes la opinión del profesor tenía más peso que ahora, eso es lo que yo siento. Cuesta más ejercer esa autoridad.

**I:** Y en la universidad no pasó, o sea tu podías dialogar un poco más el tema de las pruebas.

**E2:** Sí, mira… igual en la universidad hay un tema que uno como estudiante no lo considera, que es cuál es la formación que tuvo el profesor que te está enseñando. A los profesores que tuve en la universidad yo les decía “dinosaurios”, porque la mayoría eran de edad muy avanzada, entonces tú sabes que ellos pertenecen a una generación que era la generación del rigor. Entonces en el caso de nosotros, claro, con ellos uno podían discutir un tema o una evaluación pero ellos te exigían los fundamentos… yo no podía llegar y por un estado anímico, o porque se me ocurrió llegar y discutir, porque eran de las personas que te daban un argumento en dos segundos.

**I:** ¿qué sensación recuerdas tú cuando te evaluaban en la universidad? ¿Qué sensación sentías tú cuando te evaluaban?

**E2:** Normalmente siempre estaba tranquilo porque en general me fue bien en la universidad, no era el más brillante, pero me iba bien.

**I:** ¿Nunca tuviste la sensación de nervios, de susto?

**E2:** Principalmente en el examen de grado, porque llevaba tanto tiempo estudiando, llevaba siete años estudiando… entonces lo único que quería era terminar.

**I:** ¿Y después de cada evaluación te retroalimentaban los profesores?

**E2:** No, se pasaba y se seguía hablando el tema siguiente. En la universidad en ningún ramo, nunca fui retroalimentado.

**I:** ¿Y qué importancia le diste a la evaluación en la universidad? ¿ qué era para ti una evaluación?

**E2:** La misma definición que te di al principio de nuestra conversación. Es un instrumento que al final te permite medir un conocimiento parcial.

**I:** Pero tú, ¿qué importancia le dabas, o sea, era importante para ti una buena calificación?

**E2:** Por supuesto que sí.

**I:** O sea recibir un cinco o un cuatro era como “pucha”.

**E2:** Cuando yo era niño, yo tenía la presión de mis papás. Cuando fui más adulto tenía una presión pero era más moral, era conmigo, porque yo cuando tenía no muy buenas notas yo sabía por qué no las tenía, era como “viejo, no le pusiste mucho pino en el momento”, entonces también te permiten medir qué tan eficiente es uno en las cosas que hace. Por lo menos en mi experiencia me pasó así.

**I:** Ahora entrando a la tercera y última etapa de nuestra entrevista, vamos a hablar de tu etapa profesional, cuando ya entraste a trabajar. ¿Cuáles fueron tus primeras experiencias profesionales con respecto a la evaluación? O sea cuando te dijeron… ya profesor, planifique la unidad tanto y al final donde dice “tipo de evaluación”, ¿cuáles fueron los tipos de evaluación que tú planificaste para ciertas unidades?

**E2:** La verdad, la única práctica profesional como profesor que tengo, ha sido cuando he trabajado durante el año 2015 en el Colegio Mirador. La verdad yo soy bien simplista para todas las cosas que hago. Normalmente yo sé que las evaluaciones son por habilidades y se complican con eso. Yo trato de hacerlo así pero yo utilizo un modelo transversal, nunca me salgo de la evaluación sumativa y formativa. Lo aplico para todos los ramos y para todos los cursos el mismo principio. Evaluación formativa lo hago en todas las clases, trato de darle un sentido moral a todo lo que hago. Te doy un ejemplo… supongamos que los chiquillos de 1ero medio les toca Historia Universal siglo XX, y sabemos que es un tema muy sensible porque trata de cómo ha sido la evolución de Europa y su incidencia con el mundo, y detrás de todo esto hay sistemas y esquemas políticos, y detrás de eso hay personas y familias…. Entonces es un tema muy importante, y la evaluación tiene que ser formativa porque indirectamente influye en el país que somos nosotros hoy día y la división que todavía existe, porque a pesar de que la Guerra Fría terminó, todavía hay corazones y encontrones, y lo vemos en nuestro propio país, nuestra propia casa. Por supuesto que hay que darle un sentido formativo, porque al final estamos hablando de personas, de los derechos del hombre, todo lo que ha tenido que pasar el ser humano para tener el mundo que tenemos hoy día, entonces no es un tema tan fácil.

**I:** Y con respecto a eso mismo, ¿Cómo puedes decir tú dentro del semestre qué tipo de evaluaciones son las que más haces?

**E2:** Las que más hago son formativas y en segundo lugar sumativas, porque se supone que cada clase que uno planifica tiene que haber una evaluación. Si yo aplicara siempre evaluación sumativa significaría que tendría que estar todo el rato en el mismo esquema, hagan la actividad y voy sumando décimas y eso se traduce en una nota. La vedad no lo hago así, y pasa a ser formativa porque trato de dar un sentido humano a lo que hacen los chiquillos.

**I:** ¿en vez de colocar nota dices tú?

**E2:** No le pongo nota a todo. Normalmente hago evaluaciones sumativas en segundo lugar porque yo hago lo que me exigen por currículo interno del colegio.

**I:** ¿Cuántas pruebas hacen?

**E2:** El semestre pasado apliqué tres pruebas más la prueba de síntesis y dos evaluaciones distintas, una de cuaderno y otra que fue del Departamento de Historia del colegio que fue la de los pueblos originarios. Y para este semestre está planificado actualmente tres evaluaciones sumativas, de pruebas, la de síntesis más dos pruebas escritas y aparte de eso los chiquillos tuvieron una nota por actividad práctica, de 5to básico a 1ero medio les hice hacer las maquetas de distintos temas que estaban viendo ellos, más una nota que era del cuaderno por tener las tareas al día, y otra nota por definir que va a ser una actividad en noviembre.

**I:** O sea se puede decir que la forma que tú evalúas es con pruebas, trabajos y cuaderno.

**E2:** Pruebas, trabajo, cuaderno, y en algunos casos presentaciones. Por ejemplo el 6to A entiende mejor con presentaciones que con maquetas, llegue a esa conclusión trabajando con ellos, entonces si hacían maquetas las notas no iban a ser tan buenas que si me hacían una presentación, que lo hicieron bastante bien cuando correspondió.

**I:** Y con respecto a lo mismo que estábamos hablando de lo que dice el Ministerio, ¿Tú conoces la propuesta de evaluación que tiene el Ministerio de Educación en sus bases curriculares?

**E2:** O sea las bases curriculares las tengo y las he consultado, exactamente en detalles lo que se habla no.

**I:** O sea por ejemplo, cómo se debería evaluar, el propósito… ¿eso lo desconoces un poco más?

**E2:** Sí, yo creo que también tiene que ser porque estoy comenzando. También tengo que tener un cierto sentido de humildad en el sentido que comparado con otros colegas que llevan mayor tiempo ejerciendo, uno es el pajarito nuevo y de apoco va avanzando, aprendiendo de la experiencia del que está más arriba. Me pasó que como ya hay un esquema en el colegio, en este caso tú que eres la jefa de departamento, tampoco me ha sido necesario consultarlas, porque se lo que debo hacer en base a lo que el Departamento me dice.

**I:** De lo que se conoce como nuevas propuestas de práctica evaluativa, ¿conoces algo de eso?

**E2:** Ese tipo de información no me ha llegado, no, no lo tengo.

**I:** ¿Has hecho algún curso o seminario, el año pasado o cuando estabas en la universidad de evaluación?

**E2:** En concreto de evaluación no lo he hecho, y te puedo dar las razones. Cuando estudié en la universidad, lo que tiene que ver con la pedagogía y evaluar fue en el último año. Pero mi problema fue que eso fue el año pasado y el año pasado trabajé en otro colegio que era el Colegio Cardenal Oviedo, y trabajaba como bibliotecario del colegio todo el día, y entre 7 y 10 de la noche llevaba la carrera, entonces no tenía más tiempo, y no me la habría podido.

**I:** ¿Tú sientes que los conocimientos que tienes de evaluación son necesarios estudiarlos y reafirmarlos, o tú sientes que la evaluación es más bien el hermano pobre de la Pedagogía?

**E2:** Esa pregunta es buena y tengo una respuesta. Sí y no. Por un lado es necesario aprenderlo porque mientras más herramientas prácticas se tienen, se te facilita, se te abren los campos y puedes hacer más cosas… ahora, también digo que no porque con la experiencia que he tenido con los chiquillos he sentido que dentro de las cosas que he ido haciendo, poco a poco han ido aprendiendo y sí han ido recogiendo elementos que he querido dejar, y la mejor experiencia ha sido con los 1eros medios, curiosamente, porque deberían ser los cursos más complicados y disruptivos, pero han sido la mejor experiencia.

**I:** Y con respecto a los resultados que has tenido en el colegio.

**E2:** Por lo menos lo que fue el primer semestre creo que fue más, pero el tema es que de repente ahí viene otro criterio que agregar, o sea cuánto es el tiempo que tengo que darle a un profesional para medir si efectivamente el sistema que está aplicando le está funcionando o no. Entonces ahora llego a la respuesta, porque por un lado tú dices que depende de ese patrón, pero por otro lado de la exigencia que te da tu empleador, y ahí está el punto. Porque como los colegios compiten, porque nuestro sistema educacional hace que compitan, obviamente van a ver a los mejores estudiantes, por supuesto que a uno lo presionan y le exigen que tengan buenos resultados a corto plazo. Entonces el tema se complica aún más porque al final qué es lo que uno tiene que hacer para que los chiquillos tengan mejores o peores evaluaciones, y a eso se agrega otro patrón más, que es cómo es su vida en su casa… si se están realmente preparando o no, qué hacen después del colegio… entonces son muchas variables que complican esa pregunta, y en mi caso personal, dentro de la poca experiencia que tengo, me dice sí y no.

**I:** ¿Entonces sientes que estás como en la disyuntiva si necesitas saber más de evaluación?

**E2:** Dentro de un tema práctico, siento que hay que hacerlo. Ahora dentro de la experiencia que yo tengo, los cursos que yo hago se han amoldado al esquema que yo aplico. Saben cómo trabajo yo.

**I:** ¿Evalúas constantemente tus prácticas evaluativas?

**E2:** No, eso no lo hago.

**I:** Por ejemplo, ¿entregas la prueba a los chiquillos y se pasa a la otra clase?

**E2:** Ah, perdón. Sí, si se hace la retroalimentación. No te había entendido la pregunta. De hecho cuando fue la última prueba… siempre dejo una a dos semanas antes de la prueba para que refuercen, porque no sé si en la casa lo hacen.

**I:** Los haces reforzar en clases.

**E2:** En clases. Los chiquillos hacen la prueba y la primera clase que viene, acto seguido se retroalimenta.

**I:** Y con respecto a esa retroalimentación, ¿Después retroalimentas lo que tú hiciste hacia a ti?

**E2:** Sí, y el mejor ejemplo es lo que me ocurrió cuando fueron los resultados de las pruebas de síntesis. Porque me acuerdo que en esa oportunidad hablé con la Coordinadora Académica, y ella me dijo algo que a mí no se me había ocurrido antes, que es justamente lo que me estás diciendo. Antes solo miraba lo de afuera, peor no hacia adentro. Y me dijo, Gino, te sugiero que cambies la estrategia, no te quedes solamente con ver lo que hacen los chiquillos, ve también lo que estás haciendo tú. Cuando dijo eso, vi las pruebas y pensé que puede que las preguntas no las esté planteando bien, o esté usando términos muy complicados, o a lo mejor son muy escuetas o complejas, entonces tratar de darle más sentido a las preguntas en relación a la materia que tú estás pasando.

**I:** ¿y sientes que hiciste un cambio en las evaluaciones después de la experiencia?

**E2:** Sí, y me pasó con las últimas pruebas que curiosamente subieron todas las notas. De hecho, la mejor prueba desde que llegué al colegio que no tengo que hacer otra actividad extra para que me calcen el mínimo de notas rojas, o sea por primera vez pongo la nota real y no tengo que estar bajando escala, es la nota con la escala oficial. Vamos a ver la otra prueba escrita que venga, pero al menos en la primera me pasó eso.

**I:** ¿con cuánta frecuencia evalúas? Por ejemplo pasas el contenido y cuánto tiempo esperas que pase.

**E2:** normalmente evalúo una vez al mes, no sé si será lo correcto, porque hay algunos que piensan que a los chiquillos se les olvidan las cosas más rápido entonces es bueno hacerles mini pruebas, pero por un tema de practicidad y la cantidad de cursos que tengo, evalúo una vez al mes. Por ejemplo el primer mes, que correspondía a la evaluación de agosto, se hizo la evaluación escrita, la evaluación que correspondía para septiembre se hizo una evaluación práctica, la evaluación de octubre corresponde a otra evaluación escrita.

**I:** De las evaluaciones que haces, ¿qué importancia le das a las evaluaciones? ¿Qué tan importante para ti es evaluar en Historia y Geografía?

**E2:** La misma importancia que tiene como evaluación propiamente tal. O sea te permite tener un conocimiento parcial, saber qué elementos han adquirido los chiquillos. La evaluación para mí no solo es un tema escrito, cuantificable, sino que también uno puede evaluar en la clase mientras pasa materia. Por ejemplo, en el 6to básico estoy viendo Historia de Chile en el siglo XIX, Independencia, Anarquía, Conservadores y Liberales… como hay correlación entre uno y otro y hay conceptos entre medio, uno va mezclando y hago preguntas de temas anteriores que tienen que ver con este, entonces cuando pueden responder esas preguntas veo que están entendiendo el proceso.

**I:** Ahí lo haces formativo.

**E2:** Claro. Uso mucho lo formativo, más que lo sumativo.

**I:** Y dentro de la importancia de las evaluaciones, que para ti en definitiva es una forma de tú evaluar y entender de qué forma tú estás haciendo tu trabajo. Entonces en definitiva tú ves los resultados y finalmente tú sientes que acreditan si lo estás haciendo bien.

**E2:** Sí, no sé si saber si hago las cosas bien o mal. Siento desde que partí uno ha tenido calificaciones y uno paulatinamente ha ido mejorando de a poco. Siento que esa pregunta es muy pronta para mí porque estoy recién partiendo, y tengo un sentimiento de humildad y pienso que de verdad ese tipo de preguntas es para alguien más capacitado, como tu caso porque tienes más experiencia y te manejas mejor, entonces prefiero escuchar la opinión de los otros más que la mía.

**I:** Y hablando de los estudiantes, ¿qué importancia crees tú que le dan a las evaluaciones? Porque me dices que haces tres tipos, pruebas, trabajos y revisión de cuaderno.

**E2:** Y algunos casos presentaciones.

**I:** Dentro de eso, ¿cuál de esas los chiquillos le dan más importancia?

**E2:** Curiosamente ha sido lo lúdico, he quedado sorprendido con las maquetas. Porque siento que lo escrito lo ven como un “cacho”. Como “qué lata estudiar y agarrar el libro y preparar los contenidos y calentar una prueba”. Siento que eso es en todos los cursos en mis clases. Hay algunos chiquillos que no te pescan, otros que están súper prendidos, siento que disfrutan la clase y utilizo mucho el humor, echo tallas en clases, ese método me lo enseñó el profesor de Matemáticas, que no hay que pasar contenidos todo el rato, de repente tirar una broma les gusta, y con los chiquititos se da con más facilidad… a veces les pongo sobrenombres y se ríen.

**I:** ¿Y le dan importancia a la evaluación? Tú sientes que más a los trabajos prácticos y no tanto a las pruebas, pero ¿crees que le dan más importancia a la evaluación que se califica que a la que no?

**E2:** Voy a ser simple aún. Ellos como persona siento que le dan más importancia al hecho de hacer cosas porque se nota que les gusta, pero las pruebas escritas, más que por ellos, es porque tienen que rendirle a los papás.

**I:** Pero cuando haces un trabajo en clases, ¿los chiquillos te preguntan si es con nota? ¿Le dan importancia a que sea con nota?

**E2:** Sí, más que nota me piden décima. Siempre me preguntan cuándo voy a poner la siguiente décima.

**I:** ¿Y las décimas para qué la ocupan?

**E2:** Siempre para las pruebas escritas, que se van acumulando.

**I:** ¿Entonces podrías decir que los chiquillos le dan importancia a la nota?

**E2:** Sí le dan importancia, pero no sé si la importancia que le dan es más por una exigencia que porque ellos realmente les nace tener esa nota. La mayoría, porque hay casos en que sí le dan importancia porque están preocupados de su universidad y su futuro. Pero la mayoría es más por cumplir una obligación y porque no les queda otra.

**I:** ¿y sientes que los chiquillos aprenden de sus evaluaciones? ¿O reciben la nota y guardan la prueba?

**E2:** Depende del curso y la persona, siento que sí han aprendido y me han sorprendido bastante, sobre todo los 1eros medios, porque cuando los conocí no eran capaces de diferenciar lo que era Liberalismo y Marxismo, eso lo pregunté en todas las pruebas y les va a quedar para la vida. Porque cuando tengan que debatir temas van a poder hablar con más propiedad, porque ya saben que son ideología y que tienen que optar por una o por ninguna. Y siento que cuando les pregunto y hablo, o cuando retroalimento, contestan. Cosas generales, cosas que están aprendiendo en relación a la PSU, pero de la vida, de conversar temas como formación integral, siento que sí les está quedando.

**I:** En resumen, Gino, ¿Qué es para ti evaluar?

**E2:** Para mí evaluar es el mismo concepto que di al principio, es un instrumento que me permite saber una aproximación, saber un poco de cuál es el conocimiento parcial que adquiere una persona en un determinado momento de su vida, etapa o año escolar.

Entrevista N° 3

**I:** Ya Graciela, vamos a comenzar. Te voy a hacer varias preguntas y la idea es que tú me contestes con toda tu sinceridad. Vamos a iniciar tres partes, que son la formación inicial tuya como estudiante, la segunda es tu etapa universitaria y la tercera es tu etapa profesional trabajando en un colegio. Entonces yo quiero saber… ¿cuánto tiempo más o menos llevas trabajando en colegio?

**E3:** Siete años trabajando como profesora.

**I:** ¿En qué área específica?

**E3:** 1ero y 2do básico.

**I:** Esa es tu área, primer siclo básico. ¿En qué asignaturas principalmente?

**E3:** Lenguaje, Matemáticas, Naturaleza, Historia.

**I:** ¿Recuerdas la primera vez que te evaluaron o tus primeras evaluaciones?

**E3:** En realidad, lo que recuerdo de pequeña de la básica es que uno sabía a lo mejor la fecha de las pruebas, pero no había una pauta para que uno supiera en qué te iban a evaluar, había poca información sobre lo que te iban a evaluar, sobre todo las disertaciones. Me acuerdo que en Historia en básica tenía que presentar muchas disertaciones. Entonces después que uno era evaluado, te decían qué te faltó. No es como ahora, que uno entrega la pauta y los criterios antes al alumno. . Yo encuentro que era muy misterioso lo de la evaluación antes.

**I:** ¿Qué sensación te provocaban las evaluaciones?

**E3:** Me ponían muy nerviosa.

**I:** ¿por qué?

**E3:** Porque no sabía qué parte era la que el profesor quería que le pusiera énfasis. Sobre todo cuando fui entendiendo mayormente en la media, ahí era muy frustrante porque yo me equivocaba sin saber… le ponía énfasis a situaciones que eran poco valoradas como evaluación, y en otras que no le tomabas mucho asunto, tenía mayor puntaje, por ejemplo. Lo que más me gustaba si fue cuando tuve Historia, o Ciencias Sociales, como se llamaba en ese tiempo, es que nos hacían hacer mucho trabajo práctico también. O sea por ejemplo, si nos hablaban de los pueblos originarios teníamos que caracterizarnos.

**I:** Eso es lo que más te gustaba.

**E3:** Sí, además que tengo habilidad para la manualidad, en ese tiempo hacíamos Técnico Manual, entonces todo lo relacionábamos con eso.

**I:** Entonces si pudieses comparar, por ejemplo, ¿Qué tipo de evaluaciones te hacían más? ¿Pruebas, trabajos prácticos, disertaciones? ¿Cuál era el que abundaba más dentro de la asignatura de Historia?

**E3:** Las pruebas escritas era lo que más nos hacían. Me acuerdo que eran muchos cuestionarios, y eran evaluados también. Y bueno, no había las posibilidades que hay ahora, que uno busca información y está todo a mano, antes no, teníamos que ir mucho a la biblioteca municipal y buscar información, o buscar recortes de las tareas, era más difícil.

**I:** ¿Y las evaluaciones que te hacían eran de tipo formativa o sumativa la mayoría?

**E3:** La mayoría eran sumativas. Todo llevaba nota y era al tiro al libro, todo muy estricto. Por ejemplo si no ibas no te pedían papel médico, te ponían un 2,0 igual. Sobre todo en el colegio donde yo estaba, quizás en otros colegios no era así.

**I:** ¿El colegio donde estudiaste de qué tipo era? ¿Fiscal?

**E3:** Sí, era fiscal.

**I:** Con respecto a eso de las notas. Cuando tú llegabas a tu casa con las notas, ¿cuál era el efecto que eso tenía con tu familia?

**E3:** En realidad yo no tenía tan bajas notas, por ejemplo las más bajas eran un 5 y algo.

**I:** ¿Y qué pasaba con eso en tu casa?

**E3:** Como yo vivía con mis abuelos, a ellos solo les importaba que pasara de curso. Las tareas las tenía que hacer sola, tenía poco apoyo, porque ellos tampoco eran muy instruidos, entonces no eran muy entendidos como para que me ayudaran. Entonces si yo bajaba mis notas la única que se preocupaba era yo misma, ellos se preocupaban de otras cosas en realidad.

