



Facultad de Ciencias de la Educación

Programa de Magíster en Evaluación Educacional

**EL ROL DE LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE SEGÚN DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL: UNA
APROXIMACIÓN DESDE LAS IDEOLOGÍAS CURRICULARES**

Tesis para optar al grado de Magíster en Evaluación Educacional

Autora: Paula Aranda Donoso

Director de tesis: Dr. César Peña Sandoval

Valparaíso

2021

Agradecimientos

A Violeta, mi hija amada, por sus reflexiones de la vida que sin duda alimentaron las mías para llevar a cabo este proceso.

A Nicolás, por sus consejos, quien con sus palabras llenas de sabiduría y amor me motivó a seguir aprendiendo en torno a esta linda labor que es la profesión docente.

A mi familia, madre, padre, hermano, tía, primas, primos, quienes escucharon cada reflexión que tenía conforme avanzaba el escrito de mi tesis.

A mi profesor guía, quien confió en mí y me acompañó en este proceso marcando lineamientos claros y fundamentados que hicieron que este camino fuese más expedito. Además, agradecer por humildemente compartir sus líneas de investigación, las cuales aportaron reflexiones que dieron solidez a mis convicciones en torno a seguir trabajando por una educación más justa, inclusiva y de calidad para todos y todas.

A mis compañeros y compañeras de Magíster, José, Francisca, Vania, Edison, Macarena y Alberto, quienes, a pesar de no conocer presencialmente, con sus reflexiones fueron un aporte valioso a mi formación, además de promover en cada encuentro virtual un espacio de humildad, cordialidad y sinceridad que hizo que la última parte de este camino fuese más grato y llevadero.

Por último, agradecer a mis profesores y profesoras del magíster, quiénes por medio de su enseñanza fueron dando luces a cada interrogante levantada por mis primeros años de ejercicio docente. Muchas gracias por su entrega en cada sesión.

Tabla de Contenidos

Agradecimientos.....	ii
Índice de Figuras.....	vi
Índice de Tablas.....	vii
Resumen.....	viii
Abstract.....	ix
Introducción.....	1
Capítulo I: Problema de Investigación.....	3
1.1 Planteamiento del Problema.....	3
1.2 Pregunta de Investigación.....	7
1.3 Objetivos de la Investigación.....	7
1.3.1 Objetivo General.....	7
1.3.2 Objetivos Específicos.....	7
Capítulo II: Marco Referencial.....	8
2.1 Evaluación Educacional: ¿qué es evaluar en la escuela?.....	9
2.1.1 Concepciones sobre Evaluación.....	10
2.2 Breve historia: medición, juicio y constructivismo.....	13
2.3 El cambio cultural en la evaluación: evaluación formativa.....	13
2.4 El Currículum como Ideología.....	15
2.5 Evaluación e Ideologías Curriculares.....	21
Capítulo III: Metodología.....	27
3.1 Paradigma.....	27

3.2 Tipo de estudio: Justificación del enfoque de estudio de caso.....	28
3.3 Participantes.....	29
3.4 Recolección de la información.....	31
3.4.1 Inventario de ideologías curriculares	32
3.4.1.1 Protocolo Inventario Ideologías Curriculares.....	33
3.4.2 Entrevista semiestructurada.....	36
3.4.2.1 Protocolo Entrevista Semiestructurada.....	37
3.4.3 Documentos cualitativos	38
3.4.3.1 Protocolo de Selección de Documentos.....	39
3.5 Análisis de la información.....	40
3.6 Validez y Confiabilidad.....	51
Capítulo IV: Resultados.....	54
4.1 Ideologías curriculares a las que adhieren los y las docentes en formación.....	54
4.1.1 Ideología centrada en quien aprende	55
4.1.2 Contra el academicismo	60
4.2 Concepciones sobre el rol de la evaluación.....	63
4.3 Ideologías y concepciones respecto al rol de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.....	66
4.3.1 Sintonía entre ideologías y evaluación.....	67
4.3.2 Tensiones entre ideologías y evaluación.....	74
Capítulo V: Conclusiones.....	80
5.1 Conclusiones y Discusión.....	80
5.2 Proyecciones y Limitaciones.....	85

Referencias	87
Anexos	93
Apéndices.....	98

Índice de Figuras

Figura 1. Ejemplo de una gráfica completa del Inventario de Ideologías Curriculares.....	34
Figura 2. Ejemplo de una gráfica completa del Inventario a la tabla de respuestas.....	35
Figura 3. Categorías analíticas a partir de las unidades de análisis	39
Figura 4. Porcentaje presencia de las ideologías.....	46
Figura 5. Ejemplo de perspectiva centrada en el aprendizaje.....	47
Figura 6. Ejemplo de perspectiva anti-academicista	51

Índice de Tablas

Tabla 1. Distribución de respuestas al inventario según especialidad.....	26
Tabla 2. Participantes muestra intencionada.....	27
Tabla 3. Listado de códigos analíticos, sus definiciones y ejemplos.....	34
Tabla 4. Matriz de contingencia de codificación. Categoría congruencia ideológica	40
Tabla 5. Matriz de contingencia de codificación. Categoría tensión ideológica	41
Tabla 6. Distribución ideologías curriculares en inventarios.....	46
Tabla 7. Distribución ítem evaluación en inventarios.....	54

Resumen

Las concepciones respecto a la evaluación juegan un rol crucial en los discursos y prácticas de quienes educan, tanto para las y los docentes en ejercicio como para quienes están en formación inicial. Si bien se han investigado dichas concepciones en docentes con experiencia, falta investigación en la etapa de formación universitaria. Este estudio abordó las concepciones de profesoras y profesores en formación de ciencias desde el marco teórico de las ideologías curriculares, con especial foco en sus perspectivas sobre la evaluación escolar. Todo ello, considerando el cambio impulsado por el MINEDUC (ajuste curricular 3° y 4° medio y decreto 67 de evaluación), el cual implica un cambio en la cultura evaluativa pues pone el foco en quienes aprenden. Desde el paradigma y enfoque metodológico cualitativo/interpretativo por medio del estudio de caso, se indagó y buscó conocer cuáles son las ideologías curriculares que predominan en las y los profesores en formación de enseñanza media, y cómo éstas se relacionan con sus concepciones respecto al rol de la evaluación. Así, se analizaron los datos obtenidos de tres fuentes de información: el Inventario de Ideologías Curriculares (Schiro, 2013) a 30 participantes; entrevistas semiestructuradas; y, documentos. En medio del contexto pandémico, se utilizó a una muestra intencionada en una universidad pública y regional de Chile. Luego del análisis de contenido, los resultados fueron organizados a partir de dos grandes categorías: congruencia ideológica y tensión ideológica. Dichos resultados muestran que predomina la ideología Centrada en el Aprendizaje (56,7%), lo cual se confirma con los discursos sobre la centralidad en quiénes aprenden; sin embargo, algunos discursos defienden argumentos academicistas y eficientistas. Se discuten las implicancias de esta visión predominante respecto al rol de la evaluación, su adopción consciente y/o acrítica y la necesidad de profundizar en la formación. Lo anterior también se discute en relación con el eclecticismo ideológico que aparece de manera importante (26,7%). Finalmente se discuten implicancias para la investigación y la formación inicial docente.

