



Concepciones subyacentes a las racionalidades evaluativas de docentes escolares

Underlying Concepts in the Evaluative Rationalities of School Teachers¹

Daniel Ríos Muñoz y David Herrera Araya

Universidad de Santiago de Chile

Resumen

En este artículo se analizan las concepciones subyacentes a las racionalidades evaluativas de docentes que desarrollan su ejercicio profesional en instituciones escolares. La investigación es de carácter cualitativo-interpretativo. Participaron 15 docentes con diferentes años de experiencia laboral y que realizan docencia en diversos niveles y disciplinas del currículum escolar. Para la recopilación de información, se realizó una entrevista grupal y un grupo focal. Los datos fueron sistematizados mediante un análisis de contenido con el programa NVivo, versión 12. Los principales resultados relevan la preeminencia de las racionalidades evaluativas tecnológica y de práctica cultural en los docentes participantes. A partir de estos hallazgos, se discute la necesidad de reflexionar sobre los componentes implícitos que subyacen a las racionalidades evaluativas y cómo estas deben ser develadas y asumidas para enfrentar las nuevas demandas de la práctica evaluativa en los diferentes contextos escolares.

Palabras clave: concepciones evaluativas; racionalidades evaluativas; perspectivas epistemológicas evaluativas; evaluación de los aprendizajes

-
1. Este artículo se basa en la ponencia Ríos, D., Herrera, D., Jiménez, A. M., & Salinas, P. (2019). Racionalidades evaluativas de profesores de centros educativos chilenos. En C. Lindín, M. B. Esteban, J. C. F. Bergmann, N. Castells, & P. Rivera-Vargas (Eds.). *Llibre d'actes de la I Conferència Internacional de Recerca en Educació 2019: reptes, tendències i compromisos* (pp.112-120). LiberLibro. Asimismo, forma parte de la investigación *Estilos evaluativos de profesores secundarios en el contexto de la cultura evaluativa escolar*, financiada por el Departamento de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (DICYT) de la Universidad de Santiago de Chile.

Correspondencia a:

Daniel Ríos Muñoz
Avenida 3650, Estación Central
Santiago, Chile
daniel.rios@usach.cl
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6226-4499>

© 2022 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile doi: 10.7764/PEL.59.1.2022.9

Abstract

In this paper, we analyze the concepts underlying the evaluative rationalities of teachers who work in school establishments. The research is of a qualitative-interpretive nature. Fifteen teachers participated, who had varying different years of work experience and were teaching different levels and subjects of the school curriculum. To collect the information, we conducted a group interview and a focus group. The data were systematized by means of content analysis with version 12 of the software NVivo. The main results reveal the prevalence of technological evaluative rationalities and cultural practice rationalities among the participating teachers. Based on these findings, we discuss the need to reflect on the implicit components that underlie evaluative rationalities and how these should be revealed and assumed in order to address new demands of assessment practice in different school contexts.

Keywords: assessment conceptions; evaluative rationalities; evaluative epistemological perspectives; learning assessment

Introducción

Desde la década de los años noventa, la política evaluativa escolar en Chile ha establecido lineamientos para que las instituciones educativas desarrollen acciones evaluativas para la consolidación de los procesos de certificación y medición de los aprendizajes. Estas orientaciones se posicionan desde una perspectiva de rendición de cuentas, en la que el aseguramiento de la calidad educativa se circunscribe a los resultados en evaluaciones estandarizadas (Auld et al., 2018; Smith, 2016). Una primera experiencia de índole regulatoria en las instituciones escolares se establece con el decreto N°511, que crea una serie de disposiciones administrativo-educativas que suponen una transición paradigmática sobre los fundamentos, características y prácticas del quehacer evaluativo (Ministerio de Educación, 2019). Entre 1999 y 2018 se evidencia un progreso en la política evaluativa escolar con un triple foco de acción: (a) el tránsito de una práctica evaluativa certificadora-tecnológica hacia una que releva la evaluación de proceso y para los aprendizajes; (b) la preeminencia de la evaluación formativa, y (c) la importancia de la retroalimentación como practica articuladora para fortalecer el proceso y progreso de los aprendizajes en el aula (Ministerio de Educación, 2019).

Esta política evaluativa escolar que asigna importancia al proceso y progreso de los estudiantes en el marco de una evaluación para los aprendizajes contrasta con los sistemas de evaluación sobre la calidad educativa centralizada y estandarizada (Murillo & Román, 2010; Smith, 2016). La aplicación de evaluaciones estandarizadas que establecen incentivos y castigos según los desempeños logrados por las instituciones escolares genera tensiones para integrar, por una parte, las demandas del sistema evaluativo en cuanto a la medición de los resultados escolares relacionados con la certificación y el ranking y, por la otra, asumir perspectivas y prácticas evaluativas auténticas e integrales para consolidar procesos de aprendizaje formativos (Murillo & Román, 2009; Panadero & Algassab, 2019). Dicha tensión obliga a las instituciones escolares a tomar decisiones ancladas en definiciones positivistas-tecnológicas sobre la medición de la calidad y equidad del aprendizaje, de la gestión pedagógica y de las prácticas docentes respecto del desarrollo de las exigencias curriculares. Esta situación limita las acciones evaluativas transformativas orientadas a los principios básicos de una justicia evaluativa (Popham, 2013).

De esta manera, la política evaluativa nacional integra en sus definiciones racionalidades evaluativas positivista-tecnológica enfocada en la medición de los aprendizajes y otra naturalista-cultural fundamentada en principios auténticos (Ríos et al., 2019). Este posicionamiento teórico del Estado busca influir en la orientación de nuevas prácticas evaluativas, esforzándose por reducir las brechas entre las demandas por la mejora de los aprendizajes y sus respectivos procesos de adquisición, construcción y trasmisión en las instituciones escolares.

Este cambio de la política evaluativa escolar se evidencia en los lineamientos para el desarrollo de las prácticas pedagógicas y evaluativas de los docentes en el aula (Ministerio de Educación, 2019). Por ejemplo, el Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación & CPEIP, 2018a) ha establecido exigencias y orientaciones específicas en sus dominios de preparación de la enseñanza y aprendizaje para todos los estudiantes. Al respecto, señala la importancia de utilizar estrategias evaluativas coherentes con los objetivos curriculares para acompañar y monitorear la comprensión y apropiación de contenidos mediante el proceso de retroalimentación en el aula. Asimismo, con el decreto 67/2018, la política enfatiza una perspectiva formativa de la evaluación orientada a los aprendizajes y, así, asigna un rol central a la retroalimentación docente como práctica articuladora del proceso y progreso de los aprendizajes (Ministerio de Educación, 2019; Ministerio de Educación & CPEIP, 2018b). Surge así una demanda de acciones pedagógicas y prácticas evaluativas formativas basadas en la retroalimentación como uno de los factores principales para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación escolar.

No obstante, se constatan problemáticas y tensiones sobre los nuevos lineamientos para la implementación de estas nuevas prácticas evaluativas en el aula. Por una parte, la investigación señala que el indicador más deficitario de los docentes en la evaluación del desempeño profesional docente corresponde al módulo de evaluación para los aprendizajes (Sun et al., 2011). Entre 2018-2019, el promedio obtenido por los docentes en el módulo de evaluación fue de 2,1 puntos en una escala de 1 a 4 (Ministerio de Educación, 2020). Por otra parte, los resultados de la última Evaluación Diagnóstica Nacional (Ministerio de Educación & CPEIP, 2018b) reafirman esta tendencia y la relacionan con la escasa formación evaluativa de los futuros docentes en las actuales carreras de pedagogía (Gysling, 2017). Frente a esta evidencia, se plantea la existencia de un nodo crítico sobre la temática: la demanda por prácticas evaluativas formativas, la escasa formación de los docentes en evaluación para los aprendizajes, y la tensión del actual sistema evaluativo escolar que busca integrar políticas de estandarización a través de mediciones como SIMCE y PSU con una perspectiva formativa y para los aprendizajes (Ríos et al., 2020).