**I:** ¿Entonces jamás te castigaron por una nota?

**E3:** Nunca.

**I:** ¿Qué importancia le dabas tú a las calificaciones?

**E3:** Para mí era muy importante, uno siempre quería agradar, éramos personas de muy bajos recursos, entonces la única forma de yo agradar a mis abuelos era con una buena nota, aunque ellos no lo valoraran mucho… yo no tenía otra forma de agradarlos.

**I:** ¿Entonces tú relacionas la buena nota con una forma de darte a ti, como de unirte más…?

**E3:** Claro. Más que competir con mis compañeros, era porque yo no quería bajar mis notas.

**I:** ¿O sea tú sentía que iba a haber un efecto con tus abuelos si tú tenías buenas notas?

**E3:** Siempre esperaba yo que ellos me felicitaran. Antes los castigos eran golpes y todo eso, entonces me podían golpear por otras cosas pero no por las notas del colegio. Era una forma para que ellos estuvieran a gusto conmigo, porque como era una de las más pequeñas de la casa, como que uno siempre tiende a molestar por ser la más chica, no soy hija soy nieta… entonces yo trataba por ese lado de sentirme aceptada.

**I:** ¿Y qué te pasaba cuando te sacabas un 5,0 o un 4,0?

**E3:** Yo no me sentía bien, me frustraba. Pero nunca recibí un castigo, siento que era algo más personal, porque yo quería agradarme yo y a partir de eso agradar a los que estaban a mi alrededor, aunque a veces no funcionaba porque llegaba con un 7,0 y me trataban de la misma forma. Pero siento que era algo más personal, además como mis papás no vivían conmigo, y en esa época se valoraba más el estudio porque tú sabías que solo con estudio podías surgir y optar a un mejor trabajo.

**I:** Y dentro de las evaluaciones en Historia, ¿cuáles eran las más difíciles para ti?

**E3:** Para mí las más difíciles eran las disertaciones, porque siento que las pruebas eran muy memorísticas. Te preguntaban fechas, lugares… eran más de conocimiento básico que de aplicación, por ejemplo la II Guerra Mundial pasó en tal parte pero qué pasó con Chile en ese momento, no había esa imagen de mundo, pero ahora siento que es distinto. Para mí era mucho más fácil (las pruebas) porque uno se aprendía de memoria los lugares, las fechas, los personajes… entonces las más difíciles eran las disertaciones porque uno tenía que explayarse, además tiene que ver con la personalidad de uno, yo ahora puedo hablar frente a mucha gente y no me pongo nerviosa, pero en esa época yo era chica y me ponía nerviosa, y habían cosas que se me olvidaban. O si usabas mucho los apuntes te bajaban nota.

**I:** Y te preocupaba como ibas con la nota.

**E3:** Claro, yo estaba preocupada de que esto que voy a decir le va a gustar al profe, o si digo esto me va a poner mejor puntaje que si digo esto otro… entonces de repente uno trata de hacer una presentación diferente y como yo siento que los profesores eran mucho más cuadrados, no valoraban ese esfuerzo extra que uno podía hacer.

**I:** ¿Y en las pruebas o trabajos te retroalimentaban después? ¿Te decían en qué te equivocaste?

**E3:** No, solo recibía las pruebas y tampoco había una corrección. No había retroalimentación, no recuerdo eso, de la universidad sí, pero colegio no. Los profesores estaban muy preocupados de pasar los contenidos y de pasar rápidamente a lo que viene después.

**I:** ¿y con qué frecuencia te evaluaban en Historia cuando ibas en el colegio?

**E3:** No me acuerdo mucho, pero creo que eran dos mensuales, en la media al menos, de eso me acuerdo más. Teníamos que hacer muchas presentaciones y pruebas escritas. Nos pasaban una unidad y nos evaluaban de las dos formas, escrita y presentación.

**I:** Ahora pasando a la etapa de tu educación superior. ¿a qué edad entraste a estudiar?

**E3:** Después de casada. Entré el 2005 Pedagogía.

**I:** ¿y sacaste alguna mención?

**E3:** Matemáticas, soy especialista en Matemáticas en primer ciclo hasta 4to básico.

**I:** ¿Por qué decidiste estudiar Pedagogía?

**E3:** Algo súper personal. Nunca sentí el llamado a este trabajo, yo me casé, tuve un niño con una discapacidad y a medida que fue creciendo necesitaba mucha más ayuda. Nosotros sabíamos que a lo mejor él no iba a poder terminar de estudiar, entonces yo entré a estudiar porque yo quería ayudarlo a él en casa, para que hiciera sus exámenes libres y nunca dejara de estudiar. Pero resulta que el último año que yo entré a estudiar él falleció, entonces no alcancé a hacer eso. Uno propone y Dios dispone, entonces ahora en vez de ayudar a uno ayudo a más niños. Y bueno, me enamoré de esto. Me encanta ahora ser profesora.

**I:** ¿Se te ha hecho difícil enseñar Historia sin tener la especialidad?

**E3:** Siento que no, a lo mejor es porque estoy en primer ciclo, entonces los contenidos son menos difíciles, además a mí me gusta la Historia, siempre converso con mi hija sobre Historia, trato de ampliar su mente y que no se quede solo con lo que dice el profesor, si no que tenga distintas aristas a considerar. Además como tengo cursos pequeños, todo lo enlazo entre Artes y Tecnología, entonces si paso algo en Historia, trato que en Arte hagamos algo práctico que tenga que ver con eso. Por ejemplo cuando hablamos de los Diaguitas y esas cosas manuales que ellos hacían, en Arte yo pido la greda y lo hacemos y los niños lo presentan. Entonces trato que no solo vean el papel sino que también lo puedan palpar.

**I:** Y con respecto a la educación profesional que recibiste, ¿Cómo la evaluarías?

**E3:** Yo creo que es insuficiente, en el sentido del contexto completo, a uno le enseñan los contenidos, que son muy importantes, trabajos prácticos, planificaciones sobre el contenido, pero cuando uno se enfrenta a un colegio y a un curso, donde en los distintos colegios los grupos son muy distintos, uno va aprendiendo en la práctica. La directora que tuve anteriormente, yo la encontraba una persona muy sabia. Ella siempre decía que los contenidos se pueden adquirir siempre, pero que lo que más le importaba era que los profesores tuvieran buen manejo de grupo, porque uno podía tener una memoria privilegiada y saber muchas cosas pero si en realidad te cuesta llegar al alumno, porque hay que llegar por el medio de la afectividad, sobre todo en los cursos chicos, y tener en cuenta los distintos tipos de aprendizaje, que el niño aprenda de forma visual, quinestésica, auditivamente… y apoyar al que tiene necesidades especiales, entonces uno tiene que abarcar muchas cosas y en la universidad las herramientas que te dan no son suficientes, uno aprende por ensayo y error.

**I:** Y con respecto a eso mismo sobre lo que recibiste en tu formación profesional, ¿qué me podrías decir sobre los conocimientos que adquiriste sobre lo que es evaluación?

**E3:** Yo tuve una profesora de evaluación que era muy metódica y nos hacía trabajar bastante, hicimos muchos trabajos con ella. Ahí comencé a entender la importancia de la evaluación, porque antes pensaba que la evaluación era como llegar al punto final y listo, pero no, es un ciclo. Es un círculo virtuoso porque uno evalúa un contenido para ir pasando y retomando y saber dónde hay que comenzar el siguiente contenido o la siguiente unidad, y lo importante es evaluar al niño con distintas formas. Porque hay niños que yo puedo hacer que diserten, pero hay niños que tienen problemas de personalidad y les cuesta, pero el contenido lo saben, y uno sabe que ellos saben, entonces cómo uno justo va a bajarles la nota. Es como ese dibujo que me quedo grabado en evaluación, un dibujo de un árbol y salen distintos animales, y la evaluación era “el que llega a la copa del árbol se saca el 7,0”, y había una serpiente, un pajarito, un caimán… entonces no todos pueden llegar a ese tipo de evaluación, entonces al final uno tiene que crear distintas formas de evaluar para que todos lleguen a un conocimiento. También lo que logré aprender con esa profesora es que lo importante no es que el niño sea medido con sus pares, aunque es lo que se hace y está bien, si no que lo importante es que el niño sepa que uno lo está midiendo por sus propios conocimientos, que el niño que va avanzando lo va haciendo de acuerdo a su propia regla de medida.

**I:** ¿Cómo crees tú que yo podría evaluar todo eso en las clases en este colegio?

**E3:** Bueno aquí es súper difícil porque no tenemos proyecto de integración, y tenemos niños que necesitan un apoyo diferenciado. Aunque tenemos el conocimiento y el papel que dice que hay niños que se deben evaluar diferenciadamente a veces el tiempo no da, son demasiados niños por sala, y la asistencia o lo que realmente uno necesita no está, de todas maneras creo que todo es insuficiente. Creo también que el proyecto que tenemos no nos ayuda tampoco en eso, porque pensando en la misma evaluación que se hace nacionalmente, que es el SIMCE, aunque uno entregue toda esa información a las personas que vienen a tomar las pruebas, eso no ayuda a que tengan mayor o menor puntaje, evalúan en igual nivel a los demás. Entonces creo que en este colegio, aunque se hacen los esfuerzos que nuestros recursos humanos permiten, igual es insuficiente. Creo que tiene que haber un cambio de forma de colegio, porque 45 niños por sala…

**I:** Pero como país también.

**E3:** Claro, porque 45 niños por sala es imposible. Y las personas creen que uno llega a la clase y están todos sentados con su cuaderno abierto y lápiz en la mano esperando que uno comience la clase y no es así. Entonces por más que el colegio sea de Lo Hermida o de Las Condes igual es distinto, es difícil.

**I:** Y volviendo al tema de tu vida como estudiante. ¿Cómo crees tú que fuiste percibida por tus profesores en la universidad?

**E3:** No había pensado en eso. Tengo profesores con los que fuimos como grupo más cercanos, porque casi todos los trabajos son en grupo, pero también tenía profesores súper impersonales. No había instancia de dialogo, había una barrera, siempre los profesores tienen alguna barrera, quizás algunos de nosotros también somos iguales, no sabemos. Pero tengo profesores muy empáticos que si no entendías te explicaban otra vez, y si el trabajo no quedó bien y vieron que no llegaste a lo que ellos deseaban te volvían a explicar, pero también habían profesores que no… que no te daban mucha información o explicación de lo que ellos esperaban de ti.

**I:** ¿Crees que, en relación con los profesores, la nota influye en la relación con ellos? ¿Te pasó en el colegio o en la universidad?

**E3:** Yo creo que de una mirada de alumno a profesor, generalmente uno lo ve como “es que usted me puso un 2,0, o un 3,0”, no porque uno no estudió tanto. Siento que igual hay profesores que estigmatizan a los alumnos por las notas… como identificar a un niño como el flojo del curso, por ejemplo… “este es porro, no entiende”, y quizás no existe el acercamiento porque puede haber un problema familiar con el alumno y eso no le permite llegar al aprendizaje. A veces hay alumnos que económicamente ni siquiera pueden tomar desayuno en sus casas, he visto cosas así, y eso afecta el aprendizaje. Siento que este mundo de trabajo es tan exigente… nosotros como profesores somos exigidos por la prensa, por los alumnos, los apoderados, los directivos, por el Ministerio, todas partes, entonces cuesta separar y decir ya, me voy a enfocar en este niño y qué le pasa, por qué no está aprendiendo, porque uno quiere rendir en esas distintas áreas. Incluso como persona natural, como esposa en la casa uno tiene que rendir, entonces uno no se detiene a pensar que algo le puede pasar a un niño y saber por qué lleva tanto tiempo sin subir sus notas, sin aprender.

**Claudia:** ¿Qué tipo de evaluaciones te hacían en la universidad? ¿Sumativas, formativas?

**E3:** Teníamos hartas, era bien equilibrado formativas y sumativas. La mayoría de los profes, no todos, eran bien preocupados que uno pudiera rendir con resultados en forma positiva.

**I:** ¿Y tú podías por ejemplo dialogar antes de la evaluación? Por ejemplo si les decían que iban a leer tres libros, ¿podían decirle al profesor si podían hacer un trabajo?

**E3:** No.

**I:** ¿Todo era impuesto?

**E3:** Claro, y era de tal forma que bueno, nosotros teníamos claro desde principio de semestre porque nos daban las fechas de las evaluaciones y estaba todo programado. Uno desde el inicio sabía, no de una semana para otra. En ese sentido sabíamos a qué nos ateníamos.

**I:** ¿Y qué tipo de evaluaciones te hacían en la universidad? ¿Más trabajos, más pruebas?

**E3:** Había mucho trabajo de grupo, mucha presentación. Le daban mucho énfasis a las guías de aprendizaje en aula, entonces eran unas guías eternas de como treinta páginas. Cosa que a mí ahora no se me ocurriría porque como estoy trabajando como profesora sé que no podría hacer esa guía eterna. Y completarla para tener un 7,0, súper difícil.

**I:** O sea la forma en que te evaluaron en la universidad no es la forma que a ti te sirve evaluar como profesora.

**E3:** Claro, era muy idealista lo que te enseñan. Por ejemplo, lo que a uno le proponían al salir del colegio, uno se imagina que las reglas eran muy distintas. Incluso tengo algunos colegas que les iba maravilloso, tenían puros 7,0, y no pudieron trabajar como profesores porque nadie les enseñó dominio de grupo o estrategias para poder tener a un curso completo atento. Entonces todo va muy ligado a la letra, a la parte administrativa, peor la parte práctica debería ser más equilibrada.

**I:** ¿Qué sensación recuerdas cuando te evaluaban? Ya sea en pruebas o trabajas.

**E3:** Cuando estaba bien preparada y sabía que había estudiado yo estaba tranquila. Me acuerdo que solo el primer año estaba muy nerviosa, porque llevaba mucho tiempo sin haber estudiado o tomado un libro y ser evaluada. Yo tenía como 30 años, o 28 cuando empecé a estudiar. Entonces llevaba mucho tiempo sin estudios y el primer semestre fue horrible, me acuerdo que en Filosofía me fue muy mal y pasé con un 4,2, pero en todos los otros ramos tenía buenas notas. Creo que esos seis primeros meses donde pensé que si no me afirmaba me iba a tener que salir. Fue lo más difícil. Ya después como teníamos los mismos profes, y como uno conoce como te quieren evaluar uno ya empieza a conocerlos, porque todos tienen metodología distinta, igual que aquí. O sea un profesor puede conversar más con los niños, otros muestran más videos, entonces uno va aprendiendo de los profesores.

**I:** ¿Y en las evaluaciones eras retroalimentada?

**E3:** En las más importantes, en las que tenía más porcentaje, en los controles pequeños no era tan puntual, peor como teníamos los apuntes sabíamos en qué nos habíamos equivocado.

**I:** ¿Qué importancia le dabas a las evaluaciones en la universidad?

**E3:** Eran todo, la verdad. Era muy importante porque dependía de eso el resultado final.

**I:** ¿Pero para ti era importante el proceso o la nota?

**E3:** Yo creo que las dos cosas.

**I:** ¿El proceso de aprender a hacer y la nota, o la nota?

**E3:** El proceso, porque de todas maneras… uno se da cuenta de colegas que les importaba la nota porque no estudiaban, entonces ahí te das cuenta que el proceso no importa. En cambio yo siempre llegaba comentándole a mi familia lo que aprendí, y como los míos estaban en época de colegio, trataba de aplicar lo que iba aprendiendo clase a clase.

**I:** Para ti era importante el proceso y la nota. Recibir un 6,0 no era lo mismo que un 4,0.

**E3:** Claro.

**I:** Como me decías que en Filosofía no te fue bien porque pasaste con 4,0… pero ¿aprendiste?

**E3:** Sí, igual al final aprendí pero después me conseguí otro libro, aunque ya no tenía Filosofía seguía instruyéndome porque sentía que había quedado coja en eso. Siento que aunque esto no es como importante para el estudiante, pero si te das cuenta que lo que aprendiste no fue suficiente, debería existir algo dentro de uno, que te “pique un bichito” y quieras seguir informándote.

**I:** Sientes que te fue mal porque tuviste un 4,2, pero en realidad aprendiste.

**E3:** Claro. Aprendí pero después, no durante el periodo de clases.

**I:** ¿Te ponía nerviosa ese ramo en particular?

**E3:** Sí, porque a la profesora la encontraba que sabía mucho, y de repente te hacía un control con dos preguntas y tenías que explayarte en esas dos preguntas, y de repente pensaba que lo había hecho bien porque había contestado harto sobre eso y después recibía un 3,8.

**I:** ¿Y cuál era tu sensación?

**E3:** Que no había entendido nada de la clase. Que en cuatro clases no había entendido nada si tenía un rojo.

**I:** ¿Y al sentarte a dar la prueba te ponías nerviosa, o era una prueba más?

**E3:** Me ponía más nerviosa con los exámenes finales, con los controles no.

**I:** Y con respecto a tu desempeño profesional. ¿Cuáles fueron tus primeras experiencias en el ámbito colegio?

**E3:** Cuando todavía no terminaba de estudiar entré a un colegio a trabajar como inspectora. Entonces estuve un año como inspectora, saqué mi título y me entregaron un 1ero básico. La directora dijo que estaba pintada para 1ero básico. Yo tenía mucho miedo, porque sentía que un 1ero básico era muy difícil, enseñar a un grupo curso a leer además de contenidos de otras áreas era un mundo distinto. Antes era contadora, entonces nada que ver a eso.

**I:** ¿Qué tipo de dependencia tenía el colegio?

**E3:** Era particular subvencionado, pero como era de Lo Hermida era prioritario, entonces tenía muchos niños en riesgo social. Entonces el colegio se nutría más de la subvención que de los apoderados, porque mensualmente eran 3.000 pesos por alumno. El colegio era chico, tenía solo un curso por nivel.

**I:** ¿Y ahí cuánto trabajaste?

**E3:** Cinco años.

**I:** Y después te viniste para acá.

**E3:** Sí.

**I:** O sea has tenido experiencia en dos colegios. ¿y en todos los mismos cursos?

**E3:** Claro, ahí estuve los cinco años en 1ero básico. Y aquí he estado en 1er, 2do, 3ero y 4to, que me ha tocado hacer.

**I:** ¿Y cuando haces las evaluaciones de tus alumnos, cómo evalúas a los más chiquititos en Historia? ¿qué tipo de evaluación haces y cuáles son tus prácticas evaluativas habituales en el curso?

**E3:** Como son cursos pequeños y necesitan mucho apoyo del apoderado, siempre les pongo notas por tareas de investigación enviadas a la casa. Por ejemplo el otro día la tarea era investigar sobre los alimentos traídos por los españoles a nuestras tierras. Entonces los niños tenían que buscar tres tipos de alimentos y contarnos de qué se trataba. Entonces mando tarea de investigación antes de pasarles un contenido, así cuando lo paso los niños se alegran porque ya lo estudiaron, entonces sienten que ya saben algo de lo que vas a pasar nuevamente. Además me gusta, aparte de hacer pruebas escritas de alternativas o verdadero y falso, también hago algo ligado con Arte que esté relacionado, entonces evalúo las dos partes. Y cuando hago un trabajo que tenga que ver con Arte, la nota también va a Historia, para que ellos tengan más oportunidad de nota. Y por ejemplo las pruebas de investigación a la casa son notas acumulativas, son de proceso. Y hago una prueba corta mensual. No muy larga para que los niños no se cansen.

**I:** ¿Y todo eso lleva nota?

**E3:** Sí, todo con nota. Yo tengo muchas notas que son acumulativas, porque como son cursos chicos en el invierno falta mucho, entonces para que tengan más oportunidad de nota y poder hacer algo distinto.

**I:** Entonces se podría decir que tus prácticas evaluativas son trabajos, pruebas…

**E3:** Trabajos, pruebas y dos presentaciones al año de disertación.

**I:** Dentro de la evaluación que tú le haces a los chiquititos, ¿cuál puedes decir tú que es la percepción que ellos sienten frente a eso? No sólo la percepción, sino que también la emoción, ¿qué sienten ellos?

**E3:** Este colegio es privilegiado porque tengo muchos apoderados que son muy comprometidos con el aprendizaje de sus niños y están constantemente retroalimentándolos. Tengo apoderados que hasta imprimen pruebas de internet cuando saben que tienen prueba, y los hacen hacer pruebas en la casa y trabajan con ellos. Pero tengo un grupo pequeño que se ponen muy nerviosos, serán como cuatro niños en la sala, porque les cuesta leer y todo está ligado a la lectura, les cuesta resolver y se ponen muy nerviosos… “tía me duele la cabeza, el estómago”, entonces incluso hay algunos que les afecta en su parte física. Justo cuando tienen evaluación andan con dolor de estómago. Entonces lo que hago yo es apoyarlos, y al revisar la prueba si veo que los que yo sé que saben, porque en clases los hago participar harto pasando a la pizarra y sé que saben y les fue mal, les doy otra oportunidad haciéndoles la pregunta oral y trato de compensar con ellos, para que se les quite el nerviosismo, aunque también sé que tiene que ver con sus propias personalidades. Y también hay unos que los papás los retan mucho.

**I:** Eso te iba a preguntar. ¿Cuál es la relación que tú has visto que tienen los niños con los papás y la nota?

**E3:** Tengo alumnos que son muy competitivos, ven su nota pero les importa más la nota del de al lado, para ver si les ganó. Entonces qué trato de inculcarles a los chiquillos, que se enfoquen en su propio aprendizaje y no medirse con el del lado porque todos somos distintos. También tengo alumnos que se ponen muy nerviosos porque en la casa los retan mucho.