Palabras claves: Evaluación del aprendizaje; concepciones evaluativas, ideologías curriculares, formación inicial docente.

Abstract

Conceptions regarding evaluation play a crucial role in discourses and practices of educators, both for in-service and pre-service teachers. Although such conceptions have been investigated in experienced teachers, there is a lack of research in teacher education programs. This study approached the conceptions of pre-service teachers from the theoretical framework of Curriculum Ideologies, with a special focus on their perspectives on evaluation. All this, considering the change promoted by MINEDUC (curricular adjustment for 3rd and 4th grades of high school and decree number 67), which implies a change in the evaluative culture as it focuses on learning. From the qualitative/interpretative paradigm and a case study methodological approach, we investigated and sought to know what are the curriculum ideologies that predominate in high school pre-service teachers and how these are related to their conceptions regarding the role of evaluation. Thus, information was obtained from three sources of information were analyzed: the Inventory of Curriculum Ideologies (Schiro, 2013) to 30 participants; semi-structured interviews; and, documents. In the midst of the pandemic context, a purposive sample was used in a public and regional university in Chile. After content analysis, the results were organized based on two main categories: ideological congruence and ideological tension. These results show that the Learning Centered ideology predominates (56.7%), which is confirmed by the discourses on the centrality of learners; however, some discourses defend scholar academic and efficiency views. The implications of this predominant vision regarding the role of evaluation, its conscious and/or uncritical adoption and the need to deepen teacher education are discussed. The above is also discussed in relation to the ideological eclecticism (26.7%). Finally, implications for research and initial teacher education are discussed.

Keywords: evaluation of learning; conceptions on evaluation; curriculum ideologies; initial teacher education.

Introducción

El sistema escolar chileno ha impulsado dos cambios que tendrán repercusiones en la evaluación. Estos son: la adecuación curricular en los niveles de 3° y 4° de enseñanza media y la aprobación del decreto 67 de la Ley General de educación (LGE). Ambas políticas educativas impulsan a cambiar la cultura evaluativa que ha primado hasta el día de hoy en nuestro sistema educativo, ya que se coloca el énfasis en la dimensión formativa de la evaluación y la evaluación en base al desarrollo de competencias más que en la medición.

Según lo anterior, la cultura evaluativa está cambiando y, por primera vez, está siendo regulada, lo cual tendrá impacto tanto en profesores en ejercicio como en formación. Por ello, se hace necesario investigar cuáles son las concepciones que los y las docentes en formación tienen respecto al rol de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Consecuente con esta necesidad investigativa, este estudio utiliza como marco de referencia la teoría de las ideologías curriculares (Schiro, 2013), pues son un marco sólido que permite explorar las filosofías o perspectivas macro que subyacen a los discursos y las prácticas de quienes educan.

Así, el presente estudio nace desde el interés de indagar en la relación entre las ideologías curriculares y las concepciones respecto al rol de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se propone indagar cómo las perspectivas sobre evaluación escolar se insertan dentro de filosofías más amplias, indagando aquellos aspectos que muestran congruencia ideológica, así como aquellos que parecen contradictorios. Esto permite avanzar en la construcción de conocimiento sobre evaluación en el contexto chileno, apuntando a una concepción de evaluación que esté al servicio del aprendizaje de los y las estudiantes.

La población informante de esta investigación corresponde a 30 estudiantes de sexto semestre o más. Así, quienes participaron de este estudio tenían aprobada o se encontraban cursando la actividad curricular “Evaluación Educacional de Aprendizajes”. Las carreras de pedagogía participantes fueron:

Pedagogía en Química y Ciencias, Pedagogía en Biología y Ciencias, Pedagogía en Física y Pedagogía en Matemáticas. Dichas carreras pertenecen a la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas de una Universidad Pública perteneciente a la Región de Valparaíso. La institución participante declara, en su perfil de egreso, desarrollar una formación docente con perspectiva social y crítica.

El corpus de esta investigación presenta una estructura basada en capítulos, respondiendo el primero de ellos al planteamiento y fundamentación mediante variados referentes teóricos; este termina con la formulación de la pregunta guía, así como con el objetivo general y los específicos que orientan este estudio.

En segundo lugar, se presenta el marco referencial, el cual establece los fundamentos necesarios para definir los lentes teóricos de esta investigación que circunscriben la pregunta de investigación, siendo éstos; Evaluación educacional, ¿qué es evaluar en la escuela?, el currículum como ideología y, por último, evaluación e ideologías curriculares.

El tercer capítulo explicita las orientaciones y decisiones metodológicas de la investigación, las que son la base para dar rigurosidad y viabilidad teórica y práctica al desarrollo del estudio. Así, se declara el paradigma y tipo de estudio, el diseño y técnicas de recolección de datos que se aplicaron a los y las participantes de la muestra y, por último, la forma en que analizó la información.

El cuarto capítulo presenta los hallazgos materializados en los análisis desarrollados desde las distintas técnicas de recolección utilizadas. Finalmente, en el quinto capítulo, de acuerdo con los objetivos y pregunta de investigación, se presentan los principales hallazgos emergentes y la discusión teórica y, con ello, se da respuesta a la pregunta que guía el estudio. Además, se incluye un apartado con las limitaciones y proyecciones del estudio entorno a los hallazgos obtenidos, sus principales implicancias y el trabajo futuro que se pueda llevar a cabo.

Capítulo I: Problema de investigación

Este apartado presenta los antecedentes que permiten identificar la problemática que se investiga. Se indaga sobre la importancia de abordar las concepciones de docentes en formación respecto al rol de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde las ideologías curriculares; luego se tiene en cuenta lo que ha primado en el sistema educativo y los últimos cambios impulsados en torno a dicha temática. Más tarde, se presenta la pregunta de investigación y, por último, se establecen los objetivos del estudio.