Las investigaciones sobre concepciones y prácticas evaluativas a nivel nacional e internacional en educación escolar indican que la evaluación en el aula es de carácter sumativo, con escasa descripción sobre el proceso de aprendizaje, y en su mayoría presentan un limitado ejercicio para orientar y reflexionar sobre el logro y las dificultades del aprendizaje (Meckes, 2018; Ravela, 2009; Fernández-Ruiz & Panadero, 2020). Respecto de las concepciones, los estudios a nivel nacional demuestran que los docentes conciben la evaluación como una acción valorativa de proceso y cierre del aprendizaje, con una división en su propósito según su enfoque sumativo o formativo (Arancibia-Herrera et al., 2019; Meckes, 2018; Prieto, 2008; Prieto & Contreras, 2008).

Según las prácticas evaluativas, la literatura identifica tres problemáticas comunes en educación primaria y secundaria: (a) preguntas dicotómicas con una baja demanda cognitiva, (b) la evaluación como una práctica para justificar la calificación, y (c) la ausencia de criterios evaluativos para acompañar el proceso de aprendizaje (Black & Wiliam, 2018; Ruiz-Primo, 2011; Ravela et al., 2014). Asimismo, las preguntas o actividades que realizan los profesores de educación primaria y secundaria presentan una escasa o nula información para la resolución de problemas y, por lo tanto, están centradas en evaluar la memorización de conceptos y contenidos (Ravela et al., 2014; Ruiz-Primo & Brookhart, 2018).

En este contexto evaluativo en construcción y tensionado por estas dos perspectivas que orientan la evaluación en las instituciones escolares emerge la necesidad de fortalecer los lineamientos técnicos y educativos sobre el campo y de sobre cómo consolidar una cultura evaluativa escolar para los aprendizajes que vincule la apropiación

de los nuevos planteamientos evaluativos y favorezca la transformación e innovación de la práctica pedagógica. La necesidad de articular una evaluación orientada hacia los aprendizajes y una práctica evaluativa auténtica requiere profundizar en el conocimiento de los aspectos subjetivos que componen las racionalidades o perspectivas epistemológicas evaluativas que sustentan estas prácticas en el aula. Esto implica dar cuenta no solo de las complejidades y los nuevos desafíos que establece la política evaluativa escolar, sino también de cómo los docentes las traducen a partir de sus marcos teóricos-conceptuales.

De allí que asumir el desafío de transformar la práctica y responder a las demandas del sistema evaluativo nacional –con sus fortalezas y limitaciones– implica profundizar en cuáles son las valoraciones asignadas por los docentes a la evaluación: sus concepciones, definiciones, fundamentos, objetivos y finalidades, los que sustentan sus prácticas y que son fundamentales para construir aprendizajes en el aula. En definitiva, se hace necesario estudiar las racionalidades que subyacen a y orientan las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes.

Para dar cuenta de las complejidades que pretende abordar la investigación, se presentan los principales resultados acerca las concepciones que subyacen a las racionalidades evaluativas de los docentes en el ámbito escolar. El objetivo es analizarlas respecto de las racionalidades o perspectivas epistemológicas de la evaluación en docentes de instituciones escolares.

Perspectivas epistemológicas sobre la evaluación

Las racionalidades o perspectivas epistemológicas sobre la evaluación se definen como los marcos teórico-conceptuales que articulan y sustentan las concepciones y prácticas evaluativas (Ríos et al., 2019). Como objeto de conocimiento, se posicionan a nivel estructural para el diseño de la política evaluativa, de sus protocolos y como orientaciones para la formación inicial docente y, en su nivel particular, se traducen en reglamentos, prácticas, procedimientos e instrumentos (Jiménez, 2019; Moreno-Olivos, 2016). Así, las concepciones evaluativas se conciben como un constructo que integra creencias, ideas y percepciones que, implícita o explícitamente, inciden en la práctica evaluativa (Brown, 2011; Yates & Johnston, 2017), mientras que la práctica evaluativa son las acciones que constituyen el desarrollo de las experiencias y actividades evaluativas en el aula y que están influenciadas por las concepciones evaluativas de los docentes (Brown, 2011).

Las prácticas evaluativas se relacionan con las concepciones positivas o negativas que poseen los docentes sobre la evaluación (Brown, 2011; Yates & Johnston, 2017). En efecto, concepciones sumativas de la evaluación desarrollan prácticas orientadas a la construcción de pruebas objetivas para la certificación y medición de los aprendizajes con un enfoque normativo y asociado a una perspectiva epistemológica positivista o tecnológica de la evaluación, mientras que las concepciones formativas de la evaluación se vinculan con prácticas al servicio de los aprendizajes con la aplicación de agentes evaluativos descentralizados (coevaluación, autoevaluación y evaluación de pares), con foco en la autorregulación y en la justicia evaluativa y, por lo tanto, a perspectivas epistemológicas críticas o socioculturales de la evaluación en el aula (Black & Wiliam, 2018; Brown et al., 2012; Fernández-Ruiz & Panadero, 2020).

Considerando estos marcos analíticos, se afirma que la evaluación educativa ha experimentado profundas transformaciones conceptuales y funcionales orientadas a la problematización de los procesos de adquisición, transmisión y consolidación de los aprendizajes (Ravela, 2006). Esta se constituye en un nodo central de cualquier sistema escolar que busca responder a las complejidades de asegurar procesos de aprendizaje equitativos y garantizar la apropiación de desempeños que colaboren al desarrollo presente y futuro de los estudiantes (Escudero, 2003; Ravela et al., 2014; Ravela, 2009).

En las diferentes concepciones sobre evaluación subyacen una diversidad de posturas epistemológicas respecto de cómo se comprende y construye el conocimiento evaluativo. Por ello, es importante conocer las ideas y creencias de los docentes acerca de la evaluación, para analizar sus implicancias en las prácticas evaluativas y avanzar en la construcción de un espacio de conocimiento que permita fortalecer el quehacer evaluativo como un eje articulador para la mejora de los aprendizajes en el aula. De esta manera, autores como Escudero (2016), Guba y Lincoln (1989), Jiménez (2019), Leeuw y Donaldson (2015) y Moreno-Olivos (2014) han planteado la existencia de tres perspectivas epistemológicas: evaluación como tecnología, práctica cultural y práctica sociopolítica.

La evaluación como tecnología

La evaluación como tecnología corresponde a la medición del aprendizaje con relación a los objetivos curriculares para determinar los niveles de logro en los estudiantes según criterios de clasificación, selección y certificación (Moreno-Olivos, 2014). La evaluación como tecnología utiliza métodos psicométricos en la aplicación de procedimientos inferenciales cuantitativos para analizar los resultados de aprendizajes como un conocimiento de tipo tecnológico-positivista, según los principios que establece un modelo evaluativo inspirado en los postulados tylerianos (Alcaraz, 2015; Escudero, 2016; Ríos et al., 2019).