**I:** ¿La mayoría?

**E3:** No, la minoría. Porque como te decía, tengo apoderados que los apoyan y al estudiar con ellos les va bien a los niños, sacan arriba de 6,0. Pero la mamá que no los apoya en la casa y solo los mandan a estudiar pero no están con ellos ahí presente, y después cuando ven la nota y les preguntan ¿por qué te sacaste esta nota?... si un apoderado le pregunta eso a un niño es porque no estudió con él, porque los que lo hacen dicen “pero si esto lo vimos juntos”. Entonces te das cuenta en la conversación con ellos, y yo trato de mediar y decirles que no reten al alumno, porque es un trabajo en conjunto. Les digo a los papás que todo lo que el colegio hace y lo que se les enseña les da un 3,5, pero el apoyo en casa y repasar y estudiar les da el otro 3,5. Entonces para que el niño tenga siempre 7,0, que es lo que ellos quieren, tiene que haber apoyo en las dos partes.

**I:** ¿Cuándo haces las evaluaciones, evalúas lo que tú haces?

**E3:** Sí, estoy constantemente cambiando mis evaluaciones. Por ejemplo como te contaba hace poco rato, estuve cinco años en 1ero básico, pero todos los años cambiaba mis evaluaciones, porque uno hace la retroalimentación con los alumnos pero también una autocrítica con uno mismo. Si la mayoría falla en algo, la pregunta la tengo que plantear de otra forma. Para una pregunta, por ejemplo, puedo hacer un trabajo práctico y no evaluarla en prueba. Entonces constantemente cambio mis evaluaciones, quizás no completamente, pero cuando hay preguntas que tengo que cambiar porque no me entendieron mucho lo hago. Además hice un curso de Creación de Evaluaciones. Este profesor que teníamos era un tipo que estaba metido en las evaluaciones SIMCE, entonces encontré que ese curso me sirvió mucho para retroalimentar cada vez que evalúo. Porque como profesora, al principio uno toma a la ligera la evaluación pero es muy importante para el proceso de enseñanza. Entonces trato de ir cambiando y transformando mis evaluaciones.

**I:** ¿y tú retroalimentas a tus estudiantes después de la evaluación?

**E3:** sí, revisamos las pruebas. Cuando hay muchas bajas notas resolvemos juntos las preguntas en el cuaderno. Hago que ellos mismos lleguen a la respuesta correcta, la idea es no darles todo yo.

**I:** ¿Qué importancia le das a la evaluación en cuanto al aprendizaje en la asignatura de Historia y Geografía?

**E3:** Es una parte muy importante, porque para mí evaluar es como coronar lo que estás enseñando, y la evaluación tiene que ser de distintas formas para tomar los distintos aprendizajes de cada alumno.

**I:** ¿Y qué utilidad adquieren las evaluaciones en tu desempeño profesional como profesora?

**E3:** Para mí son muy útiles, porque a partir de las evaluaciones tomo decisiones para ver contenidos, o para lo que voy a emprender nuevamente con los chiquillos. No hago la evaluación y cuando se acabó empiezo con un contenido nuevo. Si veo que algo quedó cojo en aprendizaje, retomo de ahí mismo para comenzar a avanzar.

**I:** o sea quieres decir que la evaluación es parte de tu toma de decisión en tus prácticas evaluativas.

**E3:** Sí.

**I:** ¿Por ejemplo en qué cosa?

**E3:** Como te decía, comenzar nuevas unidades de aprendizaje, siempre veo como quedan en la unidad anterior. Entonces por ejemplo si hay algo que no puedo volver a tomar porque los tiempos no me alcanzan y tengo que empezar con una nueva unidad en Historia, trato de enlazarlo con Arte, y desde ahí ir transformándolo. En Historia tenemos una unidad que parte con los valores, el respeto, la ciudad, el barrio… eso lo tomo en Orientación. Y si hay algo que quedó abajo y no lo comprendieron, puedo pasarles una guía de comprensión en Lenguaje sobre el tema en que los niños quedaron bajo, y les hago una prueba de comprensión.

**I:** Y en la parte teórica de la evaluación, ¿Te estás informando constantemente sobre cuáles son las nuevas prácticas evaluativas, o cómo se está evaluando, o más bien lo dejas a lo que ya aprendiste en la universidad?

**E3:** Yo siempre trato de encontrar nuevas formas de evaluar porque sé que los niños van cambiando y nosotros tenemos que irnos transformando, no solo la evaluación, sino que todo el ámbito educacional que tenemos. No siempre ha sido importante la evaluación para mí como es ahora, después de ese curso que hice hace como tres años antes de llegar aquí, siempre me estoy informando, como viendo las categorías de Bloom, para yo también ir viendo los distintos ámbitos de aplicación de conocimiento, e ir transformando la respuesta, como también tenemos que hacer nuestra evaluación aquí en este colegio y destacar si las preguntas son de conocimiento, o de aplicación… entonces también trabajar en concordancia con las habilidades.

**I:** Y con respecto a los cursos profesionales, ya me nombraste uno, ¿cómo se llamaba ese?

**E3:** Construcción Adecuada de Instrumentos de Evaluación.

**I:** ¿Y ese quién lo da?

**E3:** Aptus.

**I:** ¿Es el único curso que has hecho sobre evaluación?

**E3:** Sobre evaluación, sí.

**I:** Pero ese curso fue en general, para todas las asignaturas, no había relación de evaluación y la Historia.

**E3:** Claro, era en general. Te explicaban la matriz de la evaluación. Por ejemplo 1ero y 2do básico, hacer tantas preguntas, de esas preguntas tantas son de conocimiento, y también lo que tiene que ver con las habilidades, o cuantas alternativas tiene que tener. Cómo hacer que el instrumento sea efectivo, que mida lo que tú quieres medir sin preguntar lo mismo tres veces.

**I:** Y en ese curso, ¿te hablaron sobre las nuevas prácticas que están escritas y desarrolladas en las nuevas bases curriculares del Ministerio de Educación? ¿O sobre qué dice el Ministerio sobre las prácticas evaluativas y como tenemos que evaluar, o a quién?

**E3:** Como era de aplicación, recuerdo más de saber hacer el instrumento, supongo que estaba todo ligado al currículum y lo que el Ministerio te pide. Pero siento también que nosotros como profesores deberíamos compartir más nuestras evaluaciones, entre colegas. Porque igual puede haber algo que la otra profesora de Historia haga y que le haya resultado súper bien y que puede que uno también pueda copiar, o llevar a la práctica lo que a otro profesor le resulto, y ser más abierto y entregar los conocimientos que uno tiene.

**I:** ¿Pero tienes información sobre lo que dice el Ministerio sobre prácticas evaluativas?

**E3:** No.

**I:** Y en conclusión, ¿me podrías decir tú que es para ti evaluar?

**E3:** Para mí evaluar es hacer un juicio. Hacer como una, bueno, la palabra evaluación lo dice, es como “pesar”… porque uno evalúa al alumno pero también se evalúa uno mismo. Uno pone en una balanza si lo que tú enseñaste le quedó al niño, si lo adquirió y le quedó como base, no solo si lo respondió bien en la prueba y a las dos semanas se le olvidó. Por eso siento que la evaluación es súper importante. Como te decía, mirarla desde distintos ámbitos, porque si solo se ve desde el ámbito conceptual de responder sí y no, V o F, y no poder llevar a la práctica lo que uno le enseñó, va a ser un aprendizaje que se va a ir pronto. En cambio si uno está constantemente recordándoles a los niños al pasar algo, y preguntarles si se acuerdan cuando pasamos algo y refrescarles la memoria… uno tiene que preocuparse de esas cosas. Siento que la evaluación es un círculo virtuoso que no tiene principio ni final, porque uno evalúa y tiene que volver a pasar un contenido para volver a evaluar, pero siempre tomándolo de atrás, es como una escalera. Cada evaluación forma un peldaño para seguir avanzando, pero si sacas un piso de ahí va a quedar inconsistente el aprendizaje.

Entrevista N° 4

**I:** Te voy a preguntar por las etapas de tu vida. En cada etapa vamos a hablar sobre el tema de la evaluación. Vamos a partir por la etapa de tu formación inicial, desde cuando eras más chiquitita hasta que llegaste a Enseñanza Media. La primera, ¿cómo recuerdas tú la primera vez que te evaluaron?

**E4:** La primera vez que recuerdo que me evaluaron, porque no tengo otro recuerdo, fue una vez que me pusieron un 1,0 en una prueba de Matemáticas. Esa es la que recuerdo, porque tengo un 1,0 en una prueba de Matemáticas porque multipliqué mal y fue terrible. Recuerdo el 1,0 en toda la hoja con lápiz rojo, fue traumático.

**I:** ¿Por qué recuerdas la sensación de trauma?

**E4:** Porque la profesora me dijo: “¡mire, se sacó un 1,0!”, y yo había estudiado. Y me rayó el 1,0 de extremo a extremo.

**I:** ¿Cuántos años tenías?

**E4:** Iba en la escuela de monjas, iba como en 2do básico, tenía como siete años.

**I:** ¿Y de ahí en adelante qué te provocaban las evaluaciones?

**E4:** Hasta ahora transpiro completamente, siempre estoy nerviosa cuando me van a evaluar, siempre.

**I:** ¿En las pruebas?

**E4:** Siempre pienso que voy a salir mal evaluada, aunque sepa y haya estudiado.

**I:** ¿Y disertación?

**E4:** Siempre, siempre. Siempre necesito que me repitan que voy bien.

**I:** Ah, reforzando.

**E4:** Reforzando.

**I:** Y en la asignatura de Historia y Geografía cuando ibas en el colegio, ¿qué tipo de evaluación te hacían, más con nota o formativa?

**E4:** Tuve mucho trabajo formativo, me hacían mucho trabajo manual en esa asignatura.

**I:** ¿Y pruebas?

**E4:** Sí, también me hacían pruebas. Pero siempre tenía la sensación que me iba a ir mal, siempre sentía que estaba mal lo que estaba haciendo así que siempre he sentido la evaluación como algo súper tenso.

**I:** ¿Y tú sientes que eso influyó en tus notas?

**E4:** Sí. Porque cuando tenía una prueba individual no tenía a nadie que me reforzara. Entonces siempre, cuando di la PSU también, borraba y borraba y me ponía nerviosa porque sabía que no podía borrar tanto porque la hoja se echaba a perder, nunca estoy segura de lo que contesto cuando es individual.

**I:** ¿Y eso te perjudicó en las notas que tenías?

**E4:** Yo creo que sí.

**I:** En la asignatura de Historia entonces lo que más te hacían eran trabajos.

**E4:** Me hacían hartas maquetas, trabajos.

**I:** En conjunto con pruebas.

**E4:** Sí.

**I:** ¿Y en tu casa cómo era el tema de las calificaciones cuando llegabas con las notas?

**E4:** Se separa en dos etapas, una etapa cuando mi mamá estaba trabajando solamente y después cuando ella empezó a estudiar, y ahí fue más comprensiva, cuando volvió a estudiar.

**I:** ¿Pero el refuerzo como era?

**E4:** Era solo refuerzo positivo.

**I:** ¿Y cuando llegabas con malas notas?

**E4:** “¡En qué estás pensando, por qué no estudiaste!”

**I:** ¿Y te castigaban por eso?

**E4:** Sí.

**I:** ¿Cuáles eran tus castigos?

**E4:** No salir a jugar, no ver tele.

**I:** ¿Y si te iba bien?

**E4:** El refuerzo solo era verbal.

**I:** ¿Y qué importancia le daba tu familia a las pruebas, a las notas?

**E4:** Dentro de mi familia hay muchos profesores, entonces con el tiempo, igual como ha aprendido uno, se dan cuenta que la nota no es la única forma de evaluar y sacar resultados. Ha ido cambiando en mi familia la idea de la evaluación.

**I:** ¿Y ellos han hecho una diferencia ahora a lo que tú recibiste cuando eras chica?

**E4:** Sí, yo creo que con sus hijos, y mis tíos que somos más cercanos. Sí. Y mi mamá con mi hija, que aunque es chica pero igual recibe evaluaciones en el jardín, es más comprensiva. No sé si porque es su nieta o porque está metida en lo educacional.

**I:** Entonces, ¿qué tipo de evaluaciones en Historia y Geografía, cuando tú ibas en el colegio, te eran difíciles de afrontar?

**E4:** Lo que siempre me costó, identificar los paralelos y los meridianos. Eso fue terrible en mi Enseñanza Básica.

**I:** Y entre pruebas, trabajos y disertaciones. ¿Cuál era la que más te costaba enfrentar?

**E4:** Las pruebas. Porque estaba sola y no había quien me reforzara.

**I:** y a pesar de que tenías ese problema de que te ponías nerviosa, ¿te retroalimentaban las pruebas en Historia y Geografía?

**E4:** No, en el tiempo que estudié no.

**I:** Entonces te pasaban la prueba, la nota y solo sabías que algo estaba malo.

**E4:** Claro.

**I:** ¿Con qué frecuencia te evaluaban en Historia y Geografía?

**E4:** No sabría decirte…

**I:** ¿Cuántas pruebas te hacían más o menos?

**E4:** Me acuerdo de muchas evaluaciones, pero un número… ¿en la básica o media?

**I:** Da lo mismo, lo que tú recuerdes.

**E4:** Pruebas eran hartas, más que trabajos y disertaciones.

**I:** O sea tu calvario era constante.

**E4:** Constante.

**I:** ¿Y los profesores nunca se dieron cuenta de eso?

**E4:** No, menos antes, yo salí del colegio hace 15 años, y han cambiado mucho las cosas.

**I:** ¿Y cuando tú ves eso en los niños?

**E4:** Yo me doy cuenta al tiro cuando los niños, sobre todo los chicos, son nerviosos y tienen nervio a las evaluaciones, porque me reconozco en ellos.

**I:** ¿Y qué haces tú ahí?

**E4:** Siempre trato de calmarlos, generalmente las primeras pruebas, sobre todo en 1ero básico, cuando están muy nerviosos se las hago orales, conversando, hasta que de a poco se van ambientando a esto.

**I:** Vamos a volver después a este tema. En la formación profesional, ¿qué carrera estudiaste tú?

**E4:** Educación Básica.

**I:** ¿Con mención en…?

**E4:** Sin mención, después hice la mención.

**I:** ¿Y ahora en básica haces qué asignaturas?

**E4:** Todo en 1ero, este año me toca 2do, y Lenguaje en 5to.

**I:** ¿Por qué decidiste estudiar Pedagogía?

**E4:** Porque a pesar de la mala experiencia que tuve en una evaluación, tuve una muy buena profesora en formación inicial. Una profesora de 1ero básico que me encantó, en el sentido de motivar, maravillar, ella enseñaba muy bien, y siempre recuerdo haber pensado que quería ser profesora. De hecho, yo no me veo haciendo otra cosa.

**I:** ¿Y dentro de eso que hizo la universidad, sientes que te defraudó?

**E4:** No, yo creo que tuve una buena formación.

**I:** ¿Te encantó más al estudiar Pedagogía?

**E4:** Sí, me encantó más.

**I:** ¿Y por qué?

**E4:** Porque aprendí muchas cosas que no sabía, porque se preocuparon hasta del más mínimo detalle. Yo tuve un ramo que me enseñaron a hacer el libro de clases, tuve que comprar uno y hacer el libro de clases.

**I:** ¿Y cómo evalúas tú la formación que recibiste en la universidad?

**E4:** Buena, no excelente, pero sí buena. Me ha servido.

**I:** ¿Te ha servido aplicarlo?

**E4:** Sí, me ha servido.

**I:** ¿Qué conocimientos recibiste en la universidad sobre las prácticas evaluativas?

**E4:** Nosotros teníamos la metodología de aprender haciendo. Aparte de pasar la materia, nosotros tuvimos que hacerlo como alumnos. En Historia tuve que hacer mapas, proyectos, crear cuentos, un mini libro… nos pusieron mucho en el lado del alumno, más que de el profesor.

**I:** Ese es el conocimiento que más destacas de las prácticas evaluativas que recibiste en la universidad. ¿Y consideras que lo que aprendiste en la universidad fue valioso en tu formación? O sea, ¿lo has practicado con tus alumnos?

**E4:** Sí.

**I:** ¿Y qué sientes tú en los chiquillos, que aprenden o no?

**E4:** Sí. Me gusta que aprendan haciendo. Se internaliza más el aprendizaje. Siempre va a ser mejor que lo hagan a que uno se los cuente.

**I:** ¿Y en la universidad cómo te iba?

**E4:** Era del montón.

**I:** No eras destacada.

**E4:** No, estudié de noche y tenía que trabajar, entonces mis energías no estaban solamente puestas en estudiar.

**I:** ¿Cómo crees tú que eras percibida por tus profesores en la universidad?

**E4:** Como una más del montón.

**I:** ¿Y hacían diferencia los profes con quien le iba mejor?

**E4:** No.

**I:** Todos se concebían de la misma forma.

**E4:** Sí, aparte como estudié de noche, tenía muchos compañeros más adultos, y les costaba más. Habían cosas de computación y otras cosas que les costaba más, entonces era súper valorable que ellos no subieran a los alumnos que les iba mejor y no a los que les iba peor, entonces éramos como todos iguales.

**I:** ¿Y qué tipo de evaluaciones te hacían en la universidad, más formativas o sumativas?

**E4:** La mayoría sumativas,, mucho trabajo sumativo.

**I:** ¿Y eso te ponía nerviosa?

**E4:** Sí.

**I:** ¿Y podías dialogar, por ejemplo en vez de una prueba hacer un trabajo?

**E4:** No.

**I:** Todo se imponía. ¿Y en el colegio igual?

**E4:** En el colegio igual, exceptuando una profesora de Lenguaje en la media, me hizo clases en 1ero y 2do medio. Según ella leía todos los libros, yo no creo, pero ella nos hacía leer los libros que nosotros quisiéramos y nos hacía las pruebas, nunca nos impuso un libro.

**I:** ¿Y eso te gustaba?

**E4:** Sí.

**I:** ¿Por qué?

**E4:** Porque si me equivocaba me equivocaba yo, pero no era algo impuesto que ella quería porque le había gustado.

**I:** Y en la universidad eso no fue así.

**E4:** No.

**I:** Y en el colegio fue una profesora y nunca más nadie.

**E4:** No, solo ella, que era de Castellano, como se llamaba en ese tiempo, y solo en 1ero y 2do medio.

**I:** ¿Y en la universidad, además de no poder dialogar el tipo de evaluación, podías dialogar la forma en que se evaluaba, en vez de ser con nota, formativa?

**E4:** No.

**I:** ¿Y la mayoría de las prácticas evaluativas de la universidad eran trabajos, pruebas? ¿dónde estaba el fuerte?

**E4:** Pruebas. Depende del ramo. Evaluación me acuerdo que siempre era con nota, pero cuando era específico de algunas asignaturas, como Lenguaje o Matemáticas, nos hacían muchos proyectos. En Historia nos hacían mucho trabajo manual, teníamos que hacer mapas.

**I:** ¿Pero en el ramo de Evaluación?

**E4:** La mayoría eran pruebas. No recuerdo haber hecho un trabajo en Evaluación.

**I:** ¿Y qué contenidos recuerdas en Evaluación?

**E4:** Nos explicaban la diferencia entre evaluar y calificar, un poco de currículum, eso es lo que recuerdo.

**I:** Y las evaluaciones siempre eran pruebas… ¿no te enseñaron los tipos de evaluación?

**E4:** Construir no, siempre fue con la prueba después.

**I:** Pero formas de evaluar, ¿qué forma de evaluar te explicaron que existían, por ejemplo?

**E4:** La formativa, sumativa, coevaluación, heteroevaluación.

**I:** ¿Y por ejemplo, cómo evaluar un trabajo o métodos de evaluación?

**E4:** No, en ese tiempo ni hablar de rúbricas, escalas de evaluación, escalas de apreciación…

**I:** Porque lo más lógico es que, si te pasan Evaluación, te pasen los métodos, los tipos de aprendizaje, por ejemplo que no todos aprenden de la misma forma y por ende no a todos se les puede evaluar de la misma forma.

**E4:** Y cuando uno evalúa un trabajo de Arte, nosotros queremos profesores básicos.

**I:** O sea era como inconsecuente igual, no te enseñaban muchos métodos de evaluación. No se llevaba a la práctica, era como pura teoría.

**E4:** Claro.

**I:** ¿Y qué sensación te daban esas pruebas? ¿También miedo?

**E4:** Sí.

**I:** Después de cada evaluación, ¿fuiste retroalimentada en la universidad?

**E4:** No, tampoco.

**I:** ¿Qué importancia le dabas tú a las evaluaciones, ya sea trabajos, pruebas?

**E4:** Nosotros teníamos un grupo de estudio con mis compañeros y nos juntábamos siempre a estudiar en conjunto. Y ahí entre nosotros conversábamos, lo que entendiste tú, lo que entendí yo, y así íbamos estudiando entre todos. Como todos trabajábamos nos costaba mucho estudiar, entonces nos juntábamos el día sábado a estudiar.

**I:** ¿Y eso sientes que te ayudó?

**E4:** El grupo de estudio, sí.

**I:** Además te reías y hacías amigos.

**E4:** Claro.

**I:** ¿En cuántos años terminaste la universidad?

**E4:** Cinco.

**I:** Después de eso ¿entraste al tiro a trabajar?

**E4:** Yo entré haciendo la práctica profesional, así que en el transcurso del quinto año entré. Estaba haciendo la práctica y la profesora con que yo estaba se fue, entonces empecé a trabajar al tiro, me contrataron en ese curso.

**I:** ¿Hace cuánto saliste de la universidad?

**E4:** Diez años.

**I:** Y ahí te contrataron al tiro. ¿En cuántos colegios? ¿Por qué tienes diez años de experiencia?

**E4:** Dos. Estuve ocho años en el colegio anterior y dos en este.

**I:** Harto tiempo. ¿Cómo fue la experiencia de los primeros años?

**E4:** Bueno. Aparte que venía con todo el encanto de hacer muchas cosas, y pude hacerlas en el colegio donde yo trabajaba, un colegio municipal, donde tratan de darte todo lo que necesites para trabajar con niños, también apoderados buenos. Yo notaba un cambio súper fuerte en los niños durante los diez años, si bien generacionalmente es poco, han cambiado mucho.