A modo de contexto, es importante considerar que esta problemática relativa a la formación inicial docente se da en un marco de políticas públicas en Chile. Al respecto, se debe tener presente que la formación inicial ha estado sometida a una serie de normas orientadoras, entre las que destacan: el Programa de Fortalecimiento de la Formación inicial Docente (1998-2002), la Acreditación de Carreras de Pedagogía (Ley 20.129) (2006), los Estándares Orientadores para las Carreras de Pedagogía (MINEDUC, 2011-2013) y el Programa Inicia (2008-2015). Siguiendo a Ávalos (2014), esta evolución de las políticas apunta hacia la “desprofesionalización” docente, ya que en la medida en que el indicador clave para determinar la calidad de un egresado sea el nivel de conocimientos disciplinares, se adopta una visión técnica y no profesional de la docencia.

Dado este contexto y considerando que, por otra parte, también se impulsa un cambio en torno a la cultura de la evaluación en el sistema escolar, resulta clave investigar las concepciones sobre evaluación en la formación inicial, en un marco donde se tensionan las políticas y el cambio de cultura.

1.1. Planteamiento del problema

En las últimas décadas, las concepciones sobre la evaluación educativa han tendido a definirla como un proceso complejo orientado a recoger evidencias respecto del aprendizaje de los y las estudiantes de manera sistemática para

emitir juicios que contribuyan a mejorar la calidad del aprendizaje y de la enseñanza (Prieto y Contreras, 2008). Sin embargo, en la práctica, muchos sistemas escolares, incluido el chileno, parecen estar aún anclados en un paradigma que concibe la evaluación como un proceso para medir el rendimiento de quiénes aprenden, para calificar el desempeño docente y para seleccionar a los y las estudiantes, entre otras funciones (Sanhueza, 2018).

En Chile, un ejemplo claro de lo anterior es la existencia del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), evaluación estandarizada que se aplica todos los años en distintos niveles escolares. Respecto a los resultados de dicha prueba Carrasco y Urrejola (2017), señalan que han servido para clasificar y hacer competir a los colegios y, por ello, repercuten en aspectos como la imagen pública de las escuelas o el salario docente (citado en Puentes et al., 2021). Otro ejemplo es la Prueba de Selección Universitaria (PSU o la versión transitoria PTU), conformada por una batería de pruebas estandarizadas cuyo propósito es la selección de postulantes para ingresar a la universidad (Durán del Fierro, 2019).

Dado que estas evaluaciones estandarizadas son procesos obligatorios, en todo nuestro sistema escolar predomina la idea de evaluación cuantitativa, puesto que está orientada a lo métrico y estadístico. Es decir, prima una concepción de la evaluación más ligada al paradigma positivista (Carbajosa, 2010).

A diferencia de ello, en el año 2020 se inició un cambio de orientación en las políticas sobre evaluación escolar y se implementó la adecuación curricular en los niveles de 3° y 4° año de enseñanza media. Este cambio busca incentivar el desarrollo de competencias como la ciudadanía, responsabilidad, colaboración, pensamiento crítico y comunicación (MINEDUC, 2019). Dichas habilidades, necesariamente deberán ser evaluadas por medio de instrumentos que permitan visualizarlas, por ejemplo, proyectos de investigación, pruebas de ensayo, etc. Esto porque las competencias involucran desempeños y no mediciones de objetivos específicos.

Desde este paradigma, la evaluación se enfoca en la construcción de conocimiento más próxima al contexto de quién aprende y se centra más en apoyar el aprendizaje, en lugar de medir conocimientos acumulados. Esto último se liga al paradigma interpretativo de la evaluación, donde se concibe una participación activa de las y los sujetos en la construcción del conocimiento con un carácter dinámico y temporal (Carbajosa, 2010). Además, el mismo año en que se dan los cambios mencionados anteriormente, comienza a regir el decreto 67 de la Ley General de Educación (MINEDUC, 2018), el cual fomenta, entre otros aspectos, la dimensión formativa de la evaluación, destacando la importancia de procesos como la retroalimentación oportuna y periódica de los aprendizajes de los y las estudiantes.

Sin duda, los cambios en la normativa del sistema escolar significan un impulso para cambiar la cultura sobre evaluación, que tenga impacto en las diversas instancias involucradas, desde las prácticas de aula hasta la formación de las futuras generaciones de docentes. Una dimensión que puede recibir el impacto de una nueva cultura evaluativa es el de las concepciones docentes, tanto en ejercicio como en formación inicial, ya que se consideran determinantes en la actividad instructiva y, por tanto, en el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes (Oprea, 2015). Sin embargo, es posible imaginar que los cambios que aluden a las concepciones respecto a la evaluación se producen en el largo plazo y que, como sostiene Carbajosa (2010), por lo general, dichas concepciones no se presentan de manera tan clara ya que, muchas veces, sus convicciones y/o prácticas no responden a una misma visión sobre la evaluación pues se les exigen ciertas prácticas evaluativas desde las propias instituciones y el sistema macro.

Si las políticas mencionadas apuntan a fomentar un cambio en la cultura evaluativa (predominio del diálogo entre estudiantes y docentes, desarrollo de competencias que incentivan mayor autonomía), resulta relevante estudiar algunas dimensiones involucradas en el proceso de evaluar. Una muy importante lo constituyen las concepciones de las y los docentes, es decir, las perspectivas

teórico-prácticas o filosofías de base que el profesorado tiene sobre el rol de la evaluación en el proceso educativo (Oprea, 2015).

Un abordaje posible surge desde el marco de las ideologías curriculares (Schiro, 2013), puesto que cada ideología implica una visión, perspectiva o sistema de creencias sobre distintos aspectos de la educación escolar, incluida la evaluación.

La clasificación de Schiro (2013) distingue cuatro grandes ideologías curriculares que permiten organizar conceptualmente lo que subyace a los discursos y prácticas de quienes educan. A saber: 1) ideología academicista; 2) ideología centrada en el aprendizaje; 3) ideología reconstruccionista social; y 4) ideología de eficiencia social. Además de las definiciones o características específicas de cada ideología (que se abordan más adelante), Schiro (2013) propone un proceso reflexivo que permite identificar estas ideologías, considerando diversas dimensiones de la educación escolar, entre las que se encuentran el rol de la evaluación.