En esta perspectiva, la evaluación es un mecanismo de clasificación y jerarquización, cuyo principal instrumento es la aplicación de pruebas estandarizadas para evaluar el logro del aprendizaje con un enfoque normativo-prescriptivo. Esto permite realizar comparaciones consistentes entre los sujetos con los desempeños esperados y el logro de los programas educativos. Así, su enfoque normotético se relaciona con una práctica evaluativa *del* aprendizaje que asigna un valor fundamental a la estandarización, la comparación y la medición de los procesos de aprendizaje (Moreno-Olivos, 2014; Jiménez, 2019).

La crítica respecto de esta perspectiva, según la literatura (Popham, 2013; Shepard, 1989, 2006; Stobart, 2010) es que convierte a las prácticas evaluativas de los docentes en acciones técnicas-reproductoras, pues su foco es el desarrollo de experiencias y actividades evaluativas que asumen un enfoque lineal del aprendizaje, lo que restringe el uso de agentes evaluativos alternativos o descentralizados. Esta situación es lo que Stiggins (1995) ha denominado el *analfabetismo evaluador*, es decir, la incapacidad de los docentes para transformar sus definiciones sobre una evaluación de calidad, por lo que asumen diseños paramétricos evaluativos como fiables y capaces para delimitar proyecciones métricas sobre los aprendizajes. Esto genera la ilusión de garantizar la apropiación, adquisición y resolución de los indicadores de los programas educativos desde su lógica lineal (Alcaraz, 2015; Gipps & Stobart, 2003; Ravitch, 2011). En definitiva, la evaluación como tecnología subordina el proceso educativo a las métricas evaluativas en función de su calidad certificadora sobre el aprendizaje que promueve el diseño de mecanismos pedagógicos en las instituciones escolares para responder a las exigencias estandarizadas como sinónimo de calidad educativa.

La evaluación como práctica cultural

La evaluación como práctica cultural define a la evaluación como una interacción entre los agentes educativos. Esta perspectiva concibe a los participantes como constructores evaluativos; por ende, son considerados como sujetos y no objetos de la evaluación (Santos Guerra, 2003). Se asume que los sujetos son racionales y conscientes, por lo que la evaluación se transforma en un espacio intersubjetivo en el cual la reflexividad de los sujetos es el sustento para el desarrollo de juicios evaluativos respecto del proceso de coconstrucción del aprendizaje (Moreno-Olivos, 2014). Así, la evaluación es un proceso analítico-reflexivo y sistemático que depende de la interacción entre los sujetos para desarrollar sentido y significado en el proceso evaluativo orientado al aprendizaje (Leeuw & Donaldson, 2015; Moreno-Olivos, 2016; Ríos et al., 2019).

La capacidad reflexiva que postula esta perspectiva establece dos niveles de acción: la resignificación del currículum y la construcción intersubjetiva de la evaluación como una forma de problematizar la práctica evaluativa en el aula (Moreno-Olivos, 2016; Leeuw & Donaldson, 2015). En efecto, la evaluación como práctica sociocultural es un espacio simbólico-dialéctico, articulador del proceso de enseñanza-aprendizaje y no una especificidad estática-externa posicionada y orientada a la culminación curricular (Grundy, 1999; House & Kenneth, 2011; Ríos & Herrera, 2020). Así, la evaluación se relaciona con la elaboración de juicios sobre el proceso y las prácticas desarrolladas por los sujetos mediante las experiencias de aprendizajes que favorecen la coparticipación y la coconstrucción de significados respecto del logro del aprendizaje (Ahumada, 2005; Fetterman et al., 2015; Hounsell, 2011).

Por último, esta perspectiva sostiene que la evaluación es una práctica cultural y social, centrada en la emisión de juicios que realizan los sujetos en función de los procesos de deliberación conjunta y de cómo atribuyen significados a la praxis evaluativa, tanto individual como colectivamente. Estos juicios valorativos se sustentan en las experiencias, concepciones y contextos socioeducativos de los agentes, realizando un esfuerzo de integración en la realidad particular y social del sujeto.

La evaluación como práctica sociopolítica

Esta perspectiva define a la evaluación como “un mecanismo para ejercer el poder, para seleccionar y clasificar a los individuos según sus méritos” (Moreno-Olivos, 2014, p. 12). La evaluación como práctica sociopolítica se inscribe en enfoques críticos sobre el fenómeno educativo (Apple, 1982; Giroux, 1990).

De esta manera, la evaluación es un dispositivo político en disputa en la escuela. Esto se manifiesta en cómo se constituyen fronteras entre los sujetos según su posición de poder en la institución educativa, lo que se manifiesta en formas y contenidos subordinados a mecanismos de selección, control y reproducción. La institución escolar se concibe como un espacio de producción, reproducción y dominio sobre los significados respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje (Bourdieu, 2005; House, 1997). Por lo tanto, la institución escolar determina los saberes hegemónicos, asignándole legitimidad cultural a la reproducción de ciertos tipos de conocimientos asociados con grupos sociales dominantes.

Según esta perspectiva, la evaluación es un dispositivo sofisticado para reproducir el conocimiento legitimado. Esta reproducción de las relaciones sociales ocurre mediante la adquisición/transmisión mecánica de los referentes curriculares, de la cultura escolar y de sus respectivos significados sobre las normas, valores y conocimientos (Borjas, 2014; Carbajosa, 2011; Kincheloe, 2008). Así, la evaluación es un campo en disputa entre los agentes educativos que se esfuerzan por totalizar las acciones de negociación de los significados en los procesos intersubjetivos que determinan la práctica evaluativa (Apple, 2008; House, 1997).

Desde esta perspectiva, el profesor como evaluador es un intelectual crítico que analiza, interpreta y cuestiona el proyecto formativo con un interés constructivo y formativo. Se trata de un interés por la autonomía y la libertad que emancipa a los sujetos mediante la toma de consciencia crítica sobre el conocimiento. Es a través de la práctica evaluativa como dispositivo orientado a la igualdad que los sujetos crean las condiciones necesarias para la transformación del proceso educativo, a partir de una acción organizada y cooperativa. De este modo, la evaluación se concibe como un proceso democrático, participativo y liberador, que demanda la implicancia consciente del estudiante como sujeto que aprende y exige al docente una práctica de evaluación justa (Kemmis, 1988; Murillo & Hidalgo, 2018).

Para que la evaluación se desarrolle desde una perspectiva crítico-democrática, participativa y liberadora, su diseño y práctica avanza sobre los indicadores y criterios de valoración que son coconstruidos entre docente y estudiantes para redistribuir el poder evaluativo en el aula (Popham, 2013).

Metodología

Enfoque metodológico

Para analizar las concepciones evaluativas de los docentes se utilizó un enfoque metodológico cualitativo-interpretativo (Denzin & Lincoln, 2011; Flick et al., 2004). Este busca comprender las experiencias de los sujetos en un fenómeno específico (Marshall & Rossman, 2011). El foco interpretativo se asume porque enfatiza la comprensión y la interpretación de una realidad social específica que deviene en los significados, creencias y motivaciones de los sujetos que dan sentido a esa realidad (Denzin & Lincoln, 2011; Flick, 2009). Así, en esta investigación se busca comprender las concepciones de los docentes de educación escolar respecto de la evaluación.