**I:** ¿Y sientes que eso se ha reflejado en el tipo de evaluación que les haces a los niños en la sala?

**E4:** Sí, he tenido que ir cambiando.

**I:** ¿Cómo qué cosas?

**E4:** Por ejemplo a los niños de 1ero básico no les evalúo los libros con pruebas escritas, ellos hacen trabajos, maquetas… la última evaluación tratamos de hacer una opinión, entonces los hice hacer una opinión sobre el libro.

**I:** Y específicamente en Historia, ¿cómo ha ido cambiando la evaluación?

**E4:** Yo creo que también he tratado. Lo que pasa es que los niños de ahora son muy, no sé si hiperactivos, pero sí muy despiertos, entonces necesitan otras cosas, no sola un papel para hacer una prueba porque se aburren con eso.

**I:** Claro. ¿Y en Historia tienes que aplicar más maqueta o trabajo manual o no?

**E4:** Sí, más maqueta, trabajo manual, mucho Power, mucho video.

**I:** ¿Qué práctica evaluativa realizas más en Historia y Geografía?

**E4:** Como en todas, trato de hacer equilibrado entre pruebas y trabajos.

**I:** Ah ya, pero no más pruebas que trabajos.

**E4:** No. De hecho el semestre anterior puse seis notas, y de esas notas tres eran pruebas y tres eran trabajos.

**I:** ¿En cuál crees tú que a los chiquillos les va mejor de las prácticas evaluativas? ¿Cuál es la que más les encanta, y aparte de encantarles, más aprenden?

**E4:** Se ponen nerviosos al principio, pero los trabajos, porque siempre los trabajos se presentan, no solo hacen el trabajo, sino que lo tienen que presentar. Yo creo que a pesar de que se ponen más nerviosos, les va mejor. Al principio hay que sacarles las palabras con tirabuzón, pero de a poco van aprendiendo.

**I:** ¿Y en las pruebas tú sientes que no aprenden mucho?

**E4:** En las pruebas siempre les va bien, pero uno generalmente tiende a hacer las pruebas mucho para que ellos memoricen, y esa no es la idea, sino que también hagan.

**I:** ¿Y la reacción de los chiquillos con las pruebas cuál es?

**E4:** Siempre de miedo, tensión. Ellos, los más grandes sobre todo, encuentran los trabajos más fáciles. Aunque creo que eso también los ayuda, porque uno de repente hace trabajos difíciles. Un par de trabajos que hice en 5to de Lenguaje eran difíciles, pero su predisposición frente a los trabajos es que es más fácil.

**I:** ¿A qué crees tú que se debe eso?

**E4:** A lo que te decía, que los niños necesitan otras cosas, no solo estar sentados mirándose las nucas todo el día.

**I:** Y en la casa, ¿qué crees tú que pasa con ellos con las calificaciones?

**E4:** Están subvaloradas las notas. Yo creo que en este país, en general las notas tienen una subvaloración. En 1ero básico, el año pasado lo primero que les dije a los papás era que no quería saber que retaban a los hijos por las notas, porque está subvalorado. Ellos dicen “pero es que es fácil”, claro, para ellos que tienen cuarenta o cincuenta años, pero para un niño de seis años que recién se está planteando su vida escolar, imagínate lo que es que te entreguen un lápiz y un cuaderno.

**I:** ¿Sientes que hay apoderados que castigan a los niños por las notas?

**E4:** Sí, les pegan también. No lo siento, lo sé.

**I:** ¿Y cómo reaccionan ellos después de una prueba o trabajo?

**E4:** Siempre están nerviosos por la nota que sacaron.

**I:** Son los niños más nerviosos.

**E4:** Sí.

**I:** Por ese tipo de refuerzo negativo… ¿y con cuánta frecuencia tú evalúas? ¿Cuántas pruebas al semestre más o menos?

**E4:** Depende de la asignatura. En Historia seis, porque son tres horas a la semana.

**I:** ¿Cuántas pruebas y trabajos?

**E4:** Tres y tres, generalmente tres pruebas y tres trabajos.

**I:** ¿Y eso lo retroalimentas después con los niños?

**E4:** Sí, siempre.

**I:** ¿De qué te sirve eso? ¿O les sirve más a los niños?

**E4:** Yo creo que nos sirve a loa dos. Para mí hacerme un panorama si lo que se equivocaron se equivocaron realmente, pero no lo hago después, generalmente lo hago apenas termina la prueba y la reviso en la pizarra. Y después se las entrego. Yo creo que ya están acostumbrados, pero a ellos les sirve darse cuenta en qué se equivocaron, o si para la próxima tienen que estudiar más.

**I:** ¿Y qué importancia le das tú como profesora a las evaluaciones y aprendizaje?

**E4:** ¿Con nota?

**I:** La que sea.

**E4:** Yo creo que la evaluación de los aprendizajes es importante. Ver cómo van los chiquillos es importante. Ahora la sobrevaloración del 7,0 y de la nota es lo que no me gusta.

**I:** ¿Tú realizas un análisis con las evaluaciones, pruebas, trabajos?

**E4:** No, solo con las de final de semestre.

**I:** Con eso realizas un análisis para ti, para ver en qué te equivocaste y en qué no.

**E4:** Sí.

**I:** ¿Y te sirve para tomar decisiones? ¿Tomas decisiones con respecto a eso para el próximo año?

**E4:** Sí, pero más con lo de los chiquillos, si algo les costó más lo vamos a reforzar.

**I:** Entonces esa es la utilidad que le das a la evaluación.

**E4:** Sí.

**I:** ¿Aprenden más los estudiantes con las pruebas o los trabajos?

**E4:** Yo creo que con los trabajos, siempre aprender haciendo, para mí ese es el lema.

**I:** ¿Y en 5to?

**E4:** También. Creo que uno puede buscar momentos, si estamos viendo género lírico les hago hacer un poema, o género dramático una obra de teatro.

**I:** Y en el plano más bien teórico de la evaluación, ¿conoces o has asistido a algún curso de evaluación últimamente?

**E4:** No.

**I:** Te quedaste con lo de la universidad. ¿Y lo que has ido conociendo con el tiempo te lo ha dado la experiencia?

**E4:** No, mi esposo. El me ayuda.

**I:** ¿Él estudió evaluación?

**E4:** No, estudió no evaluación en sí, pero su trabajo le ha ayudado a reconocer los instrumentos de evaluación, si está bien formulado, si abarcan la respuesta o no, si abarca lo que quieres preguntar, entonces él me ayuda.

**I:** ¿Él te enseña los nuevos métodos?

**E4:** Claro.

**I:** ¿Para ti qué es evaluar, si lo tuvieras que definir?

**E4:** Identificar debilidades y fortalezas.

**I:** ¿Crees que la evaluación permite el desarrollo de una educación de calidad? ¿El desarrollo de buenas evaluaciones?

**E4:** Sí.

**I:** ¿Percibes que los profesores tienen debilidad con respecto a la evaluación?

**E4:** A la creación de evaluación, creo que en general tenemos déficits. No evaluamos siempre lo que enseñamos.

**I:** ¿A qué crees que se debe eso?

**E4:** A que nadie nos enseñaba bien cómo hacerlo. Esos cursos que nos mandan a hacer siempre son cursos pencas, cursos que se los ganó el tío, amigo, sobrino de alguien… y nosotros como gremio somos cerrados, nos cuesta abrirnos.

**I:** También puede ser, como a aprender cosas nuevas.

**E4:** Yo creo que nos cuesta mucho aprender cosas nuevas, nos cuesta mucho que alguien entre a nuestra sala y nos diga que no lo hicimos bien o que debimos hacerlo de otra forma, nos cuesta mucho abrirnos un poco, y nos pensamos que si enseñamos mal o no enseñamos de la forma adecuada el niño no va a aprender, que es nuestro fin como educador, no beneficiarte tú.

**I:** Claro, ¿pero eso tiene que cambiar con un cambio de mentalidad más que de cursos?

**E4:** Sí. Nos cuesta mucho la crítica.

**I:** ¿Ese crees tú que es el mal del profesor?

**E4:** Sí.

**I:** Yo también creo lo mismo.

Entrevista N° 5

**I:** Lo primero, tus datos personales. ¿Dónde estudiaste?

**E5:** En la Universidad Católica Silva Henríquez.

**I:** ¿Cuántos años de trabajo llevas como profesor?

**E5:** Ocho años.

**I:** ¿Y en enseñanza básica?

**E5:** Dos.

**I:** ¿En qué se enfoca tu trabajo en la escuela ahora? ¿Qué haces tú?

**E5:** Soy profesor de Historia y Ciencias Sociales, de 5to a 1ero medio.

**I:** ¿No tienes jefatura?

**E5:** Jefatura también.

**I:** ¿Has ingresado el sistema de la evaluación docente? ¿Lo has hecho?

**E5:** Nunca.

**I:** ¿Tienes algún interés de hacerlo?

**E5:** No.

**I:** ¿Algún curso, diplomado?

**E5:** Sí, cursos varios. Básicamente de confección de material PSU, cursos de sexualidad, y otros más que no recuerdo.

**I:** ¿Y con evaluación?

**E5:** Ninguno. Lo único fue en los ramos que tuve en el magister de Evaluación.

**I:** Y el de pre-grado.

**E5:** Que no tuve.

**I:** Entonces ahora te voy a ir preguntando por etapas de tu vida. En la primera vamos a hablar de tu formación inicial, cuando estabas en el colegio. ¿Recuerdas la primera vez que te evaluaron?

**E5:** No sé si fue la primera vez, pero recuerdo una evaluación en 1ero básico. Recuerdo que era una prueba de Lenguaje y la profesora me retó porque puse mi nombre como Pato en vez de Patricio. Y me lo puso malo.

**I:** ¿Te evaluó por eso?

**E5:** Sí, y me lo puso malo.

**I:** ¿Qué sensación te produjo eso?

**E5:** Confusión, porque al llegar a la casa le pregunté a mis papás por qué estaba mal si yo me llamaba así, y todos me conocían como Pato. Yo le dije a la profesora que era mi nombre y ella dijo que no era mi nombre, discutimos mucho hasta que llegué a mi casa y mi mamá me explicó que Pato era un apodo y mi verdadero nombre era Patricio; y aprendí a escribir mi nombre bien.

**I:** ¿Después de eso te causó alguna sensación tus evaluaciones? ¿Sentías alguna presión?

**E5:** No, nunca.

**I:** ¿A qué tipo de evaluaciones te veías más enfrentado siempre?

**E5:** Pruebas escritas. ¿En la infancia?

**I:** En toda tu enseñanza.

**E5:** Sí.

**I:** Estructuradas.

**E5:** Sí. De desarrollo, alternativas..

**I:** ¿Y en Historia y Geografía?

**E5:** Recuerdo mucho las pruebas con alternativas con algunas preguntas de desarrollo y textos de comprensión de lectura.

**I:** ¿Y todas las prácticas evaluativas eran en base a estas pruebas? ¿Te hacían trabajos?

**E5:** Harto trabajo en básica. Siempre uno tiene un trabajo en el semestre. Muchas veces eran disertaciones o construcciones de algún material que después tienes que explicar. Eso mayoritariamente.

**I:** ¿Y los tipos de evaluación? Formativa, sumativa… de la forma en que te evaluaban en el colegio, ¿la mayoría llevaba nota?

**E5:** No recuerdo evaluaciones formativas propiamente tal. Ahora como profe uno puede dilucidar eso, pero que me dijeran “te voy a evaluar formativamente”, nunca. Siempre las pruebas eran sumativas, nada sin nota.

**I:** ¿Y qué importancia tú le dabas a las evaluaciones si eran con nota?

**Pato:** En básica me importaba harto rendir bien, había un desafío personal. Al ir creciendo si algo no tenía nota perdía la importancia… y en algunos momentos de mi vida no me importaban ni las con nota. Pero cuando era con nota le ponía más empeño, absolutamente.

**I:** O sea podrías decir que la nota era una motivación.

**E5:** Sí, era una motivación.

**I:** Y en tu casa con respecto a las notas, ¿qué te decían?

**E5:** Mis papás tenían el discurso que uno tenía que esforzarse y estudiar, y la nota iba a ser resultado de eso. No me aguantaban malas notas, nada menos de 5,0. De ahí para abajo era malo.

**I:** ¿Y qué pasaba con eso cuando te sacabas esas notas?

**E5:** Siempre mis notas bajas eran Matemáticas, o cuando no estudiaba y me iba mal.

**I:** ¿Y qué pasaba?

**E5:** Siempre sabían cuál era la causa de la mala nota, porque no había estudiado y me iba mal y obviamente me retaban. En Matemáticas me iba mal por un tema de feeling con la asignatura, y ahí mis papas hicieron todo lo posible porque yo aprendiera, pero había un bloqueo conmigo y después ya ni esforzaba, hasta que en 3ro y 4to medio yo mismo cambié el switch y empezó a irme bien.

**I:** ¿Y tus papás te castigaban?

**E5:** Mis papás hicieron de todo para que tuviera buenas notas en Matemáticas y estudiara. Depende, si me iba mal habiendo estudiado, no pasaba nada, me decían que lo intentara de nuevo. Me amenazaban, más que castigar. Recuerdo que mi papá, apropósito de mis notas, me dijo que me iba a sacar del colegio y me iba a poner a trabajar.

**I:** O sea le daban una importancia real a lo que eran las notas.

**E5:** Absolutamente.

**I:** ¿y cuáles eran las valuaciones más difíciles de enfrentar en Historia y Geografía?

**E5:** Cuando chico encontraba las pruebas muy fáciles, de hecho nunca estudiaba, no pescaba mucho la clase pero después lo resolvía con facilidad leyendo el libro y el cuaderno más lo que leía aparte… así que nunca tuve dificultad con Historia en ningún sentido.

**I:** ¿Y en Matemáticas?

**E5:** Ahí era distinto, me equivocaba mucho en el proceso en Matemáticas. Entendía lo que había que hacer pero lo ejecutaba mal. Falta de dominio, poca paciencia, mucha inmadurez.

**I:** ¿Y en las evaluaciones del colegio te retroalimentaban?

**E5:** Nunca.

**I:** ¿Nunca supiste por qué te equivocabas?

**E5:** Sí preguntaban te decían. Bueno, algunos profesores, porque la mayoría no tenían mucho disposición a ayudarte, en general. Sobre todo cuando uno no se portaba bien no tenían muchas ganas de ayudarte a corregir tus errores.

**I:** ¿Tú sientes que los profesores a veces designaban o les importaban sus alumnos dependiendo de sus notas?

**E5:** Absolutamente. Tengo recuerdos marcados del profesor de Música, que si tu ibas a sus talleres, como coro, piano, te evaluaba bien en las pruebas, y si no ibas a sus talleres te ponía mala nota. Lo comprobé cuando efectivamente fui a sus talleres. Después peleé con él porque me dijo que no iba a ser nunca capaz de tocar ningún instrumento, entonces dejé de ir a sus talleres y volví a sacarme malas notas, pese a que siempre me esforcé y siempre me gustó, pero el tipo me evaluaba mal. Y un profesor de Matemáticas, que a pesar de yo ser desordenado después cambié y me puse las pilas, pero el tipo no me respondía y me corregía mal. No fue algo general, pero recuerdo esos dos profesores que me marcaron.

**I:** Porque hacían la diferencia con los que les iba bien y los que les iba mal.

**E5:** Absolutamente, al que le iba bien le explicaban más. Por ejemplo en Historia como me iba bien, había un profesor que me pasaba libros, me ayudaba con otras cosas.

**I:** ¿Con qué frecuencia eras evaluado en Historia y Geografía? ¿Cuántas pruebas más o menos?

**E5:** En los dos colegios en que estuve tuve trimestre. Recuerdo que eran como tres pruebas por trimestre, así que cada tres semanas teníamos prueba o alguna otra evaluación.

**I:** Y ustedes como alumnos, ¿podían decirle al profesor que en vez de prueba tener un trabajo? ¿O de alguna forma tener un tipo de evaluación más democrática o siempre fue de tipo más autoritaria con respecto a la elección de las evaluaciones?

**E5:** ¿Democrática en el sentido de poder elegir el instrumento?

**I:** Claro, poder hablar con el profesor y pedir otro tipo de evaluación.

**E5:** Siempre en básica y media recuerdo haberle dicho al profesor que hiciera una evaluación, pero en el fondo me resultaba más fácil la otra, o que hiciera un trabajo con nota. Al plantearlo algunas veces los profesores nos tomaban en cuenta y otras no.

**I:** Y si pudieran concluir, ¿el tipo de evaluación era más autoritaria que democrática?

**E5:** Sí, la mayoría eran autoritarias.

**I:** ¿Sientes que te servían de algo las evaluaciones para aprender, o era más por el significado de la nota y nada más?

**E5:** En el momento cuando estudié era por la nota. Ahora entiendo, porque en los colegios que estuve eran difíciles, que el sentido de esas evaluaciones fue formativo en mí, o sea, hubo exigencias. Entré a la universidad sabiendo hacer un trabajo escrito, y al compararlo con mis compañeros no lo tenían tan claro… yo sabía disertar, y mis compañeros de universidad no tenían esa claridad. El tema de la ortografía en Lenguaje también, donde me descontaban de la nota, me jugó muy a favor porque después en la universidad no tenía ese problema, la exigencia de los formatos… en fin, en un montón de cosas yo creo que la exigencia fue formativa, no un proceso muy consiente pero sí fue formativo.

**I:** Ahora vamos a pasar a la etapa de tu formación profesional. Cuando tú saliste del colegio decidiste entrar a estudiar algo, ¿por qué elegiste Pedagogía en Historia?

**E5:** A los 16 años yo sabía lo que quería estudiar. Me pasó que cuando entré al colegio era un colegio caro, mi papá hacía mucho esfuerzo para pagarlo, y cuando entré vi realidades socioeconómicas bastantes holgadas, familias que tenían mucho dinero, y me hizo pensar en lo injusto que era el mundo y quise ser profesor. Sentí que tenía más oportunidades de las que merecía y pensé que no podía ser así, que había gente que merecía también esas oportunidades y una manera de tener esa posibilidad de cambio era enseñándoles a los niños pobres que la educación era el camino para tener una mejor calidad de vida.

**I:** ¿Y tú sientes que trabajando lo has logrado?

**E5:** Lo sentí mientras trabajé en el sistema particular subvencionado en colegios pobres, hoy día trabajando en colegios particulares se siente un poco menos. Al menos trato de darles a esos alumnos una mirada más social de su vida, en el fondo que entiendan que lo que tienen le costó a sus padres y no es de ellos, que tienen que trabajar por tener lo propio.

**I:** Y cuando entraste a estudiar a la universidad y después saliste, ¿Cómo dirías que fue tu proceso de formación profesional, bueno, malo, cómo lo evaluarías?

**E5:** ¿Cómo evalúo la universidad?

**I:** Tu proceso de estudios. Si recibiste lo que necesitabas o si te faltó.

**E5:** Yo soy bien crítico de la universidad, creo que la universidad en la que estudié es pésima. Pésima derechamente. Valoro los profesores que tuve, sobre todo aquellos que eran gallos apasionados por la Historia, me enseñaron rigor en el estudio, valoro que siempre trataron de dejarnos algo más. Pero pedagógicamente, en cuanto a evaluación, metodología, psicología en niños, de eso no aprendí absolutamente nada. Hay un montón de temáticas de la Historia que tampoco nos enseñaron y que obviamente han sido parte del proceso de formación profesional, cuando empecé a trabajar lo aprendí. Yo creo que uno se hace profesor en la práctica, o al menos yo me hice profesor en la práctica, no en la universidad. En la universidad saqué un título, un cartón, a propósito de leer libros, leí muchos libros, hice muchos trabajos, mucha disertación, pero nadie me enseñó a ser profesor.

**I:** Con respecto a eso de ser profesor y la formación pedagógica que recibiste en la universidad, ¿Sientes que no recibiste nada significativo?

**E5:** Sí, recibí cosas significativas desde el punto de vista de la adquisición de conocimientos históricos.

**I:** Pero en lo pedagógico, metodología, evaluación…

**E5:** Nada intencionado, solo cosas que vi de buenos profesores y quise repetir.

**I:** ¿Qué conocimientos podrías decir que adquiriste sobre evaluación?

**E5:** Absolutamente nada, no tuve ni ramos de Evaluación obligatorios. El ramo de Evaluación en mi caso fue electivo y no lo tomé, porque se hablaba mal del profesor en ese momento. Decían que era un profe que reprobaba profes de Historia, entonces no me arriesgué a tomarlo con él y tomé otro ramo, no me acuerdo si fue Psicología u otra cosa.

**I:** ¿Podrías decir de evaluación que aprendiste haciendo, o lo que recuerdas del colegio?

**E5:** He aprendido a construir evaluaciones a lo largo de estos ocho años. Yo creo que hoy, después de ocho años, se construir una evaluación bien hecha. También aprendí de evaluaciones en un curso de PSU que hice años atrás, donde me enseñaron a construir instrumento PSU, y a partir de eso lo pude llevar a la práctica pedagógica, eso me enseñó a hacer evaluaciones, en la universidad no aprendí nada de eso.

**I:** Y tú como evaluado en la universidad, ¿cómo crees que fuiste percibido por tus profesores? ¿Crees que fue determinante en tu relación con ellos o si influyó la relación con respeto a las notas que tenías?