Las propias investigaciones de Schiro (1992, 2013) y otras publicadas recientemente (por ej. Gazmuri, 2017; Farahani & Maleki, 2014; Mnguni, El Islami, Hebe, Sari & Nestiadi, 2020) reflejan que el estudio de las concepciones o ideologías curriculares se ha concentrado en las que sostienen instituciones o agencias ligadas a la educación, profesores en ejercicio o quienes tiene roles de gestión en facultades de educación. En cambio, aunque con recientes excepciones como la de Peña-Sandoval y López (2020), existe escasa investigación en las ideologías curriculares de profesores y profesoras en formación.

En virtud de ello, esta investigación se enfoca en conocer las concepciones de quienes están en formación inicial, particularmente en el área de las ciencias naturales y exactas, cuya preparación se produce contemporáneamente con las políticas y el cambio cultural mencionado respecto a la evaluación. En consecuencia, el problema de investigación se focaliza en las ideologías curriculares de los y las docentes en formación inicial del área de

ciencias con especial énfasis en sus concepciones sobre el rol de la evaluación escolar.

1.2. Pregunta de Investigación

En virtud del problema planteado anteriormente, la interrogante que guía este estudio es:

¿Cuáles son las ideologías curriculares que predominan en las y los profesores en formación de enseñanza media del área de ciencias y cómo éstas se relacionan con sus concepciones respecto al rol de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

1.3. Objetivos de Investigación

Derivado de la pregunta que se ha formulado, se propone el siguiente objetivo general y subsiguientes objetivos específicos:

1.3.1. Objetivo General

Comprender la relación que existe entre las ideologías curriculares a las que adhieren las y los profesores en formación de enseñanza media del área de ciencias y su concepción respecto al rol que le atribuyen a la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de los nuevos cambios legislados.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Identificar las ideologías curriculares a las que adhieren profesoras y profesores en formación de enseñanza media en el área de ciencias naturales y exactas.
- Indagar en sus concepciones respecto al rol de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Caracterizar la relación existente entre sus ideologías curriculares y sus concepciones respecto al rol de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de los nuevos cambios legislados.

Capítulo II: Marco referencial

En esta sección se explicitan y profundizan los fundamentos teóricos que brindan la perspectiva conceptual y nutren el análisis de la problemática propuesta. Junto con ello, el marco se entreteje con evidencia empírica que apoya los argumentos. En primera instancia, se hace referencia al concepto de evaluación educativa y cómo ha sido entendida en el sistema escolar chileno, además de las racionalidades que la orientan, su perspectiva histórica y el cambio cultural que se está promoviendo desde la política pública en este ámbito. En segundo lugar, se presenta la perspectiva teórica de las distintas ideologías curriculares de Schiro (2013) a modo general para luego, en tercer lugar, ahondar en su relación con las concepciones sobre el rol de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.1. Evaluación educacional: ¿qué es evaluar en la escuela?

La evaluación es un término polisémico que tiene su origen en procesos sociales e históricos particulares y que no tiene identidad disciplinaria, dado que se emplea en diversos campos, uno de los cuales es el educativo (Prieto y Contreras, 2008). Así, dentro del campo educativo, la evaluación se puede entender de diversas maneras, dependiendo de las necesidades, propósitos u objetivos de la institución educativa, tales como: el control y la medición, el enjuiciamiento de la validez del objetivo o la rendición de cuentas, por citar algunos propósitos (Vargas, 2004).

En la actualidad, la evaluación se entiende como un conjunto de acciones lideradas por los y las profesionales de la educación para que tanto docentes como estudiantes puedan obtener e interpretar la información sobre el aprendizaje, con el objeto de adoptar decisiones que permitan promover el progreso del aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza (MINEDUC, 2018). Por tanto, se puede afirmar que la evaluación educativa está íntimamente relacionada con la necesaria retroalimentación de dicho proceso.

Desde la premisa anterior, la evaluación no se debe focalizar solo en los y las estudiantes, y debe ser entendida por quien enseña como un proceso de acompañamiento y comprensión de los avances, límites y dificultades del estudiantado. La información anterior puede ser recogida tanto a través de instrumentos formales (pruebas escritas, trabajos, disertaciones, etc.) como informales, dado que quien enseña puede obtener evidencias respecto del aprendizaje de los y las estudiantes a través de la simple observación de las interacciones acaecidas en las aulas (Prieto y Contreras, 2008).

Aun cuando se reconoce a la evaluación como un proceso sustancial en la enseñanza y el aprendizaje, en Chile no ha tenido tanta relevancia sino hasta la promulgación del decreto 67 de la Ley General de Educación. Lo anterior, debido a que en el sistema escolar chileno ha primado la evaluación basada en estándares, que consiste en determinar y representar la calidad mediante el uso de números y escalas, generando una cultura evaluadora en torno a la medición del alcance de los objetivos (Yancovic et al., 2016; Maldonado-Fuentes et al., 2019).

2.1.1. Concepciones sobre evaluación: racionalidades que orientan la evaluación escolar.

Para comprender lo que son las concepciones sobre evaluación, es necesario precisar qué entendemos por concepción. De acuerdo con Thompson, una concepción se refiere a la estructura mental general que abarca creencias, significados, conceptos, proposiciones e imágenes mentales en torno a una temática (citado en Oprea, 2015). Así, las concepciones se integran en un constructo unitario entre conocimientos y creencias (Oprea, 2015). En el sentido expuesto, Prieto y Contreras (2008) sostienen que los y las docentes someten a sus estudiantes a procesos evaluativos cuyo sentido estaría informado primordialmente por sus concepciones. Por tanto, las concepciones de los y las docentes sobre la evaluación deben ser un punto de partida para cualquier propuesta de formación docente (Remesal, 2011).

En la revisión de estudios acerca de esta temática, las concepciones de los y las docentes sobre la evaluación están en sintonía con la cultura evaluativa predominante. Así lo muestran los hallazgos tanto en el caso de profesores y profesoras en ejercicio como en formación inicial, respectivamente. Por ejemplo, Buendía, Carmona, Gonzáles y López (1999) encontraron que las concepciones de docentes españoles con respecto a la evaluación son más próximas al enfoque tradicional porque hacen hincapié en términos tales como valorar, medir, sancionar o promocionar al alumnado. Y en cuanto a la elección de instrumentos, un porcentaje importante de docentes declara que la elección de estos últimos depende de las características específicas de la asignatura que evalúan, pero no se hace referencia a las características personales de cada estudiante.