Participantes

Los participantes del estudio son docentes de educación escolar que fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional (Ballestín & Fàbregues, 2018). Los docentes seleccionados respondieron previamente la encuesta de estilos evaluativos (Ahumada, 2003) que corresponde a la primera fase de esta investigación. Cincuenta y cuatro docentes respondieron la encuesta y, en función de los resultados obtenidos, se procedió a realizar una segunda fase para profundizar en la información recopilada. Los criterios de selección de los profesores para esta segunda fase resguardaron la representatividad del total de los participantes que respondieron la encuesta. Se seleccionaron 15 profesores pertenecientes a dos instituciones escolares, una municipal y otra particular-subvencionada, ubicadas en Santiago de Chile. Del total de profesores participantes, 12 son mujeres y tres, hombres. Sus edades fluctúan entre los 28 y los 56 años, con una experiencia laboral de entre cinco y 30 años, y enseñan en diferentes niveles y disciplinas del currículum escolar.

Aplicación de técnicas e instrumentos de recogida de datos

Para la recopilación de información, se utilizaron una entrevista grupal y un grupo focal (Flick, 2009; Fernández, 2001). Ambas técnicas de producción de conocimiento permiten indagar sobre los relatos de los sujetos según las acciones y experiencias que poseen sobre un fenómeno específico (Kamberelis et al., 2018). El uso de preguntas en estas técnicas posibilita establecer un orden de habla y escucha para interpretar la diversidad de significados y dimensiones que poseen las acciones descritas por los sujetos (Kvale, 2011). Por lo tanto, el uso de la entrevista grupal y del grupo focal permiten construir conocimiento en interacción con los entrevistados para acceder a los significados y creencias que constituyen el fenómeno experimentado. En esta investigación se opta por ambas técnicas por (a) el número de participantes, (b) su representatividad para dar cuenta sobre la diversidad de perspectivas sobre la evaluación, y (c) la lógica de articulación de las preguntas presenta matices según la cantidad de participantes en su aplicación (Kvale, 2011).

En la entrevista grupal participaron cuatro docentes, una mujer y tres hombres, pertenecientes a una escuela básica municipal de la comuna de San Bernardo. En el grupo focal participaron 11 docentes, siete mujeres y cuatro hombres, que realizan clases en un colegio particular-subvencionado de la comuna de La Cisterna. Todos los participantes habían respondido previamente a la encuesta de estilos evaluativos que sirvió de insumo para la elaboración de pautas temáticas para ambas técnicas. Así, para dar cuenta de las concepciones que subyacen en las racionalidades evaluativas docentes, se consideraron las siguientes dimensiones respecto de la evaluación: acepciones, objetivos, intencionalidades, temporalidades, utilidades, instrumentos, agentes y prácticas.

Las pautas están constituidas por 17 preguntas que fueron validadas mediante el juicio de tres expertos externos gracias a la aplicación de la matriz propuesta por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008). Esta matriz establece cuatro variables: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, y establece indicadores de validación según una escala de puntuación de 0 a 4 puntos. Todas las preguntas lograron un rango de alto nivel según la matriz de validación que determina la pertinencia y coherencia de las preguntas con sus respectivas dimensiones analíticas.

Estrategia de análisis e interpretación de la información

La entrevista grupal tuvo una duración de 70 minutos y el grupo focal, 56 minutos. Se transcribieron en su totalidad ambos registros para realizar un tratamiento sistemático de la información mediante la aplicación de un análisis deductivo de contenido (Mayring, 2014; Schreier, 2013). El protocolo de análisis incluyó las siguientes etapas: (a) transcripción textual del material; (b) construcción de una matriz de codificación teniendo como referencia la pauta de preguntas aplicada en el grupo de discusión y en el grupo focal según las categorías y subcategorías de la investigación; (c) codificación del material transcrito en unidades o fragmentos de texto según las subcategorías; (d) interpretación de las unidades de texto según las subcategorías (preguntas), y (e) presentación de resultados en un texto narrativo organizado según las subcategorías.

La información producida fue codificada con el software de análisis cualitativo NVivo, versión 12. Este permite codificar unidades de contenido y construir bases de datos estructuradas jerárquicamente en función de los nodos (códigos) que el investigador define previamente, en función de las pautas temáticas en este caso. La decisión de utilizar esta herramienta se basa en la posibilidad de analizar la información a partir de la creación de códigos, la clasificación de la información, la construcción de tipologías y la realización de comparaciones (Bezeley & Jackson, 2013; Flick, 2009).

Resultados

Los resultados se presentan de acuerdo con las técnicas utilizadas y se analizan con relación a la fundamentación teórica de las perspectivas epistemológicas que subyacen a las concepciones evaluativas en los docentes.

Entrevista grupal

Se evidencia una concepción evaluativa común entre los docentes que participaron en la entrevista grupal. Según sus respuestas, comprenden la evaluación como un procedimiento que permite la recopilación de información sobre los aprendizajes de sus estudiantes. Esta información es utilizada para la toma de decisiones pedagógicas con relación al logro de los objetivos curriculares. Esta definición sobre la evaluación en el aula corresponde a una racionalidad tecnológica, ya que su comprensión se vincula con el diseño y la aplicación de instrumentos de naturaleza estandarizada para realizar un análisis respecto de los aprendizajes desde un enfoque normotético y así establecer si los resultados logrados son los esperados según el diseño de la enseñanza. Esta concepción evaluativa se identifica con la siguiente afirmación:

[La evaluación es] una recolección de datos [sobre] lo que el alumno responde, enfrentándose a un instrumento de evaluación. [Por lo tanto, la evaluación] es una recolección de datos que se manipulan para mejorar las prácticas pedagógicas para ver cuánto es lo que sabe o no sabe el estudiante (docente 1).

Según Shepard (2006), los docentes se posicionan frente a la evaluación como si fuese una acción burocrática que se circunscribe a la recopilación de datos sobre el aprendizaje orientada a la medición respecto de lo que sabe o no sabe el estudiante.

No obstante, en la entrevista grupal se evidencian concepciones sobre la evaluación desde un enfoque de proceso, al servicio de los aprendizajes y con énfasis en la evaluación formativa. Si bien existe un consenso respecto de que la evaluación posibilita la recolección de datos sobre los aprendizajes, también destacan su rol para retroalimentar el desempeño de los estudiantes y ajustar el diseño de la enseñanza. Así, estas definiciones se relacionan con una racionalidad evaluativa como práctica cultural.

La evaluación se da en un momento del aprendizaje del alumno, para ver cuánto contenido el alumno va manejando y también el docente pueda modificar sus prácticas y sus estrategias en esa evaluación. [De esta forma] se ve como la imagen real del curso, cómo están obteniendo los aprendizajes en el día a día y cómo yo, como docente, puedo a través de esa imagen proyectarme hacia las clases futuras (docente 2).

Los docentes destacan los cambios que progresivamente se han instalado en la institución escolar sobre el rol de la evaluación en el aula. Señalan que la política evaluativa interna ha incentivado el diseño y aplicación de una diversidad de instrumentos evaluativos con una fuerte orientación formativa. Esto se aprecia cuando indican la incorporación de procedimientos de observación, como el uso de rúbricas analíticas y escalas. Los docentes explican que este cambio se debe a dos razones: mejorar la comunicación oral en los estudiantes mediante experiencias evaluativas de alta complejidad en todas las asignaturas, como el desarrollo de una disertación al año, y las nuevas exigencias evaluativas establecidas en el decreto 67/2018. Por lo tanto, la diversificación del instrumental evaluativo se ha transformado en una política de la institución escolar para fortalecer las prácticas evaluativas en los docentes y mejorar los aprendizajes en el aula. Esto se aprecia en las siguientes aseveraciones:

Hay distintas formas de evaluar; yo, por lo menos, trato de aplicar diversas, partiendo de las más simples, las listas de cotejo, instrumentos de evaluación con distintos desafíos, preguntas de selección única, preguntas de desarrollo, escalas de apreciación y rúbricas. También acá en la escuela hay instrumentos institucionalizados que al menos todos los profesores tenemos que usar en algún momento del año escolar; o sea, acá en el colegio no nos quedamos solamente con la prueba (docente 1).