**E5:** Yo creo que era un buen estudiante, valorado por mis profesores, creo que mi esfuerzo era reconocido. Te puedo contar una anécdota, por eso digo que la formación me benefició pero no fue muy objetiva… estaba dando un examen, no me acuerdo de qué asignatura, y cuando terminé le dije al profesor “profe, ¿cuándo estará el resultado? Me dice “¿por qué?” “porque viajo desde Rancagua todos los días y quiero saber qué día tengo que venir a ver los resultados” y me dijo “tranquilo Pato, no vengas a ver tus resultados, tú pasaste el ramo”, y él no había revisado mi examen, entonces en el fondo me dijo que daba lo mismo como me fuera, porque me iba a aprobar. Una vez di un examen enfermo, cansado, y después de un accidente en el Metro tren que me traía a Santiago, y el profesor supo porque yo llamé por teléfono para avisar que iba a llegar tarde pero que por favor me esperaran porque yo quería dar el examen. Ese examen lo di y estoy seguro que lo di mal. Después de un tiempo me acerque al profesor y le pregunté si se acordaba de ese examen y me dijo que sí, y le pregunté si realmente había dado un buen examen o si me había aprobado solamente por como yo había sido en el desarrollo del ramo, y él me dijo que efectivamente el examen fue malo, que me había aprobado por quien yo era.

**I:** Entonces tú crees que influye eso.

**E5:** Absolutamente.

**I:** Tú como profesor, porque tuviste una serie de sucesos que influyeron en la forma en que tú ibas a rendir ese examen, ¿tú sientes que ese hecho puntual te marcó o quizás te marcó con algún estudiante cuando los chiquillos están enfermos antes de rendir una prueba o tuvieron un problema? ¿Sientes que eso influye o lo dejas pasar y la prueba se da igual?

**E5:** Soy un profesor comprensivo, que habla antes, no después. Si un alumno me dice que tiene un inconveniente, nos ponemos de acuerdo en una fecha y le explico que las condiciones no pueden ser las mismas que la de los compañeros, que no puede ser la misma evaluación porque se la pueden memorizar y traspasársela, pero sí puedo considerar si los alumnos tienen un contexto que podría alterar sus resultados y que merecen la oportunidad de dar la prueba en otro momento.

**I:** Entonces no eres tan dictatorial con respecto a eso.

**E5:** Trato de no serlo.

**I:** ¿Qué tipo de evaluaciones te hacían en la universidad? ¿Sumativa o formativa?

**E5:** Sumativa.

**I:** ¿La mayoría tenía nota?

**E5:** Sí, nunca formativa.

**I:** ¿Y eso le daba una importancia distinta cuando ibas a ser evaluado para ti como persona?

**E5:** Yo tenía una obligación en la universidad que era salir de la carrera, entonces todas las evaluaciones eran importantes y yo quería que me fuera bien y aprobar. Yo tenía un tema con mis papás en la universidad, ellos me decían que si me echaba un ramo no iban a seguir pagándome la carrera entonces había una presión. También estaba la presión psicológica de no seguir viajando, como viajaba todos los días, no quería echarme un ramo y buscaba siempre sacarme buena nota.

**I:** ¿Y dialogar con anticipación las evaluaciones se podía, o eran todas de tipo autoritaria? ¿Te avisaban la fecha de las pruebas y listo?

**E5:** No recuerdo haber podido intervenir en eso, era autoritario.

**I:** ¿La mayoría de las evaluaciones eran pruebas, trabajos?

**E5:** La mayoría eran pruebas. En cada asignatura se hacía un trabajo al semestre. Por lo general tres pruebas y un trabajo.

**I:** Y cuando tenías pruebas en la universidad, ¿qué sensación te producía?

**E5:** Creo que solo el primer semestre sentía mucho nervio, pero después nada.

**I:** ¿Y por qué te ponías nervioso si en el colegio no te pasaba con Historia?

**E5:** Yo creo que tenía que ver con la exigencia. Mis seis primeras notas en la universidad fueron rojos, y eso le añadía presión. Yo no fui un alumno regular en el colegio, pero sí estudié mucho en la universidad, sobre todo el primer semestre y que me haya ido mal me hacía sentir presión, porque si había estudiado por qué me fue mal. Eso me llevó a sentir nervio en el primer semestre, después a partir del segundo todo fluyó.

**I:** ¿Y fuiste retroalimentado en esas evaluaciones, para saber por qué te fue mal si habías estudiado?

**E5:** Por los profesores nunca, nunca fui a hablar a pesar de que algunas veces sentí que la calificación estaba mal puesta.

**I:** ¿Por qué no lo hiciste?

**E5:** Porque las evaluaciones en algunos casos eran revisadas por los ayudantes, entonces hablé en alguna ocasión con el ayúdate, pero la retroalimentación la consideré pobre, muy cargada al juicio personal que a lo objetivo.

**I:** ¿Entonces eso generó que de alguna forma vieras como inútil la retroalimentación?

**E5:** Sí.

**I:** Pasando a tu etapa profesional. ¿En cuántos colegios has trabajado?

**E5:** Tres. Dos particulares subvencionados y uno particular.

**I:** Con respecto a las evaluaciones con los chiquillos, ¿cómo sientes tú que se enfrentan ellos? ¿En qué se parecen y en qué se diferencian?

**E5:** Los tres colegios en los que he trabajado son de realidades socioeconómicas distintas. En el primer colegio que trabaje era de una realidad socioeconómica vulnerable, el segundo una realidad socioeconómica clase media y el último particular, una realidad socioeconómica clase media alta, o clase media emergente, como se le llama. En el primero nada, les daba lo mismo el colegio, por lo tanto había una generalidad con las pruebas porque no les importaba nada. Si la prueba era de verdadero o falso o tenía alternativas, los alumnos eran capaces de poner en todo la misma alternativa o tirar todo al achunte o poner todo verdadero y les daba absolutamente lo mismo. En el sector de clase media más baja digamos, la gente se enfrentaba bien a las pruebas, querían rendir bien, sentía que tenían aprecio por la educación y se motivaban con la asignatura. Y en el particular hay muy poca tolerancia al fracaso, estudian harto y todos quieren tener siempre el máximo de la nota, creen que se merecen lo máximo y cuestionan mucho las malas notas.

**I:** ¿Por qué crees que pasa eso?

**E5:** Exigencia de parte de los papás, no creo que sea de los niños. De hecho muchas veces los reclamos vienen de los papás, o de los niños que dicen que el papá mandó a preguntar por qué algo está malo, no es un interés del alumno.

**I:** ¿Sientes que cuando los niños se enfrentan a las pruebas tienen sensaciones distintas?

**E5:** Sí. Siempre hay alumnos que se lo toman con mucha seriedad y relajo, otros con mucha seriedad y nervio, otros que les da lo mismo, a otros les da mucho nervio enfrentarse a una prueba, y en ese caso es por la presión de los padres.

**I:** Tú sientes que ahí hay una relación.

**E5:** Sí, hay una relación directa.

**I:** ¿Qué evaluación es la que tú más aplicas como profesor en el colegio?

**E5:** Pruebas, preguntas cerradas en su mayoría con desarrollo de habilidades, agrego siempre un ítem de desarrollo con comprensión de lectura, eso es algo que siempre está presente en las pruebas, me interesa saber la expresión escrita en los alumnos.

**I:** Pero la mayoría son pruebas.

**E5:** Hago un trabajo al semestre. En el trabajo ocupo mucho la evaluación acumulativa clase a clase, no, de proceso. Porque la evaluación de proceso se transforma en una evaluación sumativa, y ahí hay un trabajo de retroalimentación constante. Si hacemos una actividad se le da la respuesta a todo al final, se trabajan las dudas y hay mucha revisión de cuaderno, donde la retroalimentación va escrita en el cuaderno. Además a los alumnos les asigno un horario dentro de mi hora de colación para que me puedan hacer consultas, y está disponible para los papás también por si quieren ir con los hijos y contesto esas dudas. Y lo ocupan a veces, generalmente los más grandes, como los de 8vo básico, los chiquititos no.

**I:** ¿Los tipos de evaluación que haces son más bien sumativas? ¿Todo lleva nota?

**E5:** Sí, todo lleva nota.

**I:** ¿Por qué lo haces así? ¿Porque sientes que necesitas la nota?

**E5:** Yo creo que eso cambia el foco de atención de los alumnos. Si no lleva nota, aparentemente los chiquillos no se interesan. Me ha pasado que cuando algo no lleva nota no lo hacen, entonces mejor siempre decir que lleva nota, aunque sea acumulativa. Incluso muchas veces la nota acumulativa los desmotiva, no tienen ganas de hacer cosas.

**I:** ¿Renuevas constantemente tus prácticas evaluativas o siempre lo mismo?

**E5:** Nunca, en estos 8 años de profesor, he repetido una prueba. Todos los años hago las pruebas de nuevo. Puede que sí haya repetido alguna pregunta, pero todos los años renuevo las pruebas. Y los trabajos creo que nunca he dado uno igual entre un año y otro, siempre busco cosas distintas.

**I:** Y como evaluador y profesional, ¿te has sometido a alguna evaluación últimamente?

**E5:** Sí, tengo evaluaciones semestrales en el colegio y me evalúan de tres maneras. Director de estudio dos veces al año, uno en cada semestre, un evaluador externo del colegio va a observar una clase y hay una evaluación que no es de la clase puntualmente, si no del resto de las prácticas que uno tiene como docente y el desempeño en las otras cosas que se hacen en la sala.

**I:** ¿Y qué te pasa con eso?

**E5:** Nada.

**I:** ¿Te es indiferente, no te provoca nada?

**E5:** No me es indiferente, obviamente quiero salir bien evaluado. Tengo cuestionamientos respecto a las pautas de evaluación. Creo yo que son muy subjetivas y dependen mucho de la mirada del observador, no se pueden presentar datos objetivos.

**I:** ¿Te la entregan antes de ser evaluado?

**E5:** Sí, conozco la pauta antes de ser evaluado y hay retroalimentación posterior.

**I:** Tú sabes en qué te equivocaste.

**E5:** Sí. Me parece que es una evaluación que le falta apuntarle el sentido correcto. No te permite evaluar al profesor en muchos ámbitos que no son solo en la clase, como su desempeño con los apoderados, con los alumnos, trabajo en el resto del colegio.

**I:** ¿Y eso se ajusta a las bases curriculares del ministerio?

**E5:** La verdad no sé.

**I:** ¿La desconoces?

**E5:** No sé qué dice al respecto las bases curriculares. ¿Si se ajusta a nuestra evaluación las bases curriculares?

**I:** Claro porque por ejemplo, dependiendo de la asignatura y niveles, proponen un tipo de evaluación.

**E5:** ¿Pero para los alumnos?

**I:** Claro.

**E5:** Para los alumnos, sí, nos ajustamos a las bases curriculares.

**I:** ¿Conoces las nuevas propuestas con respecto a las evaluaciones? ¿O es como lo que me dijiste antes con respecto a lo que tú ves en otros?

**E5:** Lo que nosotros estamos trabajando, que no sé si tiene que ver con lo nuevo, es evaluar por habilidades. Se evalúan los contenidos, procedimientos y actitudes. Todo eso se avalúa.

**I:** Y eso te ha permitido conocer más sobre la evaluación. Porque como me dices que no has hecho cursos.

**E5:** He hecho cursos de evaluación en el colegio porque va dentro de la capacitación.

**I:** ¿Y qué importancia le das tú a la evaluación?

**E5:** Alta.

**I:** ¿Por qué?

**E5:** Porque es parte del aprendizaje, si no se evalúa uno no aprende. ¿Cómo identifico en qué estoy equivocado? Tanto yo como el alumno. Muchas veces lo que arroja una evaluación o una prueba, no es que los chiquillos no sepan, si no que yo construí mal una prueba o pasé mal la materia, o los chiquillos entendieron na parte de la materia y otra la entendieron de otra manera. Los resultados de una prueba te abren ventanas para determinar si los procedimientos y también cómo los chiquillos fueron recibiendo y aprendiendo eso.

**I:** Entonces cuando tú evalúas, ¿los resultados influyen en la decisión posterior?

**E5:** Sí, absolutamente.

**I:** ¿También te evalúas?

**E5:** Me gustaría hacerlo más formal. Nunca he traducido eso en resultados matemáticos y ver qué tipo de respuesta funciona mejor y generar una propuesta, pero siempre estoy reflexionando. No me pongo cien por ciento contento cuando veo que a todos les va bien, porque veo que aquí algo pasa, pero tampoco armo una tragedia. Siempre trato de ver como eso se traduce en el aprendizaje del alumno, porque eso es una demostración de que realmente aprendieron.

**I:** Como dato general dentro de la evaluación docente, lo que ha arrojado es que el profesor chileno, una de los indicadores más bajos que tiene es con respecto a la evaluación, que no sabe evaluar. ¿Tú crees, como opinión personal, que un buen tipo de evaluación o que un profesor esté más instruido con respecto a ese tema influye en una educación de calidad? Que se ocupe la evaluación como tal, no calificación.

**E5:** Me cuesta tener una respuesta, pero sí.

**I:** ¿Por qué?

**E5:** Hay dos puntos. No tengo idea cuanto saben los profesores sobre evaluación en general, mi impresión, por los lugares en que he trabajado, es que saben poco y nada… que al igual que yo son muy pocos los que tuvieron cursos eficientes, porque nos pueden plantear la teoría de la evaluación, pero tomar decisiones no es algo que la gente lo maneje. Me parece que hay desconocimiento frente al tema. También veo que hay profesores que sí están bien preparados y que hacen buenas evaluaciones, pero tienen poco tiempo para crear prácticas que permitan mejorar. De hecho cada vez que yo a partir de una evaluación he sentido un fracaso, por así decirlo, y he querido renovar mi práctica, ha significado que el ejercicio de renovar esa práctica no lo pueda hacer en el colegio porque no alcanza el tiempo, pero lo he hecho en mi casa.

**I:** O sea, que la evaluación esté tan mal evaluada se debe principalmente a la formación y el tiempo.

**E5:** Hay algunos que no saben y no se les puede criticar porque no se los enseñaron, y a lo mejor el ejercicio está en prepararlos y que aprendan a hacer. Pero los que sí saben se enfrentan al problema de que no tienen tiempo para hacerlo.

**I:** Ahora para finalizar. Si me pudieras definir evaluación.

**E5:** Un proceso que busca indagar resultado respecto a los aprendizajes de los alumnos, en cuanto a contenido, habilidades y procedimientos, cuyo objeto es la permanente mejora. Uno no se evalúa para obtener un resultado que aparezca en un cuadro de honor como la mejor o peor nota, si no para que eso se traduzca en mejores aprendizajes.