Un estudio más reciente (Remesal, 2011) exploró los efectos de las concepciones de la evaluación en torno a cuatro dimensiones, entre ellas la rendición de cuentas de docentes y escuelas ante diferentes audiencias y el aprendizaje de los y las estudiantes. Allí se infiere la tensión entre las funciones que cumple de la evaluación como mejora de los procesos educativos y como rendición de cuenta de docentes y estudiantes; los resultados muestran que la función formadora de la evaluación queda relegada.

En el caso de la formación inicial, encontramos el estudio de Hernández (2010) donde docentes en formación inicial debían responder desde dos puntos de vista: según su experiencia como estudiantes y según su idea de cómo debería ser el proceso de evaluación. El resultado de dicho estudio arroja que las concepciones evaluativas de docentes en formación inicial están influenciadas por el recuerdo de cómo han sido evaluados cuando eran estudiantes. Lo anterior, invita a poner mayor atención en la preparación recibida para ejercer dicha tarea, pues es sabido que para que el profesor pueda desarrollar habilidades en su futuro profesional requiere haberlas vivenciado durante su formación (Comellas, 2000).

Por su parte, el trabajo de Pontes, Poyato y Oliva (2016) se enfocó en docentes en formación inicial de ciencias. Se trata de un estudio de corte analítico

cualitativo, cuyos hallazgos permitieron conocer las concepciones de los y las docentes sobre prácticas evaluativas, analizar su relación con diversos modelos didácticos y la valorización del grado de consistencia de tales ideas. Este estudio evidenció la relación de correspondencia entre los modelos de pensamiento de carácter tradicional, innovador e intermedio, subyacentes a las principales concepciones de los docentes sobre evaluación, donde hay un porcentaje importante de ideas de tipo tradicional.

Maldonado-Fuentes, Tapia-Ladino y Arancibia-Gutiérrez (2019), exploran los significados que estudiantes chilenos de la zona centro sur le atribuyen a la evaluación y retroalimentación. El análisis cuantitativo de dicho estudio indica que la mayoría de los términos relacionados con la evaluación se vinculan al discurso de la racionalidad técnica.

De ello se puede concluir que las concepciones de docentes, tanto en formación como en ejercicio, no adhieren a un foco formativo de la evaluación, sino de control (enfoque tradicional), descuidando procesos valiosos de la evaluación en pos del aprendizaje tales como: la interpretación del docente respecto de la evaluación en el momento, la participación de los y las estudiantes en el proceso evaluativo, la retroalimentación constructiva y la autonomía del profesorado en cuanto a estos procesos (Heitink et al., 2016).

En resumen, es posible identificar dos grandes concepciones de enseñanza que impactan la evaluación, cada una con finalidades acordes con la racionalidad que la informa: la técnico-instrumental y la formativa-emancipadora (Prieto y Contreras, 2008). La primera de ellas tiene el foco puesto en el resultado y, por ello, suele denominarse evaluación *del* aprendizaje; mientras que la segunda tiene como foco el proceso de enseñanza y aprendizaje, recibiendo el nombre de evaluación *para el* aprendizaje. De la revisión de estudios, se desprende que las concepciones de docentes en formación inicial se inclinarían más hacia la racionalidad técnico-instrumental que a la formativa-emancipadora.

2.2. Breve historia: medición, juicio y constructivismo

Otro aspecto a considerar es la historia de las perspectivas sobre evaluación en educación. Brevemente, podemos mencionar aspectos como la medición, el juicio (perspectiva interpretativa) y el constructivismo. De acuerdo con la revisión bibliográfica, la historia de perspectivas sobre evaluación se puede describir en tres grandes periodos: 1) la evaluación como medición; 2) la evaluación como juicio y; 3), la evaluación constructivista.

Primero, en lo que respecta a la generación de la medición, liderada por Ralph Tyler, se criticaba el divorcio entre lo enseñado y las metas de instrucción (Escudero, 2003). Así, el énfasis estaba en el cumplimiento y medición de los objetivos específicos para una mejor planificación de la enseñanza (Tyler, 1969). En la misma línea, Taba (1974) señala que la función principal de los objetivos en los niveles generales es proporcionar una orientación para la tarea principal de los programas educacionales. A partir de esta premisa, el proceso de aprendizaje se reduce a un problema técnico de gestión: fragmentar el conocimiento en porciones discretas, de forma que su adquisición por quien se pretende educar, pudiera ser medida con precisión; siendo el profesorado encargado de supervisar ese proceso y teniendo como consecuencia la tecnificación de la profesión docente (Kincheloe, 2001).

Segundo, la generación del juicio se caracteriza por los esfuerzos para enriquecer las interpretaciones en torno a la evaluación, en donde el evaluador asume el papel de juez, aunque mantiene el de técnico en lo que respecta al proceso evaluativo (Vargas, 2004), ya que se mantiene el método sistemático de evaluación educativa, que se delimita por las siguientes condiciones: a) propuesta clara de objetivos, b) determinación de las situaciones en las que se deben manifestar las conductas esperadas, c) elección de instrumentos apropiados de evaluación, d) interpretación de los resultados de las pruebas, e) determinación de la fiabilidad y objetividad de las medidas (Escudero, 2003).

Por último, la generación constructivista nace como reacción y con la premisa de que todos los esfuerzos educativos, incluyendo la evaluación, deben

buscar el crecimiento cognitivo y el desarrollo personal de todos quienes participan del proceso de enseñanza y aprendizaje (Hernández, 1998). En este sentido la evaluación se concibe como orientadora y formativa del proceso. Así los límites y parámetros los construyen las personas que participan en la evaluación, como elemento importante dentro del mismo proceso (Vargas, 2004). En tal sentido, podemos señalar que las recientes reformas en la cultura evaluativa propuestas por el Ministerio de Educación (MINEDUC) en Chile, se suscriben a esta generación.

2.3. El cambio cultural en la evaluación: evaluación formativa

La evaluación es una de las herramientas educativas más efectiva para promover aprendizajes, pero debe utilizarse de forma correcta en cuanto a la función que debe cumplir para lograr este propósito. Lo anterior no tiene relación con un proceso que sirve principalmente para calificar, sino al contrario, la principal función que se está promoviendo es su rol formativo. Para ahondar sobre esta idea es necesario conocer qué se entiende por evaluación formativa.