En este establecimiento se han institucionalizado algunos procesos asociados con la evaluación y eso nos ha dado buenos resultados que se han constituido en un proceso sistemático. [Por ejemplo], estas rúbricas que tenemos instaladas hacen que haya un ordenamiento en ese sentido para nosotros, que es bastante importante y llega a ser interesante y valorado (docente 4).

Este aspecto sobre una valoración positiva de la diversidad evaluativa se asocia con una racionalidad evaluativa como práctica cultural, ya que destaca la importancia de utilizar en el aula estrategias y técnicas para el desarrollo de los aprendizajes como parte fundamental del diseño evaluativo. Asimismo, esto evidencia una superposición de las racionalidades de los docentes que combinan definiciones positivistas con principios evaluativos como práctica cultural.

Así, la superposición de racionalidades evaluativas se evidencia en las concepciones de los docentes sobre las formas en las que integran en el aula las acciones evaluativas para analizar e interpretar los aprendizajes. La diversificación de los instrumentos evaluativos instala lógicas evaluativas dialógicas y orientadas al desarrollo de nuevos entendimientos y usos de la evaluación en la institución escolar. Esto permite que los docentes realicen deliberaciones y tomen decisiones pedagógicas para la construcción de significados respecto de la evaluación y su rol para acompañar los aprendizajes (Grundy, 1991; Popham, 2013). Estas concepciones no se oponen a la importancia que posee la evaluación *del* aprendizaje, desde un enfoque sumativo y con énfasis en la certificación pues forma parte del proceso evaluativo, como señalan los docentes.

Estos indican que promueven la participación de los estudiantes en los procesos evaluativos mediante la aplicación de autoevaluaciones. Este tipo de agente evaluativo se utiliza en forma sistemática y se considera como parte del diseño evaluativo mediante la construcción de preguntas metacognitivas. También señalan que la coevaluación es menos utilizada. Los docentes que han aplicado la autoevaluación y coevaluación en sus clases perciben que los estudiantes son exigentes y críticos respecto de sus aprendizajes.

Los profesores muchas veces tienen instrumentos de autoevaluación [para preguntar sobre] qué aprendieron hoy [mediante] preguntas metacognitivas (docente 3).

Hay profesores que utilizan la coevaluación. En este caso, los niños son hasta más exigentes [con] ellos y sus propios pares. Como que ellos se critican más sobre su propio trabajo, su propio quehacer y eso también implica una mayor responsabilidad (docente 4).

Esto indica que los estudiantes son considerados sujetos de la evaluación más que objetos (Moreno-Olivos, 2014; Ríos & Herrera, 2020).

Se evidencia en las respuestas de los docentes una racionalidad evaluativa como tecnología con relación al diseño evaluativo que progresivamente se ajusta según las unidades de aprendizaje para flexibilizar su implementación en el aula. Los docentes afirman que el diseño evaluativo es un insumo que permite establecer metas de aprendizaje en función de las exigencias curriculares que se ajusta según los procesos de aprendizajes en sus estudiantes. Esta información procesual es recopilada gracias a instrumentos formativos.

[El] profesor conoce a sus alumnos, entonces también saca en este caso, específicamente, las habilidades que tengan los niños, para en este caso tomar la decisión de qué tipo de evaluación van a tomar. Porque cada curso es distinto y cada profesor maneja o conoce bien en este caso, las habilidades de cada uno de los niños (docente 3).

Al considerar la evaluación de proceso y evaluación final hay un proceso de ajuste que se ve clase a clase (docente 4).

En estos resultados se advierte la superposición de perspectivas evaluativas tecnológica con la de práctica cultural. Los docentes toman decisiones según el proceso evaluativo que se experimenta clase a clase según el desarrollo de los aprendizajes que logran los estudiantes. Por lo tanto, realizan acciones como sujetos práctico-reflexivos para ajustar el diseño y la práctica evaluativa desde un enfoque formativo. Sin embargo, la recopilación de datos sobre los aprendizajes desde un enfoque sumativo es relevante para la configuración futuras del quehacer evaluativo.

Finalmente, los docentes perciben en la evaluación una forma de hacer justicia cuando se reconoce el aprendizaje integral que involucra las actitudes y el desarrollo de valores en los estudiantes (House & Kenneth, 2011). Estos principios son identificados como un desafío profesional por parte de los docentes.

Los procesos de evaluación no solamente tienen que ser un tema cuantitativo, sino que también hay un tema cualitativo. Hay que ampliar el abanico [evaluativo], porque como lo decía antes, es difícil poder evaluar valores o ese tipo de cosas (docente 4).

Cuando un niño se ve enfrentado a un área que no domina, y le ha puesto empeño, perseverancia, es un alumno participativo, responsable, educado y respetuoso, si uno puede no regalarle la nota, pero sí digamos en el momento de la evaluación guiarlo para que el niño tenga un momento de aprendizaje y pueda aprender durante la realización de la prueba, uno imparte una justicia. Hay muchos alumnos que tienen muchas capacidades, pero no las aprovechan para mejorar sus aprendizajes y obtienen una nota muy baja. Entonces uno no aplica ese mismo criterio con el otro alumno, porque yo creo que siempre el esfuerzo y la perseverancia hay que premiarlos (docente 2).

Considerando estas respuestas, la evaluación como justicia se relaciona con las valoraciones que realizan los docentes según los diferentes logros de aprendizajes que demuestran sus estudiantes. Esta concepción de evaluación justa se vincula estrechamente con una racionalidad evaluativa como práctica sociopolítica, pues la acción evaluativa se adapta para cada uno de los estudiantes bajo principios de equidad (House, 1997; Murillo & Hidalgo, 2018).

En síntesis, se evidencia una coexistencia de racionalidades evaluativas para orientar la práctica en el aula, así como una concepción evaluativa compartida entre los docentes al señalar que la evaluación es un medio que facilita la recopilación de información para fortalecer la toma de decisiones pedagógicas. Asimismo, se plantea un esfuerzo por diversificar la práctica evaluativa instrumental, su orientación para el aprendizaje y considerar a los estudiantes como sujetos de la evaluación. Por último, cabe destacar que la mayoría de los docentes perciben en la evaluación una forma de hacer justicia y de valorar el rol de los estudiantes como actores protagónicos de sus aprendizajes.

Grupo focal

La concepción evaluativa en los docentes del grupo focal corresponde a una racionalidad evaluativa como tecnología. De este modo, la evaluación se concibe como un procedimiento para la medición de los aprendizajes que permite recopilar información relevante para realizar el juicio evaluativo y establecer ciertos ajustes a la práctica en el aula. Por lo tanto, la evaluación busca comparar y contrastar los resultados obtenidos por los estudiantes con los objetivos curriculares establecidos en el diseño de la enseñanza.

[La evaluación] es una cosa bien técnica y tienen que estar en perfecta concordancia con los objetivos de aprendizaje y con tu quehacer pedagógico (docente 1).

Los docentes del grupo focal también presentan concepciones sobre la evaluación desde un enfoque cíclico, de proceso, con un foco para el progreso de los aprendizajes y ajuste de la enseñanza. Estas definiciones corresponden a una racionalidad evaluativa como práctica cultural.