**I:** Muchas gracias

## Anexo N° 6: Transcripción categorías para el análisis de entrevistas

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Ámbito/Macro-categorías: Experiencia del individuo con los procesos evaluativos** | | | |
| **Categoría: Experiencia del individuo con los procesos evaluativos a nivel escolar** | *E2: tema de la presión de la casa*  *E2: ¿Y eso te perjudicó en las notas que tenías? Yo creo que sí.*  *E2: para un niño de siete años que le quitaran la Super Nintendo era como que le quitaran todo. Yo todos los días videos juegos… entonces como que mis papás usaron siempre un refuerzo negativo en ese entonces, o sea, de que si yo no cumplía con mis obligaciones me queda sin la Super Nintendo.*  *E2: Mi papá era más estricto*  *E2: Entonces, dentro de las cosas, de los bienes que poseía, el que más me gustaba era eso, y mis papás lo sabían, entonces sabían que con eso me podían “amedrentar” para yo poder rendirles en el colegio.*  *E2: si me iba mal me sacaban de la escuela de fútbol, tampoco podía jugar con la consola, no me dejaban salir tampoco, y yo me aburría como ostra en la casa.*  *E4: ¿Qué importancia le dabas tú a las calificaciones? Para mí era muy importante,*  *E4: entonces la única forma de yo agradar a mis abuelos era con una buena nota*  *E2: La mayoría de las pruebas eran sumativas.*  *E2: A ti te evaluaban y te ponían nota, entonces siempre eran sumativas. La mayoría. Lo formativo era algo más casual. Por ejemplo, normalmente siempre era en Orientación, pero no se salía de eso.*  *E2: En los cinco colegios yo recuerdo que era así. Siempre fue más sumativo. Lo formativo, a ver… a medida que fui creciendo, te lo digo como un niño, yo me di cuenta que lo formativo se fue sumando poco a poco. Pero siempre la mayoría de las evaluaciones eran sumativas, era muy pco lo formativo.*  *E2: El modelo que más se hacía, llegaba el profesor, pasaba la materia, hacía una actividad en la sala, esa actividad era sumativa porque siempre se iba evaluando…*  *E2: Claro, era una nota acumulativa. Era sumativa porque igual es una nota que se pone. También te mandaban trabajos y tareas para la casa y yo tenía que cumplir con eso. El uso de guías era muy poco. Se usaban guían, pero eran generalmente más para preparar la prueba, pero generalmente eran más actividades prácticas que el profesor designaba en la clase.*  *E2: Sí, siempre las evaluaciones eran pruebas.*  *E2: nunca me tocó hacer una maqueta en Historia, no eran más lúdicos, eran siempre trabajos, exposiciones y evaluaciones de conocimiento.*  *E2: ¿y en el colegio era así también? ¿Cuándo estudiabas?: Algunos profesores sí, y otros no. En el lado de Historia, siempre tuve profesores alineados al lado que te estoy comentando ahora. Pero en otros ramos había profesores que sí te tomaban mala.*  *E2: Por tener malas notas. Claro. Y aparte que uno también cuando está en el colegio, como uno está creciendo uno es disruptivo, y eso lo combinan con la mala calificación y dice “ah, este es esto”.*  *E2: Normalmente nunca tuve la iniciativa de cambiar una evaluación que se estaba haciendo. Esa pregunta me llama la atención porque yo lo comparo con mi generación, y antes si el profesor decía algo uno lo hacía.*  *E2: Había un mayor principio de autoritarismo.*  *E2: Antes se hacía pero en menor grado. Eran casos más puntuales y aislados. Pero normalmente uno recibía la nota y el chiquillo acataba, yo lo recuerdo así.*  *E2: Pero en general antes la opinión del profesor tenía más peso que ahora, eso es lo que yo siento. Cuesta más ejercer esa autoridad.*  *E2: Cuando yo era niño, yo tenía la presión de mis papás. Cuando fui más adulto tenía una presión pero era más moral, era conmigo, porque yo cuando tenía no muy buenas notas yo sabía por qué no las tenía*  *E2: si eran seis notas, habrán sido tres pruebas escritas, dos exposiciones y una al cuaderno. Por lo menos dos exposiciones, él daba esa opción.*  *E4: La primera vez que recuerdo que me evaluaron, porque no tengo otro recuerdo, fue una vez que me pusieron un 1,0 en una prueba de Matemáticas.*  *E4: Tuve mucho trabajo formativo, me hacían mucho trabajo manual en esa asignatura.*  *E4: Sí, también me hacían pruebas*  *E4: ¿Y en tu casa cómo era el tema de las calificaciones cuando llegabas con las notas?. Se separa en dos etapas, una etapa cuando mi mamá estaba trabajando solamente y después cuando ella empezó a estudiar, y ahí fue más comprensiva, cuando volvió a estudiar.*  *E4: Y cuando llegabas con malas notas?. “¡En qué estás pensando, por qué no estudiaste!”*  *E4: ¿Y te castigaban por eso?. Sí.*  *E4: ¿Cuáles eran tus castigos?. No salir a jugar, no ver tele.*  *E4: ¿Y si te iba bien?. El refuerzo solo era verbal.*  *E4: y a pesar de que tenías ese problema de que te ponías nerviosa, ¿te retroalimentaban las pruebas en Historia y Geografía?. No, en el tiempo que estudié no.*  *E4: Pruebas eran hartas, más que trabajos y disertaciones.*  *E4: Todo se imponía. ¿Y en el colegio igual?. En el colegio igual*  *E1: Una monja cuando niña, y después profesores laicos.*  *E1: ¿Y la monja te hacía clases en todos los ramos?. Claro, hasta sexto básico nos hacía clases una sola monja, o sea todo.*  *E1: era bien a lo lejos las evaluaciones, y como solemnes. Le daban un toque bien especial, era como algo diferente el día en que íbamos a tener las evaluaciones. Incluso el colegio, cuando yo estaba en primero básico, me recuerdo que a final de año fueron de otro colegio a evaluarnos, a tomarnos lectura, de la lectura me acuerdo. Debe haber sido una evaluación general para ver si estábamos…*  *E1: Siempre sumativas.*  *E1: Y esas evaluaciones, ¿siempre eran del tipo pruebas estructuradas?. Si, pruebas estructuradas.*  *E1: ¿No habían por ejemplo, disertaciones?. No.*  *E1: ¿Ni trabajos prácticos?. No, tampoco.*  *E1: No recuerdo, deben haber sido unas cinco o seis. ¡¿Al año?!*  *E1: Y en Historia siempre te evaluaban tipo prueba. Pruebas estructuradas, sí.*  *E1: No. No eran retroalimentadas. Con la nota que te sacabas, te quedabas, y lo que supiste en la prueba era lo que aprendiste, y nada más.*  *E1: ¿Y tú tenías la chance de preguntarle al profesor sobre por ejemplo, por qué tu nota?. En la media. En la enseñanza media, pero de niña, no existía eso.*  *E1: Es que yo creo que no se daban las condiciones, o sea tú te quedabas…. Acuérdate que en ese tiempo, o sea hasta hace muy poco, la letra con sangre entra, entonces existían los castigos, físicos de repente, entonces no se daban las condiciones para preguntar por qué me puso esta nota, menos decir se equivocó en revisar.*  *E1: ¿El tipo de evaluaciones en enseñanza media, cambió a la de básica?. Sí, cambió, porque habían disertaciones, trabajos de grupo, había que preparar informes de repente, de documentos…*  *E1: ¿Y las evaluaciones eran más frecuentes?. Sí, eran más frecuentes.*  *E1: Pero, ¿Qué te hacían más, pruebas o trabajos?. Pruebas. Más que nada pruebas.*  *E1: Buena nota, ojalá sacarme un siete en una prueba porque así uno podía estar más relajado respecto a las evaluaciones que podían venir.*  *E1: Sí. Por ejemplo, mi mamá siempre decía que lo púnico que ella nos podía dejar era una educación, porque ella no tenía recursos como para dejarnos dinero ni casa ni mucho menos, entonces ella siempre decía eso, que era lo único que nosotros hacíamos en el fondo, entonces teníamos que responder ante esa situación.*  *E1: Ahora, si me sacaba un tres, mi mamá no se enojaba ni me pegaba ni mucho menos, pero obviamente conversaba conmigo y a veces eso es peor que te den un puñetazo.*  *E3: pequeña de la básica es que uno sabía a lo mejor la fecha de las pruebas, pero no había una pauta para que uno supiera en qué te iban a evaluar*  *E3: Historia, o Ciencias Sociales, como se llamaba en ese tiempo, es que nos hacían hacer mucho trabajo práctico también. O sea por ejemplo, si nos hablaban de los pueblos originarios teníamos que caracterizarnos.*  *E3: Las pruebas escritas era lo que más nos hacían.*  *E3: Me acuerdo que eran muchos cuestionarios, y eran evaluados también.*  *E3: La mayoría eran sumativas*  *E3: si no ibas no te pedían papel médico, te ponían un 2,0 igual*  *E3: ¿Qué importancia le dabas tú a las calificaciones?. Para mí era muy importante,*  *E3: Para mí las más difíciles eran las disertaciones, porque siento que las pruebas eran muy memorísticas*  *E3: Claro, yo estaba preocupada de que esto que voy a decir le va a gustar al profe, o si digo esto me va a poner mejor puntaje que si digo esto otro…*  *E3: No, solo recibía las pruebas y tampoco había una corrección. No había retroalimentación*  *E5: ¿A qué tipo de evaluaciones te veías más enfrentado siempre?. Pruebas escritas*  *E5: ¿Y en Historia y Geografía?. Recuerdo mucho las pruebas con alternativas con algunas preguntas de desarrollo y textos de comprensión de lectura.*  *E5: Siempre uno tiene un trabajo en el semestre.*  *E5: Siempre las pruebas eran sumativas, nada sin nota.*  *E5: En básica me importaba harto rendir bien, había un desafío personal*  *E5: Al ir creciendo si algo no tenía nota perdía la importancia… y en algunos momentos de mi vida no me importaban ni las con nota.*  *E5: O sea podrías decir que la nota era una motivación. Sí, era una motivación.*  *E5: Mis papás tenían el discurso que uno tenía que esforzarse y estudiar, y la nota iba a ser resultado de eso*  *E5: Recuerdo que mi papá, apropósito de mis notas, me dijo que me iba a sacar del colegio y me iba a poner a trabajar.*  *E5: O sea le daban una importancia real a lo que eran las notas.. Absolutamente.*  *E5: ¿Y en las evaluaciones del colegio te retroalimentaban?. Nunca.*  *E5: Sí preguntaban te decían, porque la mayoría no tenían mucho disposición a ayudarte,*  *E5: Sobre todo cuando uno no se portaba bien no tenían muchas ganas de ayudarte a corregir tus errores.*  *E5: Tengo recuerdos marcados del profesor de Música, que si tu ibas a sus talleres, como coro, piano, te evaluaba bien en las pruebas, y si no ibas a sus talleres te ponía mala nota*  *E5: Y un profesor de Matemáticas, que a pesar de yo ser desordenado después cambié y me puse las pilas, pero el tipo no me respondía y me corregía mal*  *E5: Recuerdo que eran como tres pruebas por trimestre, así que cada tres semanas teníamos prueba o alguna otra evaluación.*  *E5: Al plantearlo algunas veces los profesores nos tomaban en cuenta y otras no.*  *E5: Sí, la mayoría eran autoritarias.*  *E5: En el momento cuando estudié era por la nota.*  *E5: yo creo que la exigencia fue formativa, no un proceso muy consiente pero sí fue formativo.* | | |
| **Ámbito/Macro-categorías: Experiencia del individuo con los procesos evaluativos** | | | |
| **Categoría: Experiencia del individuo con los procesos evaluativos a nivel universitario** | | *E2: …claro, porque por ejemplo, yo tuve muy buenos profesores, que la mayoría eran historiadores y era más secos, entonces tu les cumplías y buena onda, si no les cumplías, te tenían ahí no más.*  *E2: y en la facultad de noche yo quedé sorprendido con lo humano de los docentes, porque la verdad acogían la iniciativa de los chiquillos. No siempre se hicieron, pero escuchaban, te tomaban atención.*  *E2: que es cuál es la formación que tuvo el profesor que te está enseñando. A los profesores que tuve en la universidad yo les decía “dinosaurios”, porque la mayoría eran de edad muy avanzada, entonces tú sabes que ellos pertenecen a una generación que era la generación del rigor. Entonces en el caso de nosotros, claro, con ellos uno podían discutir un tema o una evaluación pero ellos te exigían los fundamentos… yo no podía llegar y por un estado anímico,*  *E2: ¿Y después de cada evaluación te retroalimentaban los profesores? No, se pasaba y se seguía hablando el tema siguiente. En la universidad en ningún ramo, nunca fui retroalimentado.*  *E2: encuentro que tuve muy buenos maestros, muy buenos profesores*  *E4: Nosotros teníamos la metodología de aprender haciendo. Aparte de pasar la materia, nosotros tuvimos que hacerlo como alumnos. En Historia tuve que hacer mapas, proyectos, crear cuentos, un mini libro… nos pusieron mucho en el lado del alumno, más que de el profesor.*  *E4: ¿Y qué tipo de evaluaciones te hacían en la universidad, más formativas o sumativas? La mayoría sumativas, mucho trabajo sumativo.*  *E4: ¿Y podías dialogar, por ejemplo en vez de una prueba hacer un trabajo? No.*  *E4: ¿Y en la universidad, además de no poder dialogar el tipo de evaluación, podías dialogar la forma en que se evaluaba, en vez de ser con nota, formativa? No.*  *E4: Evaluación me acuerdo que siempre era con nota,*  *E4: ¿Pero en el ramo de Evaluación?. La mayoría eran pruebas. No recuerdo haber hecho un trabajo en Evaluación.*  *E4: ¿Y qué contenidos recuerdas en Evaluación?. Nos explicaban la diferencia entre evaluar y calificar, un poco de currículum, eso es lo que recuerdo*  *E4: Y las evaluaciones siempre eran pruebas… ¿no te enseñaron los tipos de evaluación?. Construir no, siempre fue con la prueba*  *E4: ¿Y por ejemplo, cómo evaluar un trabajo o métodos de evaluación?. No, en ese tiempo ni hablar de rúbricas, escalas de evaluación, escalas de apreciación…*  *E4: Después de cada evaluación, ¿fuiste retroalimentada en la universidad?. No, tampoco.*  *E1: Un ramo de evaluación que es de la universidad. ¿Y no tuviste nada más?. No.*  *E1: Más que nada trabajar con estadísticas. No lo que uno espera que te enseñen en evaluación de cómo crear un instrumento, o preparar un instrumento de evaluación, cómo hacer una prueba.*  *E1: ¿Y tú sientes que eso fue significativo para tu desarrollo profesional?. El hecho que no me hayan preparado…. Con respecto al ramo de evaluación. No, no fue significativo.*  *E1: ¿Y lo aprendido en Evaluación, pudiste aplicarlo?. Casi no.*  *E1: Sumativa más que nada, a todo le colocaban nota.*  *E1: Sí, ahí sí. Por ejemplo, siempre después de la prueba, el profesor o la profesora hacía un análisis de la prueba, y eso significaba que te estaban retroalimentando.*  *E1: ¿Y tú sientes que haber tenido buenas notas significó tener mejor relación con los profesores?. Sí, de todas maneras. Porque de hecho, de un montón de cuarenta, se aprenden tu nombre,*  *E1: ¿Y qué pasaba cuando te iba mal? ¿Qué sentías tú?. Me frustraba. Pero pensaba… si hubiera estudiado más, me hubiera ido mejor.*  *E3: ¿Y tú podías por ejemplo dialogar antes de la evaluación? Por ejemplo si les decían que iban a leer tres libros, ¿podían decirle al profesor si podían hacer un trabajo?. No.*  *E3: ¿Todo era impuesto?. Claro,*  *E3: ¿Y en las evaluaciones eras retroalimentada?. En las más importantes, en las que tenía más porcentaje*  *E3: ¿Qué importancia le dabas a las evaluaciones en la universidad?. Eran todo, la verdad. Era muy importante porque dependía de eso el resultado final.*  *E3: ¿Pero para ti era importante el proceso o la nota?. Yo creo que las dos cosas.*  *E3: Sientes que te fue mal porque tuviste un 4,2, pero en realidad aprendiste. Claro.*  *E3: Nada intencionado, solo cosas que vi de buenos profesores y quise repetir.*  *E5: Absolutamente nada, no tuve ni ramos de Evaluación obligatorios.*  *E5: El ramo de Evaluación en mi caso fue electivo y no lo tomé, porque se hablaba mal del profesor en ese momento. Decían que era un profe que reprobaba profes de Historia,*  *E5: Yo creo que era un buen estudiante, valorado por mis profesores, creo que mi esfuerzo era reconocido.*  *E5: él me dijo que efectivamente el examen fue malo, que me había aprobado por quien yo era.*  *E5: ¿Qué tipo de evaluaciones te hacían en la universidad? ¿Sumativa o formativa?. Sumativa.*  *E5: Yo tenía un tema con mis papás en la universidad, ellos me decían que si me echaba un ramo no iban a seguir pagándome la carrera entonces había una presión*  *E5: ¿Y fuiste retroalimentado en esas evaluaciones, para saber por qué te fue mal si habías estudiado?. Por los profesores nunca, nunca fui a hablar a pesar de que algunas veces sentí que la calificación estaba mal puesta.*  *E2: Lo que yo recuerdo, al menos de la profesora que tuve, es que cuando me pasaron evaluación le dieron dos enfoques. A uno le dieron el sentido de la parte teórica que tiene evaluar, lo otro era la tipología de evaluaciones que hay.* | |
| **Ámbito/Macro-categorías: Experiencia del individuo con los procesos evaluativos** | | | |
| **Categoría: Experiencia del individuo con los procesos evaluativos a nivel profesional** | | | |
| **Subcategorìa: Prácticas evaluativas del docente** | | | *E2: Normalmente yo sé que las evaluaciones son por habilidades y se complican con eso. Yo trato de hacerlo así pero yo utilizo un modelo transversal, nunca me salgo de la evaluación sumativa y formativa.*  *E2: Normalmente yo sé que las evaluaciones son por habilidades y se complican con eso. Yo trato de hacerlo así pero yo utilizo un modelo transversal,*  *E1: Entonces con los chiquititos lo que más haces es alternativas. Sí.*  *E1: ¿Y desarrollo?. Sí, una que otra pregunta, más que nada una pregunta y que tengan que contestar sí o no*  *E2: Evaluación formativa lo hago en todas las clases, trato de darle un sentido moral a todo lo que hago.*  *E1: Porque en el fondo el resultado arroja lo que los niños saben, o cuanto han aprendido de lo que yo les he entregado. Pero es como paradojal, porque no siempre lo que los niños saben es lo que arroja la nota,*  *E2: Yo personalmente siento que, a pesar de que trabajo como profesor, siento que a mí no me acomoda mucho ese método de evaluación. Yo lo hago porque así me lo exige el currículum nacional, nada más.*  *E2: No necesariamente escribir cosas o pruebas escritas, es como estamos tú y yo ahora, conversando.*  *E2: Pero obviamente eso se contraviene a lo que dice el Ministerio y todos sabemos que todo debe ajustarse al currículum.*  *E2: U otro tipo de evaluación, por ejemplo de repente salir caminando, como el contacto con las cosas, es otra forma de evaluar.*  *E2: esa es mi opinión ahora, pero puede que después cambie,*  *E2: Igual me ha costado amoldarme al esquema.*  *E2: eso es también lo que a uno de repente le cuesta el switch,*  *E2: a la hora de hacer las pruebas para evaluar. Si fuera por mí, haría más preguntas de desarrollo, yo soy más de ese estilo*  *E1: ¿Y esas te permiten alguna toma de decisión en tus prácticas pedagógicas?. Claro, porque si veo que apliqué una estrategia y esa estrategia dio resultado porque fue reflejo de las buenas calificaciones que tuvieron los niños, esa estrategia que estoy usando está bien.*  *E2: Las que más hago son formativas y en segundo lugar sumativas, porque se supone que cada clase que uno planifica tiene que haber una evaluación.*  *E2: No le pongo nota a todo. Normalmente hago evaluaciones sumativas en segundo lugar porque yo hago lo que me exigen por currículo interno del colegio.*  *E2: El semestre pasado apliqué tres pruebas más la prueba de síntesis y dos evaluaciones distintas, una de cuaderno y otra que fue del Departamento de Historia del colegio que fue la de los pueblos originarios.*  *E2: tuvieron una nota por actividad práctica*  *E2: Evalúas constantemente tus prácticas evaluativas?. No, eso no lo hago.*  *E2: Los chiquillos hacen la prueba y la primera clase que viene, acto seguido se retroalimenta.*  *E2: Y con respecto a esa retroalimentación, ¿Después retroalimentas lo que tú hiciste hacia a ti?. Sí,*  *E2: normalmente evalúo una vez al mes, no sé si será lo correcto, porque hay algunos que piensan que a los chiquillos se les olvidan las cosas más rápido entonces es bueno hacerles mini pruebas, pero por un tema de practicidad y la cantidad de cursos que tengo, evalúo una vez al mes.*  *E4: ¿lo has practicado con tus alumnos?. Sí.*  *E4: Sí. Me gusta que aprendan haciendo. Se internaliza más el aprendizaje. Siempre va a ser mejor que lo hagan a que uno se los cuente.*  *E4: Y específicamente en Historia, ¿cómo ha ido cambiando la evaluación?. Yo creo que también he tratado. Lo que pasa es que los niños de ahora son muy, no sé si hiperactivos, pero sí muy despiertos, entonces necesitan otras cosas, no sola un papel para hacer una prueba porque se aburren con eso.*  *E4: ¿Y en Historia tienes que aplicar más maqueta o trabajo manual o no?. Sí, más maqueta, trabajo manual, mucho Power, mucho video.*  *E4: ¿Y eso lo retroalimentas después con los niños?. Sí, siempre.*  *E4: ¿Tú realizas un análisis con las evaluaciones, pruebas, trabajos?. No, solo con las de final de semestre.*  *E4: Y te sirve para tomar decisiones? ¿Tomas decisiones con respecto a eso para el próximo año?. Sí, pero más con lo de los chiquillos, si algo les costó más lo vamos a reforzar.*  *E1: Yo siempre, sobre todo con los chiquititos, voy evaluando el proceso, día a día como van avanzando.*  *E1: Formativa si, incluso sin llevar una estadística, si no que con la observación voy viendo si van avanzando, y también con las evaluaciones que voy haciendo, de desarrollo… con los chicos más que nada uno hace con alternativas.*  *E1: más sumativas.*  *E1: De repente de la unidad. Si es muy larga la divido en dos o tres partes, pero hay unas bien cortas y ahí hago una prueba al finalizar la unidad.*  *E1: Y hago trabajos por ejemplo de fuentes, les entrego documentos a los niños para analizarlos, eso también va ayudando.*  *E1: Más que darle importancia a las pruebas le doy importancia al resultado.*  *E1: porque a veces yo les pregunto a los niños y en la clase participan, saben. Por ejemplo estábamos hablando de los pueblos originarios en el segundo básico y ellos sabían cuales eran los nómades y los sedentarios, de qué vivían, donde se ubicaban, y después en la prueba se equivocaron en cosas que yo sabía que ellos las sabían. Entonces yo veo también en las pruebas, veo resultados favorables, obvio que aprendieron y entendieron lo que yo traté de transmitirles.*  *E1: ¿Y tú te autoevalúas constantemente tu trabajo?. Sí.*  *E3: Como son cursos pequeños y necesitan mucho apoyo del apoderado, siempre les pongo notas por tareas de investigación enviadas a la casa.*  *E3: aparte de hacer pruebas escritas de alternativas o verdadero y falso, también hago algo ligado con Arte que esté relacionado, entonces evalúo las dos partes.*  *E3: Sí, todo con nota.*  *E3: Trabajos, pruebas y dos presentaciones al año de disertación.*  *E3: Entonces lo que hago yo es apoyarlos, y al revisar la prueba si veo que los que yo sé que saben, porque en clases los hago participar harto pasando a la pizarra y sé que saben y les fue mal, les doy otra oportunidad*  *E3: Sí, estoy constantemente cambiando mis evaluaciones.*  *E3: sí, revisamos las pruebas. Cuando hay muchas bajas notas resolvemos juntos las preguntas en el cuaderno.*  *E3: a partir de las evaluaciones tomo decisiones para ver contenidos, o para lo que voy a emprender nuevamente con los chiquillos.*  *E5: He aprendido a construir evaluaciones a lo largo de estos ocho años.*  *E5: Soy un profesor comprensivo, que habla antes, no después. Si un alumno me dice que tiene un inconveniente, nos ponemos de acuerdo en una fecha y le explico que las condiciones no pueden ser las mismas que la de los compañeros, que no puede ser la misma evaluación porque se la pueden memorizar y traspasársela, pero sí puedo considerar si los alumnos tienen un contexto que podría alterar sus resultados y que merecen la oportunidad de dar la prueba en otro momento.*  *E5: Entonces no eres tan dictatorial con respecto a eso. Trato de no serlo.*  *E5: ¿Qué evaluación es la que tú más aplicas como profesor en el colegio?. Pruebas, preguntas cerradas en su mayoría con desarrollo de habilidades, agrego siempre un ítem de desarrollo con comprensión de lectura, eso es algo que siempre está presente en las pruebas, me interesa saber la expresión escrita en los alumnos.*  *E5: Hago un trabajo al semestre.*  *E5: En el trabajo ocupo mucho la evaluación acumulativa clase a clase, no, de proceso.*  *E5: y ahí hay un trabajo de retroalimentación constante.*  *E5: Además a los alumnos les asigno un horario dentro de mi hora de colación para que me puedan hacer consultas, y está disponible para los papás también por si quieren ir con los hijos y contesto esas dudas. Y lo ocupan a veces, generalmente los más grandes, como los de 8vo básico, los chiquititos no.*  *E5: Sí, todo lleva nota.*  *E5: Nunca, en estos 8 años de profesor, he repetido una prueba. Todos los años hago las pruebas de nuevo.*  *E5: Lo que nosotros estamos trabajando, que no sé si tiene que ver con lo nuevo, es evaluar por habilidades. Se evalúan los contenidos, procedimientos y actitudes. Todo eso se avalúa.*  *E5: ¿los resultados influyen en la decisión posterior?. Sí, absolutamente.*  *E5: Me gustaría hacerlo más formal. Nunca he traducido eso en resultados matemáticos y ver qué tipo de respuesta funciona mejor y generar una propuesta, pero siempre estoy reflexionando.*  *E5: De hecho cada vez que yo a partir de una evaluación he sentido un fracaso, por así decirlo, y he querido renovar mi práctica, ha significado que el ejercicio de renovar esa práctica no lo pueda hacer en el colegio porque no alcanza el tiempo, pero lo he hecho en mi casa.*  *E5: De hecho cada vez que yo a partir de una evaluación he sentido un fracaso, por así decirlo, y he querido renovar mi práctica, ha significado que el ejercicio de renovar esa práctica no lo pueda hacer en el colegio porque no alcanza el tiempo, pero lo he hecho en mi casa*  *E5: Muchas veces lo que arroja una evaluación o una prueba, no es que los chiquillos no sepan, si no que yo construí mal una prueba o pasé mal la materia, o los chiquillos entendieron na parte de la materia y otra la entendieron de otra manera.* |