Se entiende la evaluación formativa como la integración reflexiva de todo lo que conlleva el proceso de enseñanza y aprendizaje, en ella están inmersas las metodologías y los instrumentos necesarios para lograr este propósito (Bennett, 2011). La importancia de esta definición recae en no concebir la evaluación formativa como un instrumento diagnóstico o intermedio ni tampoco como un proceso para ajustar la enseñanza y el aprendizaje, pues ambas concepciones por sí solas no aseguran un rol formativo en dicho proceso.

La importancia de promover este enfoque de la evaluación recae, entre otras cosas, en que hay un cambio de visión de los y las docentes respecto a la perspectiva educacional que motiva la práctica pedagógica, la cual está más ligada a la reflexión crítica en torno a la enseñanza y a la promoción de autonomía de los y las estudiantes por medio de diversas instancias que den cuenta de sus limitaciones y aciertos frente a la experiencia de aprendizaje.

En la actualidad, el sistema escolar chileno se aventura a un cambio en la cultura evaluativa, el cual se desarrollará de forma paulatina teniendo en cuenta la lógica que ha primado en este ámbito. Este desafío no solo afectará a los y las docentes, quiénes deberán dejar de recurrir a la evaluación como un instrumento de control y castigo, sino también a los y las estudiantes, quiénes deberán verse involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje como sujetos/as activos/as y protagonistas de su proceso formativo por medio del desarrollo de competencias que les permitan reflexionar y actuar más allá de la escuela.

2.4. El Currículum como Ideología

Autores como Apple (2019) o Gimeno et al. (2010) entienden el currículum como un acto ideológico, estableciendo que, en términos teóricos, es un instrumento político no neutral. Esto quiere decir que quienes diseñan un currículum lo hacen basándose en sus valores y sistemas de creencias. En el caso de Schiro (2013), estos sistemas se llaman ideologías curriculares, los cuales influyen en las visiones respecto a cómo debe ser un currículum y, consecuentemente, cuáles se consideran buenas prácticas pedagógicas, incluida la evaluación. Como se mencionó en la problematización del estudio, este autor distingue cuatro grandes ideologías curriculares, cada una con sus propios supuestos sobre el rol de la escuela, la enseñanza, el aprendizaje, los estudiantes, el conocimiento y la evaluación.

Es importante señalar que las ideologías curriculares también se presentan como filosofías prácticas (Schiro, 1992) que influyen en los comportamientos cotidianos de los educadores hacia las cuestiones educativas o curriculares. El autor señala que estas ideologías curriculares han competido por la adhesión de los educadores y por tener control sobre sus prácticas. Cada una constituye una especie de subcultura pedagógica con un conjunto de creencias sobre todo aquello que ocurre en la escuela. A continuación, se detallan algunos aspectos que caracterizan a estas ideologías.

Primero, Schiro (2013) señala que “los academicistas creen que a lo largo de los siglos nuestra cultura ha acumulado un conocimiento importante que se ha organizado en las disciplinas académicas que se encuentran en las universidades” (p. 40). Así, el propósito de la educación es ayudar a niños y niñas a aprender el conocimiento acumulado de nuestra cultura: el de las disciplinas académicas. Adquirir una comprensión de una disciplina académica implica aprender su contenido, marcos conceptuales y formas de pensar. Así, los y las docentes deben ser “mini-eruditos que tengan una comprensión profunda de su disciplina y puedan presentarla con claridad y precisión a los y las estudiantes” (Schiro, 2013, p. 45)

Los academicistas asumen que las disciplinas académicas, el mundo del intelecto y el mundo del conocimiento son relativamente equivalentes. Se considera que la tarea central de la educación es difundir estos elementos, tanto a nivel cultural, como se refleja en el descubrimiento de una nueva verdad, como en el nivel individual, como se refleja en la enculturación de los individuos en el conocimiento acumulado y las formas de saber de su civilización (Schiro, 2013).

Una disciplina académica es vista como una comunidad jerárquica de personas en busca de la verdad dentro de una parte del universo de conocimiento. Así, según Schiro (2013) las comunidades jerárquicas consisten en indagadores de la verdad (los académicos en la parte superior de la jerarquía), profesores de la verdad (aquellos que difunden la verdad descubierta por los eruditos) y aprendices de la verdad (estudiantes cuyo trabajo es aprender la verdad para que puedan convertirse en miembros competentes de la disciplina).

El fin de la educación para los academicistas es la extensión de sus disciplinas mediante la introducción de jóvenes en ellas. “Esto implica crear jóvenes miembros/as de una disciplina primero aceptándolos dentro como estudiantes y luego moviéndolos desde la parte inferior de la jerarquía hacia la cima” (Schiro, 2013, p. 41). La extensión de una disciplina se logra a través de la transmisión de sus conocimientos y formas de pensar a los y las estudiantes. El currículum proporciona los medios de esta transmisión y deriva su significado y

su razón de ser desde las disciplinas académicas. La principal preocupación de los academicistas es construir el currículum de tal manera que refleje la esencia de su disciplina.

Segundo, los defensores de la eficiencia social creen que el propósito de la educación es satisfacer eficientemente las necesidades de la sociedad mediante la capacitación de los y las jóvenes para que funcionen como futuros miembros maduros de la sociedad (Schiro, 2013). Su objetivo es entrenar a los/as jóvenes en las habilidades y procedimientos que necesitarán en el lugar de trabajo y en el hogar para vivir una vida productiva y perpetuar el funcionamiento de la sociedad. Quienes suscriben esta ideología creen que la esencia de los aprendices radica en sus competencias y las actividades que son capaces de realizar. Así, el autor afirma que “las y los jóvenes se educan al aprender a realizar las funciones necesarias para la productividad social” (Schiro, 2013, p. 84).

Respecto a la enseñanza, “los y las docentes la gestionan seleccionando y utilizando estrategias educativas diseñadas para ayudar a quienes aprenden a adquirir los comportamientos prescritos por el currículum” (Shiro, 2013, p 85). La enseñanza está guiada por objetivos de comportamiento claramente definidos y los y las alumnas pueden necesitar mucha práctica para obtener y mantener el dominio de habilidades.

El trabajo prioritario de los/as educadores/as que son eficientistas sociales es determinar las necesidades de la sociedad (u otra entidad más especializada). Las cosas que satisfarán estas necesidades se llaman los objetivos finales del currículum. Los/as educadores/as deben entonces encontrar la manera más eficiente de producir un producto -la persona educada- que cumpla los objetivos finales del plan de estudios y así satisfacer las necesidades de la sociedad (Schiro, 2013).