La evaluación es un proceso en pedagogía, cíclico, como decía la participante 1, donde uno va recogiendo información, haciendo cambios en las estrategias pedagógicas, etc., buscando los puntos débiles, cierto, para fortalecerlos, y vuelve a evaluar, etc. Es un proceso cíclico (docente 5).

Los docentes también destacan en el diálogo la transformación de la práctica evaluativa que ha intencionado la institución escolar en los últimos seis años. Según ellos, se han institucionalizado orientaciones para la diversificación de los instrumentos y agentes evaluativos utilizados en el aula. Este hallazgo indica la incorporación de una racionalidad evaluativa como práctica cultural en el que influye la política evaluativa de la institución escolar para avanzar en el desarrollo de prácticas evaluativas al servicio de los aprendizajes (Ahumada, 2005; Moreno-Olivos, 2016; Popham, 2013).

Lamentablemente, nuestro sistema educativo nos condiciona, porque nosotros tenemos que preparar a los estudiantes para el SIMCE y PSU. Ahí no hay una forma alternativa de evaluar, es una forma de lápiz y papel, que mide estadísticamente los aprendizajes. Entonces claramente nosotros nos vemos obligados igual a mantener ciertos lineamientos, pero podemos hacer estas variaciones evaluativas, que nos permiten enseñar también de otra manera, al mismo tiempo que evaluamos, enseñamos de otra forma y le agregamos valor a la evaluación como ha intencionado el colegio (docente 5).

Los docentes señalan que la evaluación formativa es utilizada para la diversificación de los instrumentos y agentes evaluativos, así como en el ajuste de la enseñanza en el aula. Este enfoque de la evaluación es incentivado por la institución escolar mediante los lineamientos que se establecen en las reuniones por departamento y en los consejos de profesores.

[Las reuniones técnicas apuntan a] cómo construir las pruebas de lápiz y papel, que tienen que ser calibradas, el tipo de preguntas, con una cierta cantidad de reactivos. Las preguntas superficiales tienen que ser [las] menos. Tenemos que hacer preguntas que apunten a habilidades del pensamiento superior. Debemos tener una diversidad evaluativa (...) el cuento de las rúbricas partió hace como seis años y al principio a todos nos costó, a todos nos costó, fue harito trabajo de ensayo y error, pero me atrevería a decir que ahora estamos más o menos peritos (docente 1).

Este hallazgo visibiliza la coexistencia de una política evaluativa institucional desde una racionalidad evaluativa como tecnología y como práctica cultural que influye en las prácticas evaluativas de los docentes. Esta integración de racionalidades evaluativas permite desarrollar una evaluación *para y del* aprendizaje con espacios pedagógicos que posibilitan la reflexión y el diálogo entre los docentes para fortalecer las acciones evaluativas en el aula (Moreno-Olivos, 2016).

Los docentes indican que la participación de los estudiantes en la evaluación se realiza mediante la aplicación de instancias de autoevaluación y coevaluación. Cada profesor es autónomo para determinar cuándo y cómo guiar a estos agentes evaluativos según los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, los docentes reconocen que el desafío es incorporar la autoevaluación y coevaluación como una práctica sistemática en el aula.

Los alumnos tienden a sobrevalorar su nota, pero como dice la profesora, también es un ejercicio que se tiene que ir trabajando. Porque si tú lo miras a la cara y le preguntas: ¿Realmente, te pondrías un siete¹? No profesora, si en verdad estoy como para el cuatro (docente 7).

Estos resultados muestran que los estudiantes son considerados como participantes del proceso evaluativo, es decir, sujetos que reflexionan sobre su actuación escolar y que tienen las condiciones para valorar sus aprendizajes en forma autónoma y con la capacidad para tomar decisiones sobre su proceso formativo. Esta evidencia presenta concepciones propias de la racionalidad de evaluación como práctica cultural (Panadero & Algassab, 2019; Santos Guerra, 2003)

Por último, los docentes reflexionan sobre la identificación que planifican desde una racionalidad evaluativa tecnológica y que el análisis de los resultados de aprendizaje con un enfoque más bien cultural. Estos señalan que el diseño evaluativo se concibe como una forma de responder a las exigencias del sistema educativo y, específicamente, a la lógica de la rendición de cuentas, mientras que el análisis de los resultados depende del proceso de aprendizaje de los estudiantes, sus características y necesidades formativas. Por lo tanto, manifiestan una postura en la que conviven ambas racionalidades evaluativas.

Tenemos que responder a un sistema. Por ejemplo, en mayo, cada asignatura debe tener por lo menos dos notas. [Esto] nos sirve para medir cómo vamos y a los alumnos cómo van con las notas. Pero también los apoderados van a venir a preguntar los resultados. Entonces, sí planificamos, sí vamos viendo esta evaluación diaria, clase a clase, de qué van aprendiendo, cómo van aprendiendo. Pero también debo tener el resultado real, y el resultado en número. Cuántos niños están aprobando, cuántos niños están reprobando. Porque, como se ha dicho todo el rato, estamos respondiendo a un sistema, [en] el cual lo que vale es la nota, no me vale nada más, porque el niño pasa de curso, en base a qué (sic), en base a la nota (sic), el niño es exitoso ¿en base a qué (sic)? En base a la nota (sic). Si tiene puros² cuatros, cabro³ flojo, no sirve para esto, mediocre (docente 7).

1. El siete es la nota más alta en el sistema escolar chileno. El cuatro es la nota que permite pasar, pero es límite (n. de la corr.).

2. Si tiene solamente cuatros, la nota mínima para aprobar una asignatura en Chile (n. de la corr.).

3. Chilenismo para referirse a un o a una joven (n. de la corr.).

Uno también se da cuenta de que el ideal a veces es distinto de lo real. Entonces, finalmente, el sujeto flexibiliza la situación, entonces ya transforma aquello ideal en lo real y natural, por lo tanto, llega a un cierto consenso entre lo planificado y lo real (docente 2).

En síntesis, la concepción de evaluación compartida entre los docentes del grupo focal consiste en comprender la evaluación como una forma de medición que recoge información relevante sobre los aprendizajes logrados por los estudiantes a partir de los cuales pueden emitir juicios y hacer ajustes a su docencia. Con relación a sus prácticas, mencionan el uso de la evaluación formativa como una instancia para ajustar los procesos de enseñanza-aprendizaje. A su vez, destacan que existe una diversidad de instrumentos evaluativos que son seleccionados y contruidos de acuerdo con su pertinencia y desarrollo para el logro de los aprendizajes. Existe cierto acuerdo entre los docentes frente a la idea de que los estudiantes son sujetos válidos para participar activamente en las evaluaciones mediante los agentes de autoevaluación y coevaluación. Estos hallazgos dan cuenta de una convivencia de la racionalidad evaluativa tecnológica y como práctica cultural.

Finalmente, la persistencia de una racionalidad tecnológica en la evaluación es, a juicio de los docentes, una forma de responder a las exigencias del sistema evaluativo nacional en su dimensión de rendición de cuentas.

Discusión

Los resultados de esta investigación dan cuenta de la yuxtaposición que conforman las concepciones de evaluación entre los docentes. La convivencia entre una racionalidad evaluativa tecnológica y como práctica cultural está en línea con los hallazgos de otros estudios (Arancibia-Herrera, et al., 2019; Ríos et al., 2020). Existe un acuerdo en los estudios en la existencia de una multidimensionalidad entre los docentes sobre cómo conciben e implementan la evaluación en el aula y de cómo estos asocian su práctica hacia la mejora y el logro de los aprendizajes (Gulikers et al., 2013; Wiliam, 2011).