|  |  |
| --- | --- |
| **Ámbito/Macro-categorías: Experiencia del individuo con los procesos evaluativos** | |
| **Categoría: Experiencia del individuo con los procesos evaluativos a nivel profesional** | |
| **Subcategoría: Experiencia del individuo como evaluador** | *E3: También tengo alumnos que se ponen muy nerviosos porque en la casa los retan mucho.*  *E2: Hoy ese autoritarismo se perdió, porque hoy día todo se ha tendido a democratizar en forma exacerbada, entonces por ejemplo la educación también, y en algunos casos se hace en base a lo que los chiquillos están buscando. Entonces esa pregunta es complicada, porque a pesar de que no es mucha la edad que tengo, sí se nota ese cambio, se nota mucho. Y yo lo veo en mi práctica profesional acá, o sea que yo sepa, los chiquillos antes no te discutían…*  *E2: Pero en general antes la opinión del profesor tenía más peso que ahora, eso es lo que yo siento. Cuesta más ejercer esa autoridad.*  *E2: ¿Y le dan importancia a la evaluación? Tú sientes que más a los trabajos prácticos y no tanto a las pruebas, pero ¿crees que le dan más importancia a la evaluación que se califica que a la que no?. Voy a ser simple aún. Ellos como persona siento que le dan más importancia al hecho de hacer cosas porque se nota que les gusta, pero las pruebas escritas, más que por ellos, es porque tienen que rendirle a los papás.*    *E2: Pero cuando haces un trabajo en clases, ¿los chiquillos te preguntan si es con nota? ¿Le dan importancia a que sea con nota?. Sí, más que nota me piden décima. Siempre me preguntan cuándo voy a poner la siguiente décima.*  *E2: ¿Y las décimas para qué la ocupan?. Siempre para las pruebas escritas, que se van acumulando.*  *E2: ¿Entonces podrías decir que los chiquillos le dan importancia a la nota?. Sí le dan importancia,*  *E2: también digo que no porque con la experiencia que he tenido con los chiquillos he sentido que dentro de las cosas que he ido haciendo, poco a poco han ido aprendiendo y sí han ido recogiendo elementos que he querido dejar*  *E4: Yo me doy cuenta al tiro cuando los niños, sobre todo los chicos, son nerviosos y tienen nervio a las evaluaciones, porque me reconozco en ellos.*  *E4: siempre trato de calmarlos, generalmente las primeras pruebas, sobre todo en 1ero básico, cuando están muy nerviosos se las hago orales, conversando, hasta que de a poco se van ambientando a esto.*  *E4: Yo notaba un cambio súper fuerte en los niños durante los diez años, si bien generacionalmente es poco, han cambiado mucho.*  *E4: ¿Y sientes que eso se ha reflejado en el tipo de evaluación que les haces a los niños en la sala?. Sí, he tenido que ir cambiando.*  *E4: Y específicamente en Historia, ¿cómo ha ido cambiando la evaluación?. Yo creo que también he tratado. Lo que pasa es que los niños de ahora son muy, no sé si hiperactivos, pero sí muy despiertos, entonces necesitan otras cosas, no sola un papel para hacer una prueba porque se aburren con eso.*  *E4: ¿Y en las pruebas tú sientes que no aprenden mucho?. En las pruebas siempre les va bien, pero uno generalmente tiende a hacer las pruebas mucho para que ellos memoricen, y esa no es la idea, sino que también hagan.*  *E4: ¿Y la reacción de los chiquillos con las pruebas cuál es?. Siempre de miedo, tensión.*  *E4: Yo creo que en este país, en general las notas tienen una subvaloración. En 1ero básico, el año pasado lo primero que les dije a los papás era que no quería saber que retaban a los hijos por las notas, porque está subvalorado. Ellos dicen “pero es que es fácil”, claro, para ellos que tienen cuarenta o cincuenta años, pero para un niño de seis años que recién se está planteando su vida escolar, imagínate lo que es que te entreguen un lápiz y un cuaderno.*  *E4: ¿Sientes que hay apoderados que castigan a los niños por las notas?. Sí, les pegan también. No lo siento, lo sé.*  *E4: Yo creo que la evaluación de los aprendizajes es importante. Ver cómo van los chiquillos es importante. Ahora la sobrevaloración del 7,0 y de la nota es lo que no me gusta.*  *E4: ¿Aprenden más los estudiantes con las pruebas o los trabajos?. Yo creo que con los trabajos, siempre aprender haciendo, para mí ese es el lema.*  *E1: Y es lo que le pasa a muchos niños hoy en día también.*  *E1: Yo me topo con los míos, los chiquititos, que de repente tenemos prueba y llegan con dolor de guatita.*  *E1: Porque yo creo que hay una exigencia extra de los padres. Les exigen demasiado a los niños y a veces desconocen que el niño no es capaz de siete y es capaz de seis, entonces no aceptan que sean capaces de seis, quieren que sean capaces de siete,*    *E1: pero dicen si te sacas menos de un siete te voy a pegar*  *E1: hay que decirles te faltó esta y esta por contestar, y es porque están muy ansiosos.*  *E1: Por ejemplo dicen ¡aaaahhhhh, eso! Por ejemplo las SIMCE, cuando lo hacíamos, les digo niños, era esto, entonces ¿cuál era la respuesta correcta? ¡Ahhhh, tiene razón tía! Como para hacer que ellos entiendan donde se equivocaron.*  *E1: ¿Y qué pasa con los niños que reciben malas notas?. No se preocupan los chicos, son las mamás las que se preocupan, los chicos no. A ellos les gusta sacarse puros sietes.*  *E3: tengo un grupo pequeño que se ponen muy nerviosos, serán como cuatro niños en la sala, porque les cuesta leer y todo está ligado a la lectura, les cuesta resolver y se ponen muy nerviosos… “tía me duele la cabeza, el estómago”, entonces incluso hay algunos que les afecta en su parte física.*  *E3: Entonces lo que hago yo es apoyarlos, y al revisar la prueba si veo que los que yo sé que saben, porque en clases los hago participar harto pasando a la pizarra y sé que saben y les fue mal, les doy otra oportunidad*  *E3: Y también hay unos que los papás los retan mucho.*  *E3: Tengo alumnos que son muy competitivos, ven su nota pero les importa más la nota del de al lado,*  *E3: para ver si les ganó.*  *E3: También tengo alumnos que se ponen muy nerviosos porque en la casa los retan mucho.*  *E5: Soy un profesor comprensivo, que habla antes, no después. Si un alumno me dice que tiene un inconveniente, nos ponemos de acuerdo en una fecha y le explico que las condiciones no pueden ser las mismas que la de los compañeros, que no puede ser la misma evaluación porque se la pueden memorizar y traspasársela, pero sí puedo considerar si los alumnos tienen un contexto que podría alterar sus resultados y que merecen la oportunidad de dar la prueba en otro momento.*  *E5: en el particular hay muy poca tolerancia al fracaso, estudian harto y todos quieren tener siempre el máximo de la nota, creen que se merecen lo máximo y cuestionan mucho las malas notas.*  *E5: En el sector de clase media más baja digamos, la gente se enfrentaba bien a las pruebas, querían rendir bien, sentía que tenían aprecio por la educación y se motivaban con la asignatura*  *E5: ¿Por qué crees que pasa eso?. Exigencia de parte de los papás, no creo que sea de los niños. De hecho muchas veces los reclamos vienen de los papás, o de los niños que dicen que el papá mandó a preguntar por qué algo está malo, no es un interés del alumno.*  *E5: Siempre hay alumnos que se lo toman con mucha seriedad y relajo, otros con mucha seriedad y nervio, otros que les da lo mismo, a otros les da mucho nervio enfrentarse a una prueba, y en ese caso es por la presión de los padres.*  *E5: Yo creo que eso cambia el foco de atención de los alumnos. Si no lleva nota, aparentemente los chiquillos no se interesan.* |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Ámbito/Macro-categorías: Aspecto cognitivo de los procesos Evaluativos** | | |
| **Categoría: Información o conocimiento sobre los procesos Evaluativos** | *E2: Respecto al sentido de la evaluación, lo que recuerdo es la definición general, principalmente busca medir un conocimiento parcial en un determinado momento. O sea, una persona se prepara y al final lo que estoy evaluando, estoy calificando por medio de una escala cuanto es el grado de conocimiento parcial que adquirió esa persona en ese momento, en ese tipo de evaluaciones. Y la tipología es lo que todos conocemos, si es una evaluación sumativa, formativa, etc.*  *E5: He aprendido a construir evaluaciones a lo largo de estos ocho años.*  *E5: cuando empecé a trabajar lo aprendí.*  *E5: Yo creo que uno se hace profesor en la práctica, o al menos yo me hice profesor en la práctica, no en la universidad.*  *E2: ¿Tú sientes que los conocimientos que tienes de evaluación son necesarios estudiarlos y reafirmarlos, o tú sientes que la evaluación es más bien el hermano pobre de la Pedagogía?. Esa pregunta es buena y tengo una respuesta. Sí y no. Por un lado es necesario aprenderlo porque mientras más herramientas prácticas se tienen, se te facilita, se te abren los campos y puedes hacer más cosas…*  *E1: Por la intuición de repente, y también conversar con la otra gente que tenía más experiencia. Eso te va dando también una cierta seguridad, que si una persona con más experiencia lo hace así, cómo puede evaluar, qué tipo de evaluaciones puedo hacer, uno puede tomar la experiencia de los otros y va entregándola.*  *E5: No tengo idea cuanto saben los profesores sobre evaluación en general, mi impresión, por los lugares en que he trabajado, es que saben poco y nada…*  *E2: ¿Tú sientes que los conocimientos que tienes de evaluación son necesarios estudiarlos y reafirmarlos, o tú sientes que la evaluación es más bien el hermano pobre de la Pedagogía? Esa pregunta es buena y tengo una respuesta. Sí y no. Por un lado es necesario aprenderlo porque mientras más herramientas prácticas se tienen, se te facilita, se te abren los campos y puedes hacer más cosas…*  *E5: También veo que hay profesores que sí están bien preparados y que hacen buenas evaluaciones, pero tienen poco tiempo para crear prácticas que permitan mejorar.*  *E4: ¿A qué crees que se debe eso? A que nadie nos enseñaba bien cómo hacerlo. Esos cursos que nos mandan a hacer siempre son cursos pencas, cursos que se los ganó el tío, amigo, sobrino de alguien… y nosotros como gremio somos cerrados, nos cuesta abrirnos.*  *E4: Yo creo que nos cuesta mucho aprender cosas nuevas, nos cuesta mucho que alguien entre a nuestra sala y nos diga que no lo hicimos bien o que debimos hacerlo de otra forma, nos cuesta mucho abrirnos un poco, y nos pensamos que si enseñamos mal o no enseñamos de la forma adecuada el niño no va a aprender, que es nuestro fin como educador, no beneficiarte tú.*  *E4: Sí. Nos cuesta mucho la crítica.*  *E3: No siempre ha sido importante la evaluación para mí como es ahora, después de ese curso que hice hace como tres años*  *E5: Sí, tengo evaluaciones semestrales en el colegio y me evalúan de tres maneras. Director de estudio dos veces al año, uno en cada semestre, un evaluador externo del colegio va a observar una clase y hay una evaluación que no es de la clase puntualmente, si no del resto de las prácticas que uno tiene como docente y el desempeño en las otras cosas que se hacen en la sala.*  *E5: No me es indiferente, obviamente quiero salir bien evaluado. Tengo cuestionamientos respecto a las pautas de evaluación. Creo yo que son muy subjetivas y dependen mucho de la mirada del observador, no se pueden presentar datos objetivos.*  *E5: Sí, conozco la pauta antes de ser evaluado y hay retroalimentación posterior.*  *E2: Evaluación formativa lo hago en todas las clases, trato de darle un sentido moral a todo lo que hago.*  *E1: Por la intuición de repente, y también conversar con la otra gente que tenía más experiencia. Eso te va dando también una cierta seguridad, que si una persona con más experiencia lo hace así, cómo puede evaluar, qué tipo de evaluaciones puedo hacer, uno puede tomar la experiencia de los otros y va entregándola.*  *E2: Evaluación formativa lo hago en todas las clases, trato de darle un sentido moral a todo lo que hago.*  *E2: la evaluación tiene que ser formativa porque indirectamente influye en el país que somos nosotros hoy día y la división que todavía existe,*  *E2: Por supuesto que hay que darle un sentido formativo, porque al final estamos hablando de personas, de los derechos del hombre, todo lo que ha tenido que pasar el ser humano para tener el mundo que tenemos hoy día, entonces no es un tema tan fácil.*  *E2: ¿Tú conoces la propuesta de evaluación que tiene el Ministerio de Educación en sus bases curriculares?. O sea las bases curriculares las tengo y las he consultado, exactamente en detalles lo que se habla no.*  *E2: De lo que se conoce como nuevas propuestas de práctica evaluativa, ¿conoces algo de eso?. Ese tipo de información no me ha llegado, no, no lo tengo.*  *E2: ¿Has hecho algún curso o seminario, el año pasado o cuando estabas en la universidad de evaluación?. En concreto de evaluación no lo he hecho*  *E2: En resumen, Gino, ¿Qué es para ti evaluar?. Para mí evaluar es el mismo concepto que di al principio, es un instrumento que me permite saber una aproximación, saber un poco de cuál es el conocimiento parcial que adquiere una persona en un determinado momento de su vida, etapa o año escolar.*  *E4: Y en el plano más bien teórico de la evaluación, ¿conoces o has asistido a algún curso de evaluación últimamente?. No.*  *E4: ¿Para ti qué es evaluar, si lo tuvieras que definir?. Identificar debilidades y fortalezas.*  *E4: ¿Crees que la evaluación permite el desarrollo de una educación de calidad? ¿El desarrollo de buenas evaluaciones?. Sí.*  *E4: ¿Percibes que los profesores tienen debilidad con respecto a la evaluación?. A la creación de evaluación, creo que en general tenemos déficits. No evaluamos siempre lo que enseñamos.*  *E1: Hice dos de evaluación, pero hace años. Uno daba el CPEIP que era a la distancia.*  *E1: Porque yo encontraba que tenía una debilidad en esa parte.*  *E1: Estaba mejor preparada. Podía preparar mejor las pruebas, tenía más contenidos como para poder realizar una evaluación.*  *E1: No conoces nada de lo que dice el currículum con respecto al profesor cómo evalúa?. No.*  *E1: ¿Y tú evalúas sin tener la lectura de esas bases?. Claro*  *E1: ¿Y tú tienes por ejemplo un interés de estar siempre informada sobre la evaluación o es algo que no…?. Sí, porque encuentro que esa es mi parte débil.*  *E1: ¿Y te informas o es más que nada lo que pasa en el aula?. Más que nada lo que pasa en el aula*  *E1: ¿Y tú te autoevalúas constantemente las cosas que haces o no?. Sí.*  *E1: Más que darle importancia a las pruebas le doy importancia al resultado.*  *E1: Porque en el fondo la evaluación me está arrojando lo que los niños van aprendiendo. Si los niños están aprendiendo bien, yo puedo incluso mejorar las prácticas y mejorar las exigencias que puedo tener dentro de un curso, y al mejorar las exigencias voy a tener mejor calidad de educación para los niños.*  *E1: ¿Qué es para ti evaluar? ¿Qué es para ti a la evaluación?. Es que una calificación me indique cuanto se ha aprendido o no. Yo sé que la calificación es un número frío, totalmente frío, pero en el fondo me está diciendo cuanto los niños aprendieron, cuanto de lo que yo entregué llegó al niño, y si llegó al niño, cuanto fue capaz de volver a vaciar, no sé si me entiendes.*  *E3: Ahí comencé a entender la importancia de la evaluación, porque antes pensaba que la evaluación era como llegar al punto final y listo, pero no, es un ciclo.*  *E3: para mí evaluar es como coronar lo que estás enseñando, y la evaluación tiene que ser de distintas formas para tomar los distintos aprendizajes de cada alumno.*  *E3: Yo siempre trato de encontrar nuevas formas de evaluar porque sé que los niños van cambiando y nosotros tenemos que irnos transformando, no solo la evaluación, sino que todo el ámbito educacional que tenemos.*  *E3: tienes información sobre lo que dice el Ministerio sobre prácticas evaluativas?. No.*  *E3: Para mí evaluar es hacer un juicio.*  *E3: es como “pesar”… porque uno evalúa al alumno pero también se evalúa uno mismo.*  *E3: Siento que la evaluación es un círculo virtuoso que no tiene principio ni final, porque uno evalúa y tiene que volver a pasar un contenido para volver a evaluar, pero siempre tomándolo de atrás, es como una escalera. Cada evaluación forma un peldaño para seguir avanzando, pero si sacas un piso de ahí va a quedar inconsistente el aprendizaje.*  *E5: He aprendido a construir evaluaciones a lo largo de estos ocho años.*  *E5: También aprendí de evaluaciones en un curso de PSU que hice años atrás, donde me enseñaron a construir instrumento PSU*  *E5: ¿Y eso se ajusta a las bases curriculares del ministerio?. La verdad no sé. No sé qué dice al respecto las bases curriculares.*  *E5: Lo que nosotros estamos trabajando, que no sé si tiene que ver con lo nuevo, es evaluar por habilidades. Se evalúan los contenidos, procedimientos y actitudes. Todo eso se avalúa.*  *E5: He hecho cursos de evaluación en el colegio porque va dentro de la capacitación.*  *E5: Porque es parte del aprendizaje, si no se evalúa uno no aprende. ¿Cómo identifico en qué estoy equivocado? Tanto yo como el alumno.*  *E4: No, mi esposo. El me ayuda. No, estudió no evaluación en sí, pero su trabajo le ha ayudado a reconocer los instrumentos de evaluación, si está bien formulado, si abarcan la respuesta o no, si abarca lo que quieres preguntar, entonces él me ayuda.*  *E5: No tengo idea cuanto saben los profesores sobre evaluación en general, mi impresión, por los lugares en que he trabajado, es que saben poco y nada…*  *E5: Un proceso que busca indagar resultado respecto a los aprendizajes de los alumnos, en cuanto a contenido, habilidades y procedimientos, cuyo objeto es la permanente mejora. Uno no se evalúa para obtener un resultado que aparezca en un cuadro de honor como la mejor o peor nota, si no para que eso se traduzca en mejores aprendizajes.* | |
| **Ámbito/Macro-categorías: Aspecto afectivo-valórico de los sujetos frente a los procesos evaluativos** | | |
| **Categoría: Aspecto afectivo-valórico frente a los procesos evaluativos a nivel escolar** | | |
| **Subcategoría: Aspectos Positivos** | | *E2: Personalmente siempre he sido ansioso y tengo cualquier personalidad, una personalidad que he tenido desde chico, entonces a mí no me complicaba, me encantaba salir adelante y presentar temas, era algo que me gustaba.*  *E2: Y de esos colegios, ¿En cuál te sentiste más cómodo con las evaluaciones en Historia?. Yo creo que en el último, porque me gustaba mucho el profesor que tuve en el último colegio.*  *E4: exceptuando una profesora de Lenguaje en la media, me hizo clases en 1ero y 2do medio. Según ella leía todos los libros, yo no creo, pero ella nos hacía leer los libros que nosotros quisiéramos y nos hacía las pruebas, nunca nos impuso un libro.*  *E4: ¿Y eso te gustaba?. Sí.*  *E4: ¿Por qué?. Porque si me equivocaba me equivocaba yo, pero no era algo impuesto que ella quería porque le había gustado.*  *E3: Historia, o Ciencias Sociales, como se llamaba en ese tiempo, es que nos hacían hacer mucho trabajo práctico también. O sea por ejemplo, si nos hablaban de los pueblos originarios teníamos que caracterizarnos.*  *E2: Lo que pasa es que se notaba que le gustaba lo que hacía. Me acuerdo mucho que utilizaba libros, y usaba las cosas concretas,*  *E4: exceptuando una profesora de Lenguaje en la media, me hizo clases en 1ero y 2do medio. Según ella leía todos los libros, yo no creo, pero ella nos hacía leer los libros que nosotros quisiéramos y nos hacía las pruebas, nunca nos impuso un libro.*  *E4: ¿Y eso te gustaba?. Sí.*  *E4: ¿Por qué?. Porque si me equivocaba me equivocaba yo, pero no era algo impuesto que ella quería porque le había gustado.*  *E1: En Historia también porque tenía una profesora que se llamaba Ema Becerra, y ella es muy estricta. Es muy estricta. Ella llegaba y se sentaba, no explicaba, no leía documentos, trabajábamos con el texto. Rara vez ella copiaba algo en la pizarra o hacía algún esquema en la pizarra. Más que nada era explicarte, sentada ella, pero era muy estricta.* |