Quienes defienden la eficiencia social creen que el logro más eficiente de los objetivos de un currículum resulta cuando se aplican las rutinas del método científico para elaborar el currículum. Schiro sostiene que “es esencial para la

concepción de método científico que tiene esta ideología la suposición de que el cambio en el comportamiento humano (es decir, el aprendizaje) tiene lugar en un contexto de causa-efecto, acción-reacción o estímulo-respuesta” (p. 80). Esta concepción requiere que quienes educan predeterminen las relaciones entre causa y efecto, acción y reacción, y estímulo y respuesta, y predecir las causas, las acciones y los estímulos (es decir, las experiencias de aprendizaje) que conduzcan a los efectos, reacciones y respuestas deseadas.

Por lo tanto, tres cosas que juegan un papel importante en la ideología de eficiencia social son el concepto de aprendizaje (o cambio en el comportamiento humano), la creación y secuencia de experiencias de aprendizaje (las causas, acciones y estímulos que conducen a los efectos deseados, reacciones y respuestas), y la rendición de cuentas a la entidad para quien trabajan los/as educadores/as (Schiro, 2013).

Tercero, los/as que adhieren a la ideología centrada en el aprendizaje no se centran en las necesidades de la sociedad o las disciplinas académicas, sino en las necesidades y preocupaciones de las y los individuos. Creen que las escuelas deben ser lugares agradables donde las personas se desarrollan naturalmente de acuerdo con su naturaleza innata. El objetivo de la educación es el crecimiento de los/as individuos/as, cada uno en armonía con sus propios atributos intelectuales, sociales, emocionales y físicos (Schiro, 2013).

Las y los educadores centrados en el aprendizaje creen que las personas tienen sus propias capacidades de crecimiento, “son los y las agentes que concretan sus propias capacidades y son buenos por naturaleza” (Schiro, 2013, p. 121). Además, las personas son consideradas como la fuente de contenido para el currículum; los fines de las personas son los fines apropiados para el currículum.

Esto lleva a quienes defienden la ideología centrada en el aprendizaje a considerar que el concepto de crecimiento es el centro de sus esfuerzos. El crecimiento de quienes aprenden en términos de su despliegue en conformidad con las leyes de su propio ser se convierte en el objetivo de las y los profesores.

Como resultado, la educación implica extraer las capacidades inherentes de las personas. La educación es un facilitador del crecimiento saludable, virtuoso y beneficioso si lo que se extrae sale de las capacidades innatas de las personas.

El potencial de crecimiento se encuentra dentro de las personas. Sin embargo, se estimula a las personas a crecer y construir significado como resultado de interactuar con sus entornos físicos, intelectuales y sociales. Por lo tanto, “el aprendizaje se considera una función de la interacción entre una persona y su entorno” (Schiro, 2013, p. 117). Dado que se supone que las interacciones de los/as individuos/as con su entorno son exclusivas del individuo involucrado en la interacción, se supone además que el resultado del aprendizaje (la construcción del significado) también es único para cada individuo.

Por lo tanto, un currículum centrado en quien aprende se considera como contexto, entorno o unidad de trabajo en los que los y las estudiantes pueden construir significado por sí mismos/as interactuando con otros/as estudiantes, profesores/as, ideas y otras cosas. Es tarea de las y los educadores crear cuidadosamente esos contextos, entornos o unidades de trabajo, los cuales estimularán el crecimiento en las personas a medida que construyen significado (y, por lo tanto, el aprendizaje y el conocimiento) para sí mismos.

Por último, los/as reconstruccionistas sociales son conscientes de los problemas de nuestra sociedad y de las injusticias cometidas contra sus miembros, como los originados por las desigualdades raciales, de género, sociales y económicas. Asumen que el objetivo de la educación es facilitar la construcción de una sociedad nueva y más justa que ofrezca la máxima satisfacción a todos/as sus miembros/as (Schiro, 2013).

Según Schiro (2013), los y las reconstruccionistas sociales ven el currículum desde una perspectiva social. En primer lugar, suponen que nuestra sociedad actual no es saludable y que su supervivencia está amenazada. En segundo lugar, suponen que se puede hacer algo para evitar que la sociedad se destruya a sí misma. Esto implica desarrollar una visión de sociedad que sea mejor que la existente, una sociedad en la que se resuelven los problemas y

conflictos. Tercero, suponen que la acción debe dirigirse hacia la reconstrucción en la línea con lo que sugiere esta visión.

Quiénes adhieren a esta ideología, asumen que la educación es el proceso social a través del cual se reconstruye la sociedad (Schiro, 2013). Tienen fe en la capacidad de la educación que, a través del currículum, puede enseñar a las personas a comprender su sociedad de tal manera que desarrollen una visión de sociedad mejor y actuar para hacerla realidad.

Debido a que los y las reconstruccionistas sociales ven la educación desde una perspectiva social, la naturaleza de la sociedad tal como es y cómo debería ser son determinantes para la mayoría de sus supuestos. Consideran que la experiencia humana se forma de manera principalmente por factores culturales y asumen que el significado en la vida de las personas está determinado por sus experiencias sociales. Creen que la verdad y el conocimiento están basados en y definidos por supuestos culturales.

En resumen, los y las reconstruccionistas sociales creen que no existe un buen individuo, una buena educación, verdad o conocimiento fuera de la concepción de una buena sociedad. Dado que la sociedad atraviesa una crisis, la persona buena, la buena educación, la verdad y el conocimiento también atraviesan una crisis. El objetivo de los y las reconstruccionistas sociales es rectificar esta situación eliminando aspectos de la cultura que consideran indeseables, sustituyéndolos por los valores sociales que consideran deseables, y al hacerlo, reconstruir su cultura para que sus miembros/as alcancen la máxima satisfacción de sus deseos materiales, espirituales e intelectuales (Schiro, 2013).

Para conectar la teoría expuesta con el contexto chileno en la formación inicial, es posible postular que ésta muestra rasgos muy cercanos a la Ideología Academicista o la Eficientista Social. Nuevamente, siguiendo a Ávalos (2014), esta constatación se relaciona con la evolución de las políticas que culmina con el Programa Inicia, en el cual está inmersa una evaluación estandarizada de conocimiento disciplinar y pedagógico. Esta lógica, que la autora califica como

técnica, trasciende a diversas áreas del sistema, desde lo macro a lo micro, como el aula.