Estos resultados son similares a los hallazgos sobre concepciones de docentes de diversas áreas disciplinares (Arancibia-Herrera et al., 2019). Los docentes que participaron en la entrevista grupal y en el grupo focal dan cuenta de una integración de categorías evaluativas relacionadas con la valoración del proceso, su diferenciación en la práctica en cuanto a su perspectiva sumativa o formativa, así como en la forma de responder a la norma o criterio curricular e incorporar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, la evidencia señala la persistencia de visualizar la evaluación como un aspecto aislado o particular relacionado con valorar el desempeño final del aprendizaje (Prieto, 2008; Prieto & Contreras, 2008; Ríos et al., 2019).

Los hallazgos también son coherentes con los estudios de Thomas y Madison (2010), quienes destacan la relevancia del rol de los estudiantes para participar en el proceso de construcción de instancias evaluativas para fortalecer su formación. Los docentes en este estudio lo relacionaron como una evaluación justa y como práctica cultural cuando se aplican agentes de autoevaluación y coevaluación como instancias de autonomía y participación por parte de los estudiantes. Asimismo, aquellos resultados coinciden con el estudio de Martínez y sus colegas (2014) en cuanto a que el diseño y la implementación de la evaluación es flexible y busca responder a la diversidad de aprendizajes en el aula.

Los resultados también demuestran que la aplicación de la autoevaluación y coevaluación es escasa y cuando se utiliza es esporádica en el aula, tal como indica la literatura (Panadero & Brown, 2017). Si bien las prácticas de descentralización evaluativa colaboran con los procesos de autorregulación de los aprendizajes (Ríos et al., 2020; Panadero et al., 2017), su implementación es parcial en la educación escolar.

En cuanto a los aspectos encontrados en esta investigación diferentes a la literatura especializada (Fernández-Ruíz & Panadero, 2020; Gulikers et al., 2013), se relacionan con el rol de las instituciones educativas para reforzar o colaborar en los cambios de las concepciones y prácticas evaluativas en los docentes. Para ambos grupos, la escuela promueve instancias reflexivas y colaborativas para incentivar un proceso que permita responder al desafío formativo de la evaluación para los aprendizajes y obtener logros positivos en las exigencias del sistema educativo asociado a su dimensión estandarizada. No obstante, se constatan tensiones sobre el rol de las instituciones escolares para influir en las concepciones y prácticas evaluativas en docentes. Tal como indican Fernández-Ruíz y Panadero (2020), existe un tránsito progresivo de perspectivas evaluativas formativas que se subordinan a prácticas de carácter certificador a medida que las evaluaciones estandarizadas son relevantes para medir el logro de los aprendizajes a nivel institucional.

En definitiva, se sostiene que los docentes –en el diseño de la evaluación– presentan una racionalidad evaluativa tecnológica, ya que el acento de su concepción está centrado en los instrumentos evaluativos como dispositivos para medir el aprendizaje y así recoger evidencias a fin de comparar si los resultados se relacionan con los objetivos curriculares. Asimismo, se evidencia la racionalidad evaluativa como práctica cultural cuando los docentes consideran a los estudiantes como participantes activos del proceso evaluativo orientado a la toma de decisión de carácter formativa (Hounsell, 2011; Moreno-Olivos, 2016; Ríos et al., 2020). Esto a su vez, la relacionan como una evaluación justa, cuando incorporan a los estudiantes como sujetos que son capaces de participar críticamente en la evaluación (Murillo & Hidalgo, 2018).

Conclusiones

Los resultados de esta investigación muestran que las concepciones evaluativas de los profesores se constituyen principalmente en las racionalidades evaluativas como tecnología y práctica cultural. Las definiciones de los docentes sobre los significados de la evaluación en el aula manifiestan la persistencia de pares dicotómicos que son clásicos en el campo de la evaluación: sumativa/formativa, de proceso o producto, *del o para* el aprendizaje. Sin embargo, los hallazgos presentan matices respecto de cómo estas concepciones evaluativas guían la práctica en el aula. Si bien estas definen la evaluación como medición, se inscriben en una racionalidad tecnológica y conciben la evaluación como un proceso cíclico para la construcción intersubjetiva de los aprendizajes, relacionándose con una racionalidad como práctica cultural; así, los docentes participantes de este estudio señalaron que la coexistencia de ambas racionalidades es una forma de enfrentar las exigencias de la política evaluativa escolar externa e interna.

Esta integración de enfoques evaluativos en las concepciones subyacentes a las racionalidades evaluativas da cuenta de la importancia de los factores internos relacionados con las culturas evaluativas escolares y con las nuevas exigencias que ha establecido la política evaluativa escolar. Por lo tanto, las complejidades que emergen en las concepciones evaluativas docentes no solo corresponden a factores asociados con su formación inicial, sino también involucran el rol de las instituciones escolares y cómo se implementan las políticas evaluativas en las comunidades educativas.

Aunque los docentes indican en sus discursos una coexistencia entre concepciones sumativas y formativas de la evaluación que se constituyen en aspectos centrales para diferenciar ambas racionalidades evaluativas, surgen conceptos comunes que construyen los significados que poseen sobre la evaluación: diversidad evaluativa, evaluación justa, medición y certificación de aprendizajes, evaluación de proceso y descentralización evaluativa. De este modo, las concepciones evaluativas en los docentes no solo superponen definiciones e ideas sobre qué tipo de evaluación es la adecuada para el logro de los aprendizajes, sino que también presentan esfuerzos integrativos y tensiones que invitan a seguir reflexionando sobre cómo estas concepciones inciden en las prácticas evaluativas en

el aula. En efecto, es necesario indagar a nivel nacional respecto de los usos de la autoevaluación y coevaluación en el aula, los diseños evaluativos que guían la práctica docente, las experiencias formativas que desarrollan para involucrar a los estudiantes en la evaluación, cómo integran en la práctica ambas racionalidades, y la incidencia que poseen las culturas evaluativas escolares en las concepciones y prácticas evaluativas en los docentes.

Financiamiento: Dirección de Investigación Científica y Tecnológica (DICYT), Universidad de Santiago de Chile.

El artículo original fue recibido el 31 de mayo de 2020

El artículo revisado fue recibido el 21 de diciembre de 2020

El artículo fue aceptado el 22 de abril de 2021

Referencias

- Ahumada, P. (2003). El estilo evaluativo y su incidencia en las prácticas de docentes universitarios. *Pensamiento Educativo*, 32(1), 264-285. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26527>
- Ahumada, P. (2005). La Evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional*, 45, 11-24. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/11>
- Alcaraz, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De La Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2973>
- Apple, M. (1982). Curricular form and the logic of technical control. En M. Apple (Ed.), *Cultural and economic reproduction in education* (247-274). Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. (2008). *Ideología y Currículum*. Ediciones Akal.
- Arancibia-Herrera, M., Novoa-Cáceres, V., & Casanova-Seguel, R. (2019). Natural Sciences, Mathematics, Language and History Teacher Conceptions Regarding Assessments. *Revista Educación*, 43(1), 418-432. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30497>
- Auld, E., Rapple, J., & Morris, P. (2018). PISA for Development: How the OECD and World Bank shaped education governance post-2015. *Comparative Education*, 55(2), 197-219. <https://doi.org/10.1080/03050068.2018.1538635>
- Ballestín, B., & Fàbregues, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Editorial UOC.
- Bezeley P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with Nvivo*. SAGE.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Borjas, M. (2014). Educación y evaluación: Profecía o predicción. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 273-284. <https://doi.org/10.15359/ree.18-3.17>
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Brown, G. T. (2011). Teachers' conceptions of assessment: Comparing primary and secondary teachers in New Zealand. *Assessment Matters*, 3, 45-65. <https://doi.org/10.1080/0969594042000304609>
- Brown, G. T., Harris, L. R., & Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 968-978. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.003>
- Carbajosa, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, 33(132), 183-192. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2011.132.24903>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE.

- Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 11-43.
- Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el siglo XXI: un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), 1-21. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, (6), 27-36. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6._Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Fernández, R. (2001). La entrevista en la investigación cualitativa. *Revista Pensamiento Actual*, 2(3), 14-21. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/8017>
- Fernández-Ruiz, J., & Panadero, E. (2020). Comparison between conceptions and assessment practices among secondary education teachers: more differences than similarities. *Journal for the Study of Education and Development*, 43(2), 309-346. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1722414>
- Fetterman, D., Kaftarian, S., & Wandersman, A. (2015). *Empowerment evaluation knowledge and tools for self-assessment, evaluation capacity building, and accountability*. Sage.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. SAGE.
- Flick, U., von Kardorff, E., & Steinke, I. (2004). *A companion to qualitative research*. SAGE Publications.
- Gipps, C., & Stobart, G. (2003). Alternative assessment. En T. Kellaghan, & D. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 549-576). Kluwer.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Morata.
- Gulikers, J., Biemans, H., Wesselink, R., & Van der Wel, M. (2013). Aligning formative and summative assessments: A collaborative action research challenging teacher conceptions. *Studies in Educational Evaluation*, 39(2), 116-124. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.03.001>
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Gysling, J. (2017). *La evaluación: ¿dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar?* Ediciones UDP.
- Hounsell, D. (2011). *Reviewing & rethinking assessment in a research-intensive university four challenges*. University King's College London.
- House, E., & Kenneth, H. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Morata.
- House, E. (1997). *Evaluación, ética y poder*. Morata.
- Jiménez, J. A. (2019). Aproximaciones epistemológicas de la evaluación educativa: entre el deber ser y lo relativo. *Foro de Educación*, 17(27), 185-202. <https://doi.org/10.14516/fde.636>
- Kamberelis, G., Dimitriadis, G., & Welker, A. (2018). Focus Group Research and/in Figured Worlds. En N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (5ª. Ed.) (pp. 692-716). SAGE.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Knowledge and critical pedagogy: An introduction*. Springer.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Leeuw, F., & Donaldson, S. (2015). Theory in evaluation: Reducing confusion and encouraging debate. *Evaluation*, 21(4), 467-480. <https://doi.org/10.1177/1356389015607712>
- Marshall, C., & Rossman, G. (2011). *Designing Qualitative Research*. SAGE.
- Martínez, P. M., Carrasco, C. J. G., & Ibáñez, R. S. (2014). Dime qué preguntas y te diré qué evalúas y enseñas. Análisis de los exámenes de ciencias sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42(2), 83-89. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.05.002>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. GESIS.
- Meckes, L. (2018). *Un instrumento online para evaluar competencias evaluativas de docentes de educación básica*. Centro de Estudios Mineduc-Fonide
- Ministerio de Educación – CPEIP. (2018a). *Marco para la Buena Enseñanza. Actualización*. CPEIP.

- Ministerio de Educación – CPEIP. (2018b). *Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes. La evaluación al servicio de los aprendizajes*. Agencia de Calidad de la Educación.
- Ministerio de Educación. (2019). *Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar*. UCE-MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2020). *Resultados de la Evaluación Docente 2019*. CPEIP.
- Moreno-Olivos, T. (2014). Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicancias en el currículum. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 53(1), 3-18. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.211>
- Moreno-Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. UAM.
- Murillo, J., & Hidalgo, N. (2018). Concepciones de los docentes sobre la evaluación socialmente justa. *Aula abierta*, 47(4), 441-448. <https://doi.org/10.17811/rife.47.4.2018.441-448>
- Murillo, J., & Román, M. (2009). Mejorar el desempeño de los estudiantes de América Latina: algunas reflexiones a partir de los resultados del SERCE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 451-484. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/502>
- Murillo, J., & Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 97-120. <https://doi.org/10.35362/rie530559>
- Panadero, E., & Algassab, M. (2019). An empirical review of anonymity effects in peer assessment, peer feedback, peer review, peer evaluation and peer grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1253-1278. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1600186>
- Panadero, E., & Brown, G. T. (2017). Teachers' reasons for using peer assessment: Positive experience predicts use. *European Journal of Psychology of Education*, 32, 133-156. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0282-5>
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- Popham, W. J. (Coord.) (2013). *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Narcea.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144.
- Prieto, M., & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 245-262. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>
- Ravela, P., Leymoní, J., Viñas, J., & Haretche, C. (2014). La evaluación en las aulas secundarias de cuatro países de América Latina. *Propuesta Educativa*, 41(1), 20-45. <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/41-dossier-ravelayotros.pdf>
- Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. Preal.
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Revista Páginas de Educación*, 2(2), 49-89. <https://doi.org/10.22235/pe.v2i1.703>
- Ravitch, D. (2011). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. Basic Books.
- Ríos, D., & Herrera, D. (2020). La descentralización de la práctica evaluativa orientada al autoaprendizaje del estudiante. *Revista Educação e Pesquisa*, 46, 1-16. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219544>
- Ríos, D., Herrera, D., Jiménez, A. M., & Salinas, P. (2019). Racionalidades evaluativas de profesores de centros educativos chilenos. En C. Lindín, M. B. Esteban, J. C. F. Bergmann, N. Castells, & P. Rivera-Vargas (Eds.), *Llibre d'actes de la I Conferència Internacional de Recerca en Educació 2019: reptes, tendències i compromisos* (p.112-120). LiberLibro.
- Ríos, D., Herrera, D., & Salinas, P. (2020). Paradigmas y estilos evaluativos en docentes de educación escolar (en prensa).
- Ruiz-Primo, M. A. (2011). Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 15-24. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.04.003>
- Ruiz-Primo, M. A., & Brookhart, S. (2018). *Using feedback to improve learning*. Routledge.
- Santos Guerra, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 69-80. <https://boletinjidh.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47513>

- Schreier, M. (2013). Qualitative Content Analysis. En U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 170-183). SAGE.
- Shepard, L. (1989). Why we need better assessments. *Educational Leadership*, 46(7), 4-9. <https://eric.ed.gov/?id=EJ387134>
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Smith, W. C. (Ed.). (2016). *The global testing culture: Shaping education policy, perceptions, and practice*. Symposium Books.
- Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 238-245.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Morata.
- Sun, Y., Correa, M., Zapata, A., & Carrasco, D. (2011). Resultados: qué dice la Evaluación Docente acerca de la enseñanza en Chile. En J. Manzi, R. González, & Y. Sun (Eds.). *La evaluación docente en Chile* (pp. 91-136). Santiago: MIDEUC.
- Thomas, V. G., & Madison, A. (2010). Integration of social justice into the teaching of evaluation. *American Journal of Evaluation*, 31(4), 570-583. <https://doi.org/10.1177/1098214010368426>
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Yates, A., & Johnston, M. (2018). The impact of school-based assessment for qualifications on teachers' conceptions of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 638-654. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1295020>