|  |  |
| --- | --- |
| **Ámbito/Macro-categorías: Aspecto afectivo-valórico de los sujetos frente a los procesos evaluativos** | |
| **Categoría: Aspecto afectivo-valórico frente a los procesos evaluativos a nivel escolar** | |
| **Subcategoría: Aspectos Negativos** | *E2: recuerdo de esa prueba es que al principio estaba más o menos nervioso porque a mí me gustaba mucho el ramo, que era Historia, y quería que me fuera bien, entonces en ese momento no sé si me sentía tan seguro como para dar una prueba buena.*  *E1: Siempre, incluso si ahora me hacen una prueba yo creo que me pondría nerviosa, la sensación nunca ha pasado.*  *E1: ¿No te pasaba de repente que te ponías nerviosa y…?. ¿Cómo que me bloqueaba dices tú? Sí, ¿Nunca te pasó?. Sí.*  *E3: Yo encuentro que era muy misterioso lo de la evaluación antes.*  *E3: Porque no sabía qué parte era la que el profesor quería que le pusiera énfasis*  *E3: ahí era muy frustrante porque yo me equivocaba sin saber*  *E4: Y entre pruebas, trabajos y disertaciones. ¿Cuál era la que más te costaba enfrentar?. Las pruebas. Porque estaba sola y no había quien me reforzara.*  *E4: ¿Y tú sientes que eso influyó en tus notas? Sí. Porque cuando tenía una prueba individual no tenía a nadie que me reforzara. Entonces siempre, cuando di la PSU también, borraba y borraba y me ponía nerviosa porque sabía que no podía borrar tanto porque la hoja se echaba a perder, nunca estoy segura de lo que contesto cuando es individual.*  *E4: ¿Y eso te perjudicó en las notas que tenías?. Yo creo que sí.*  *E2: Yo en el colegio no estudiaba mucho, estudiaba muy poco, pero me mantenía… y recuerdo que en esa oportunidad estaba nervioso porque quería causar una buena impresión de mis papás.*  *E2: cuando yo era más niño, a mí las pruebas me ponían nervioso porque siempre existía un tema de la presión de la casa de que a uno le fuera bien,*  *E2: mis papás usaron siempre un refuerzo negativo*  *E2: Sí, de hecho yo me preocupaba mucho cuando me iba mal. Porque yo sabía que en la casa me iba a llegar.*  *E2: ¿y en el colegio era así también? ¿Cuándo estudiabas?. Algunos profesores sí, y otros no. En el lado de Historia, siempre tuve profesores alineados al lado que te estoy comentando ahora. Pero en otros ramos había profesores que sí te tomaban mala. ¿Por tener malas notas.?. Claro. Y aparte que uno también cuando está en el colegio, como uno está creciendo uno es disruptivo, y eso lo combinan con la mala calificación y dice “ah, este es esto”.*  *E4: Recuerdo el 1,0 en toda la hoja con lápiz rojo, fue traumático.*  *E4: Porque la profesora me dijo: “¡mire, se sacó un 1,0!”, y yo había estudiado. Y me rayó el 1,0 de extremo a extremo.*  *E4: Hasta ahora transpiro completamente, siempre estoy nerviosa cuando me van a evaluar, siempre.*  *E4: Siempre pienso que voy a salir mal evaluada, aunque sepa y haya estudiado.*  *E4: Siempre, siempre. Siempre necesito que me repitan que voy bien.*  *E4: Pero siempre tenía la sensación que me iba a ir mal, siempre sentía que estaba mal lo que estaba haciendo así que siempre he sentido la evaluación como algo súper tenso.*  *E4: ¿Y tú sientes que eso influyó en tus notas? Sí. Porque cuando tenía una prueba individual no tenía a nadie que me reforzara. Entonces siempre, cuando di la PSU también, borraba y borraba y me ponía nerviosa porque sabía que no podía borrar tanto porque la hoja se echaba a perder, nunca estoy segura de lo que contesto cuando es individual.*  *E4: Y entre pruebas, trabajos y disertaciones. ¿Cuál era la que más te costaba enfrentar?. Las pruebas. Porque estaba sola y no había quien me reforzara.*  *E4: O sea tu calvario era constante. Constante.*  *E1: ¿Qué recuerdas de la sensación de las evaluaciones?. Era siempre de ponerse nervioso, porque no habían evaluaciones tan seguidas como hoy en día, que terminamos la unidad, o a veces intermedio de la unidad vamos evaluando un proceso,*  *E1: Es que el hecho que le dieran ese toque de solemnidad te llevaba a ti a estresarte.*  *E1: Yo me acuerdo de chica de haberme estresado, de haber estado nerviosa… por ejemplo decía, si me va mal me voy a sacar mala nota y voy a quedar repitiendo, una cosa así.*  *E1: Sí, de transpirar las manos…*  *E1: ¿No te pasaba de repente que te ponías nerviosa y…? ¿Cómo que me bloqueaba dices tú?, Sí, ¿Nunca te pasó?, Sí.*  *E1: Sí, yo siempre he sido media nerviosa.*  *E1: ¿Y cuáles eran las que te ponían más nerviosa o más tensa? ¿Cuál de las evaluaciones?. Las evaluaciones, las de prueba, las de desarrollo, las de desarrollo más que nada.*  *E1: Y es lo que le pasa a muchos niños hoy en día también.*  *E1: Buena nota, ojalá sacarme un siete en una prueba porque así uno podía estar más relajado respecto a las evaluaciones que podían venir.*  *E1: El cuatro era como que te salvaste no por conocimiento, si no por alguna situación que te daba para sacarte el cuatro, o sea para mí el cuatro no era lo que yo sabía. Sobre cinco era un poco demostrar lo que había estudiado, lo que yo sabía y lo que yo podía entregar dentro de mis evaluaciones, el siete era óptimo.*  *E1: ¿Para ti la nota era importante?. Sí.*  *E1: Yo encuentro que era muy misterioso lo de la evaluación antes.*  *E3: Me ponían muy nerviosa.*  *E3: ahí era muy frustrante porque yo me equivocaba sin saber*  *E3: Todo llevaba nota y era al tiro al libro, todo muy estricto.*  *E3: Yo no me sentía bien, me frustraba.*  *E3: Siento que igual hay profesores que estigmatizan a los alumnos por las notas*  *E3: Confusión, porque al llegar a la casa le pregunté a mis papás por qué estaba mal si yo me llamaba así,*  *E5: Siempre sabían cuál era la causa de la mala nota, porque no había estudiado y me iba mal y obviamente me retaban.*  *E5: En Matemáticas me iba mal por un tema de feeling con la asignatura, había un bloqueo conmigo y después ya ni esforzaba*  *E5: Me amenazaban, más que castigar*  *E5: Recuerdo que mi papá, apropósito de mis notas, me dijo que me iba a sacar del colegio y me iba a poner a trabajar.*  *E5: porque la mayoría no tenían mucho disposición a ayudarte,*  *E5: ¿Tú sientes que los profesores a veces designaban o les importaban sus alumnos dependiendo de sus notas?. Absolutamente.*  *E5: tengo recuerdos marcados del profesor de Música, que si tu ibas a sus talleres, como coro, piano, te evaluaba bien en las pruebas, y si no ibas a sus talleres te ponía mala nota*  *E5: Y un profesor de Matemáticas, que a pesar de yo ser desordenado después cambié y me puse las pilas, pero el tipo no me respondía y me corregía mal*  *E5: recuerdo una evaluación en 1ero básico. Recuerdo que era una prueba de Lenguaje y la profesora me retó porque puse mi nombre como Pato en vez de Patricio. Y me lo puso malo.*  *E5: ¿Te evaluó por eso?. Sí, y me lo puso malo.* |
| **Ámbito/Macro-categorías: Aspecto afectivo-valórico de los sujetos frente a los procesos evaluativos** | |
| **Categoría: Aspecto afectivo-valórico frente a los procesos evaluativos a nivel universitario** | |
| **Subcategoría: Aspectos Positivos** | *E2: Sabían mucho. Por lo menos la forma como pasaban las clases, el contenido… la forma de hacer clases de ellos era totalmente conductista, la universidad suele ser más conductista, pero eran verdaderas enciclopedias con patas, creo que esa es la mejor definición que te puedo dar.*  *E2: ¿qué sensación recuerdas tú cuando te evaluaban en la universidad? ¿Qué sensación sentías tú cuando te evaluaban?. Normalmente siempre estaba tranquilo porque en general me fue bien en la universidad, no era el más brillante, pero me iba bien.*  *E2: ¿Y qué importancia le diste a la evaluación en la universidad? ¿qué era para ti una evaluación?. La misma definición que te di al principio de nuestra conversación. Es un instrumento que al final te permite medir un conocimiento parcial.*  *E2: Pero tú, ¿Qué importancia le dabas? o sea, ¿era importante para ti una buena calificación?. Por supuesto que sí.*  *E4: Cuando estaba bien preparada y sabía que había estudiado yo estaba tranquila* |
| **Ámbito/Macro-categorías: Aspecto afectivo-valórico de los sujetos frente a los procesos evaluativos** | |
| **Categoría: Aspecto afectivo-valórico frente a los procesos evaluativos a nivel universitario** | |
| **Subcategoría: Aspectos Negativos** | *E2: ¿Nunca tuviste la sensación de nervios, de susto?. Principalmente en el examen de grado, porque llevaba tanto tiempo estudiando, llevaba siete años estudiando… entonces lo único que quería era terminar.*  *E4: ¿Y eso te perjudicó en las notas que tenías?. Yo creo que sí.*  *E4: Hasta ahora transpiro completamente, siempre estoy nerviosa cuando me van a evaluar, siempre. Siempre pienso que voy a salir mal evaluada, aunque sepa y haya estudiado. Siempre, siempre. Siempre necesito que me repitan que voy bien.*  *E4: ¿Y eso te ponía nerviosa?. Sí.*  *E1: En las pruebas, sí, me ponía nerviosa.*  *E3: Siento que igual hay profesores que estigmatizan a los alumnos por las notas*  *E5: en cuanto a evaluación, metodología, psicología en niños, de eso no aprendí absolutamente nada*  *E5: El ramo de Evaluación en mi caso fue electivo y no lo tomé, porque se hablaba mal del profesor en ese momento. Decían que era un profe que reprobaba profes de Historia*  *E5: Yo tenía un tema con mis papás en la universidad, ellos me decían que si me echaba un ramo no iban a seguir pagándome la carrera entonces había una presión*  *E5: No recuerdo haber podido intervenir en eso, era autoritario.*  *E5: sentía mucho nervio*  *E5: Yo creo que tenía que ver con la exigencia. Mis seis primeras notas en la universidad fueron rojos, y eso le añadía presión.*  *E5: ¿Y fuiste retroalimentado en esas evaluaciones, para saber por qué te fue mal si habías estudiado? Por los profesores nunca, nunca fui a hablar a pesar de que algunas veces sentí que la calificación estaba mal puesta.* |

|  |  |
| --- | --- |
| **Ámbito/Macro-categorías: Aspecto afectivo-valórico de los sujetos frente a los procesos evaluativos** | |
| **Categoría: Aspecto afectivo-valórico frente a los procesos evaluativos a nivel profesional** | |
| **Subcategoría: Aspectos Positivo** | *E2: ¿y sientes que hiciste un cambio en las evaluaciones después de la experiencia?. Sí, y me pasó con las últimas pruebas que curiosamente subieron todas las notas*  *E2: La misma importancia que tiene como evaluación propiamente tal. O sea te permite tener un conocimiento parcial, saber qué elementos han adquirido los chiquillos. La evaluación para mí no solo es un tema escrito, cuantificable, sino que también uno puede evaluar en la clase mientras pasa materia*  *E4: De qué te sirve eso? ¿O les sirve más a los niños?. Yo creo que nos sirve a loa dos. Para mí hacerme un panorama si lo que se equivocaron se equivocaron realmente, pero no lo hago después, generalmente lo hago apenas termina la prueba y la reviso en la pizarra. Y después se las entrego. Yo creo que ya están acostumbrados, pero a ellos les sirve darse cuenta en qué se equivocaron, o si para la próxima tienen que estudiar más.*  *E2: ¿y sientes que hiciste un cambio en las evaluaciones después de la experiencia?. Sí, y me pasó con las últimas pruebas que curiosamente subieron todas las notas*  *E4: Yo creo que la evaluación de los aprendizajes es importante. Ver cómo van los chiquillos es importante. Ahora la sobrevaloración del 7,0 y de la nota es lo que no me gusta.*  *E4: ¿Y te sirve para tomar decisiones? ¿Tomas decisiones con respecto a eso para el próximo año?. Sí, pero más con lo de los chiquillos, si algo les costó más lo vamos a reforzar.*  *E4: ¿Aprenden más los estudiantes con las pruebas o los trabajos?. Yo creo que con los trabajos, siempre aprender haciendo, para mí ese es el lema.*  *E1: Porque en el fondo el resultado arroja lo que los niños saben, o cuanto han aprendido de lo que yo les he entregado. Pero es como paradojal, porque no siempre lo que los niños saben es lo que arroja la nota,*  *E1: ¿Y esas te permiten alguna toma de decisión en tus prácticas pedagógicas?. Claro, porque si veo que apliqué una estrategia y esa estrategia dio resultado porque fue reflejo de las buenas calificaciones que tuvieron los niños, esa estrategia que estoy usando está bien.*  ***E1:*** *¿Tú crees que las evaluaciones permiten el desarrollo de la educación de calidad?. Sí, Porque en el fondo la evaluación me está arrojando lo que los niños van aprendiendo. Si los niños están aprendiendo bien, yo puedo incluso mejorar las prácticas y mejorar las exigencias que puedo tener dentro de un curso, y al mejorar las exigencias voy a tener mejor calidad de educación para los niños.*  *E3: Porque como profesora, al principio uno toma a la ligera la evaluación pero es muy importante para el proceso de enseñanza.*  *E3: a partir de las evaluaciones tomo decisiones para ver contenidos, o para lo que voy a emprender nuevamente con los chiquillos.*  ***E3:*** *No siempre ha sido importante la evaluación para mí como es ahora, después de ese curso que hice hace como tres años*  *E5: ¿Y qué importancia le das tú a la evaluación?. Alta.*  *E5: Porque es parte del aprendizaje, si no se evalúa uno no aprende. ¿Cómo identifico en qué estoy equivocado? Tanto yo como el alumno.* |
| **Ámbito/Macro-categorías: Aspecto afectivo-valórico de los sujetos frente a los procesos evaluativos** | |
| **Categoría: Aspecto afectivo-valórico frente a los procesos evaluativos a nivel profesional** | |
| **Subcategoría: Aspectos Negativos** | *E2: Yo personalmente siento que, a pesar de que trabajo como profesor, siento que a mí no me acomoda mucho ese método de evaluación. Yo lo hago porque así me lo exige el currículum nacional, nada más. Igual me ha costado amoldarme al esquema, eso es también lo que a uno de repente le cuesta el switch.*  *E2: Hoy ese autoritarismo se perdió, porque hoy día todo se ha tendido a democratizar en forma exacerbada, entonces por ejemplo la educación también, y en algunos casos se hace en base a lo que los chiquillos están buscando. Entonces esa pregunta es complicada, porque a pesar de que no es mucha la edad que tengo, sí se nota ese cambio, se nota mucho. Y yo lo veo en mi práctica profesional acá, o sea que yo sepa, los chiquillos antes no te discutían…*  *E2: Pero en general antes la opinión del profesor tenía más peso que ahora, eso es lo que yo siento. Cuesta más ejercer esa autoridad.*  *E2: ¿Y le dan importancia a la evaluación? Tú sientes que más a los trabajos prácticos y no tanto a las pruebas, pero ¿crees que le dan más importancia a la evaluación que se califica que a la que no? Voy a ser simple aún. Ellos como persona siento que le dan más importancia al hecho de hacer cosas porque se nota que les gusta, pero las pruebas escritas, más que por ellos, es porque tienen que rendirle a los papás.*  *E2: ¿Entonces podrías decir que los chiquillos le dan importancia a la nota?. Sí le dan importancia,*  *E4: Hasta ahora transpiro completamente, siempre estoy nerviosa cuando me van a evaluar, siempre.*  *E4: Siempre pienso que voy a salir mal evaluada, aunque sepa y haya estudiado. Siempre, siempre. Siempre necesito que me repitan que voy bien.*  *E4: ¿Y la reacción de los chiquillos con las pruebas cuál es? Siempre de miedo, tensión.*  *E4: Y en la casa, ¿qué crees tú que pasa con ellos con las calificaciones?. Están subvaloradas las notas. Yo creo que en este país, en general las notas tienen una subvaloración. En 1ero básico, el año pasado lo primero que les dije a los papás era que no quería saber que retaban a los hijos por las notas, porque está subvalorado. Ellos dicen “pero es que es fácil”, claro, para ellos que tienen cuarenta o cincuenta años, pero para un niño de seis años que recién se está planteando su vida escolar, imagínate lo que es que te entreguen un lápiz y un cuaderno.*  *E4: Yo creo que la evaluación de los aprendizajes es importante. Ver cómo van los chiquillos es importante. Ahora la sobrevaloración del 7,0 y de la nota es lo que no me gusta.*  *E4: ¿Percibes que los profesores tienen debilidad con respecto a la evaluación? A la creación de evaluación, creo que en general tenemos déficits. No evaluamos siempre lo que enseñamos.*  *E4: ¿A qué crees que se debe eso?. A que nadie nos enseñaba bien cómo hacerlo. Esos cursos que nos mandan a hacer siempre son cursos pencas, cursos que se los ganó el tío, amigo, sobrino de alguien… y nosotros como gremio somos cerrados, nos cuesta abrirnos.*  *E4: Yo creo que nos cuesta mucho aprender cosas nuevas, nos cuesta mucho que alguien entre a nuestra sala y nos diga que no lo hicimos bien o que debimos hacerlo de otra forma, nos cuesta mucho abrirnos un poco, y nos pensamos que si enseñamos mal o no enseñamos de la forma adecuada el niño no va a aprender, que es nuestro fin como educador, no beneficiarte tú.*  *E1: Yo me topo con los míos, los chiquititos, que de repente tenemos prueba y llegan con dolor de guatita.*  *E1: Siempre, incluso si ahora me hacen una prueba yo creo que me pondría nerviosa, la sensación nunca ha pasado.*  *E1: pero dicen si te sacas menos de un siete te voy a pegar*  *E1: hay que decirles te faltó esta y esta por contestar, y es porque están muy ansiosos.*  *E1: ¿Y qué pasa con los niños que reciben malas notas?. No se preocupan los chicos, son las mamás las que se preocupan, los chicos no. A ellos les gusta sacarse puros sietes.*  *E3: tengo un grupo pequeño que se ponen muy nerviosos, serán como cuatro niños en la sala, porque les cuesta leer y todo está ligado a la lectura, les cuesta resolver y se ponen muy nerviosos… “tía me duele la cabeza, el estómago”, entonces incluso hay algunos que les afecta en su parte física.*  *E3: Tengo alumnos que son muy competitivos, ven su nota pero les importa más la nota del de al lado, para ver si les ganó.*  *E3: También tengo alumnos que se ponen muy nerviosos porque en la casa los retan mucho.* |

## Anexo N°7: Transcripción de la Técnica de Asociación libre

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Categoría**  **(Termino Inductor)** | **E1** | **E2** | **E3** | **E4** | **E5** |
| **Evaluación** | Calidad  Competitividad  Comparaciones  Avances | Medición  Formativa  Sumativa  Conocimiento  Presión  Visión  Instrumento  Calificación  Nota  Rendimiento | Medición  Toma de decisiones  Nuevo Comienzo  Formativa  Sumativa  Parte importante del aprendizaje | Formación  Identificar fortalezas y debilidades  Calificación Pasos a seguir  Miedo | Calificación  Medición  Formativa  Nota  Pruebas |
| **Educación** | Desarrollo  Integración  Convicción  Entrega  Compromiso  Solidaridad | Derecho  Disciplina  Necesidad  Valor  Actividad  Vocación  Servicio  Atención  Dedicación  Esperanza  Sueño  Entrega  Optimismo  Fuerza  Valores  Base | Formación de seres humanos  Enseñar a hacer  Enseñar a compartir  Enseñar valores | Proceso  Cambio  Debilidad  Sostén  Alumnos | Proceso  Familia  Colegio  Amigos  Desarrollo  Formación |
| **Profesor** | Apóstol  Vocación  Entrega  Compromiso  Jugado  Mediador | Docente  Formador  Líder  Persona  Servidor  Profesional  Académico  Transformación  Aprendizaje  Experiencia  Compromiso  Entrega | Guía  Maestro  Ejemplo  El que conduce  El que ayuda al otro a descubrir | Guía  Puente  Compañero | Maestro  Guía  Persona  Puente |
| **Historia** | Pasado  Presente  Futuro  Pueblo  Tecnología  Razones  Conflictos  Avances  Retroceso | Conocimiento  Disciplina  Formación  Herramienta  Pasado  Presente  Futuro  Dedicación  Vocación  Amor | Lo que te provoca ser el ahora  Conocimiento del mundo  Lo antiguo a lo nuevo | Locura  Asertividad  Cambio  Quiebres  Unión  Desunión | Vida  Humanidad  Tiempo  Espacio |
| **Estudiante** | Piedra bruta  Esponja  Mente abierta  Esperanzados | Persona  Centro  Futuro  Niños  Adolescente  Esperanza  Provenir  Cambio  Transformación | Alumno  Pequeños seres  Creadores | Educando  Esponja  Libertad | Persona  Alumno  Juventud  Etapa |
| **Aprendizaje** | Comportamiento | Proceso  Etapa  Paciencia  Entrega  Sacrificio  Amor  Dinamismo  Constancia  Mente  Razón  Cuerpo  Alma | Significativos  Nuevos conceptos  Descubrimiento  Te lleva al futuro | Vida | Contenidos  Habilidades  Actitudes  Formación |
| **Enseñanza** | Compromiso  Relaciones humanas  Desempeño  Resultados  Avances | Proceso  Dedicación  Entrega  Compromiso  Etapas  Dinamismo  Racionalidad  Espiritualidad  Actividad  Vocación | Parte del aprendizaje | Conocimiento | Estilos  Parte de la vida  Forma |

1. La tabla confeccionada es proveniente del libro” Manual de evaluación educativa” de María Antonia Casanova, año 1999, citado en la referencia bibliográfica de la presente investigación. [↑](#footnote-ref-1)
2. Información rescatada el día 18 de marzo del 2016 en el sitio web del MINEDUC, http://www.mineduc.cl/2016/01/07/ministra-de-educacion-presenta-el-plan-de-evaluaciones-para-el-periodo-2016-2020/ [↑](#footnote-ref-2)
3. Información rescatada el día 18 de marzo del 2016 en el sitio web del MINEDUC http://www.agenciaeducacion.cl/nosotros/objetivos-estrategicos/ [↑](#footnote-ref-3)
4. Información rescatada el día 18 de marzo del 2016 en el sitio web del MINEDUC http://www.agenciaeducacion.cl/nosotros/objetivos-estrategicos/ [↑](#footnote-ref-4)
5. Información rescatada el día 18 de marzo del 2016 en el sitio web http://ciperchile.cl/2014/02/19/el-simce-una-herramienta-sin-sentido-para-la-educacion-en-chile/ [↑](#footnote-ref-5)
6. Información rescatada el día 18 de marzo del 2016 en el sitio web del MINEDUC <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-18968_programa.pdf> p. 21 [↑](#footnote-ref-6)
7. Dato aportado por la Agencia de la Calidad de la Educación, en el Informe de Resultados 2014: Otros Indicadores de Calidad Educativa. <http://archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2014/OIC_Resultado_Establecimientos/OIC_IRE_2014_RBD-25580.pdf> [↑](#footnote-ref-7)
8. La validación de la pauta de entrevistas se encuentra en los anexos. [↑](#footnote-ref-8)
9. Las categorías establecidas darán a conocer en su conjunto el discurso de los profesores sobre sus prácticas evaluativas. [↑](#footnote-ref-9)
10. El objetivo general y los objetivos específicos de comienzo de este trabajo se encuentran en anexos. [↑](#footnote-ref-10)
11. La pregunta orientadora no se desarrollará de forma estructurada, sino que será solo el hilo conductor de la entrevista [↑](#footnote-ref-11)
12. La lista se estructura en base a las temáticas y etapas de vida del entrevistado, esto solo para ordenar el relato que servirá para la posterior triangulación de la información [↑](#footnote-ref-12)
13. Las preguntas que se presentan a continuación se podrían entender como cuestionario abierto, pero más bien estas son una pauta y se tendrá especial cuidado en que no se constituya en un cuestionario de tipo abierto. [↑](#footnote-ref-13)
14. La pregunta orientadora no se desarrollará de forma estructurada, sino que será solo el hilo conductor de la entrevista [↑](#footnote-ref-14)
15. La lista se estructura en base a las temáticas y etapas de vida del entrevistado, esto solo para ordenar el relato que servirá para la posterior triangulación de la información. [↑](#footnote-ref-15)
16. Las preguntas que se presentan a continuación se podrían entender como cuestionario abierto, pero más bien estas son una pauta y se tendrá especial cuidado en que no se constituya en un cuestionario de tipo abierto. [↑](#footnote-ref-16)