Por otra parte, los resultados del estudio de Ferrada, Villena y Pino (2018) evidencian que mientras las universidades priorizan el conocimiento y el ajuste al marco regulatorio de la política nacional, los docentes en ejercicio laboral hacen demandas para habilitarse en críticas constructivas frente a las políticas estatales y en competencias para co-construir políticas junto al Estado en base a su propia experiencia laboral. Así, se logra evidenciar, de parte de quiénes fueron formados bajo estas políticas, que la formación inicial no está centrada en la profesión docente ni en responder a los desafíos sociales, sino en una lógica más cercana al academicismo y la eficiencia (Schiro, 2013).

Si lo anterior se compara con lo logrado a partir de la política de Fortalecimiento a la Formación Inicial Docente en la década de los noventa, podría señalarse que ello estaba más ligado a la ideología Centrada en el Aprendizaje (Schiro, 2013). Curricularmente, se logró un cambio de posición e importancia de la práctica en el proceso de formación inicial de los y las docentes, de estar ubicada al final del proceso formativo, a ser parte de éste desde el inicio, y de ser un ejercicio formal y pobremente supervisado, a ser un elemento con mayor centralidad en la formación (Cox et al., 2010).

2.5. Evaluación e Ideologías Curriculares

Aquí se profundiza en la relación que se da específicamente entre las ideologías curriculares y las concepciones que desde cada una de ellas se derivan respecto a la evaluación. En este apartado se imbrican los planteamientos de Schiro (2013) con otras visiones que sintonizan con las ideologías ya definidas. Siguiendo el marco de las ideologías curriculares, los y las academicistas creen que la evaluación debe ser objetiva por naturaleza, tanto en los contenidos como en el tipo de instrumento. Seguir esta línea implica reducir el proceso evaluativo a la medición del alcance de los objetivos por parte de

quiénes aprenden, por tanto, predomina un enfoque tradicional que pretende cobijarse bajo un manto de cientificidad que se presenta como implícitamente válido y, por tanto, “libre de toda sospecha” (Carbajosa, 2010). En la misma línea, los resultados son la mayor fuente de información sobre el rendimiento académico, sin importar el proceso que se utilizó, tanto de parte de quienes aprenden como de quienes enseñan, viéndose relegado el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Quienes adhieren a esta ideología piensan que uno de los propósitos de la evaluación es el ordenamiento o jerarquización de establecimientos, estudiantes y docentes, pues se toman decisiones respecto a esta información que permite rendir cuenta a las instituciones, docentes y apoderados/as acerca de los resultados obtenidos. En el sistema escolar chileno, esta lógica de jerarquizar genera altas consecuencias en diversos ámbitos, por ejemplo, en el caso de los establecimientos educacionales, estos deberán cerrar si permanecen en la categoría insuficiente luego de 4 años desde la primera ordenación y certificación (MINEDUC, 2011). Y, por otra parte, debido a este ordenamiento a partir de los resultados, hay incentivos monetarios para toda la comunidad educativa en caso de obtener buenos resultados. Bajo este supuesto, la función de la evaluación se reduce al control y se focaliza en estudiantes y/o instituciones.

Otra característica relevante de esta ideología respecto a la evaluación es que los y las estudiantes son evaluados para conocer quién sabe mejor un contenido, responsabilizando solo al estudiante de un proceso que involucra a más actores de la comunidad educativa.

En resumen, la ideología academicista está relacionada con la visión tradicional de la evaluación, pues se releva un proceso técnico de verificación de resultados con el objetivo de jerarquizar. Se subraya la objetividad en torno a los contenidos y el tipo de instrumentos que conllevan a tecnificar la labor docente. Por último, se responsabiliza injustamente al estudiantado de un proceso que no puede ser entendido si no es en conjunto con diversos actores que conforman el proceso educativo (Miranda, 2011; Sanhueza, 2010; Kincheloe, 2001).

La ideología eficientista social sostiene que los conceptos claves durante el proceso de evaluación son: 1) rendición de cuenta y, 2) el alcance de los objetivos de aprendizaje. El primer concepto está relacionado con la concepción que tienen las y los docentes sobre sí mismos, donde se conciben como instrumentos que deben satisfacer eficientemente las necesidades de la sociedad (Schiro, 2013). La premisa anterior está en coherencia una de las políticas de regulación del sistema escolar chileno, la prueba SIMCE, y además dilucida el segundo concepto clave de esta ideología, donde docentes deben rendir cuentas de la enseñanza impartida respecto a los estándares que fija esta evaluación centralizada.

En esta ideología, si bien la evaluación tiene como propósito desarrollar competencias en los y las jóvenes, su función sigue ligada al paradigma técnico de la enseñanza donde el contenido se particiona y el aprendizaje se conceptualiza como un proceso técnico de “certificación de los productos” para la productividad social (Prieto y Contreras, 2008).

Se sigue la misma línea anterior respecto al enfoque de la retroalimentación de los aprendizajes de los y las estudiantes, donde el objetivo principal de este proceso es moldear adecuadamente su comportamiento de acuerdo con los estándares propuestos. De esa manera, se les prepara para vivir una vida productiva dentro de la sociedad con habilidades útiles en lugar de llenar sus mentes de información (Schiro, 2013).

En resumen, este enfoque evaluativo sigue siendo tradicional, ya que se orienta a la rendición de cuenta por parte del profesorado bajo la lógica del control, lo métrico y estadístico, la certificación de los productos en base a los requerimientos de la sociedad y se aprecia una visión separada del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la evaluación no es vista como un insumo para mejorar los aprendizajes de los y las estudiantes y viceversa (Prieto y Contreras, 2008; Vargas, 2004; Carbajosa 2010).

Por su parte, la ideología centrada en quien aprende tiene por objetivo el crecimiento de los individuos, cada uno en armonía con sus propios atributos

intelectuales, sociales, emocionales y físicos (Schiro, 2013). En esta ideología la evaluación es fundamental y se releva el carácter formativo ya que los y las docentes deben evaluar constantemente, por medio de la observación y registro de documentación, los intereses y crecimiento de quiénes aprenden. Por tanto, la evaluación es útil en la medida en que les muestra a los y las estudiantes dónde se encuentran en el proceso de aprendizaje y dónde pueden llegar, promoviendo un proceso reflexivo que les permite tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje (Fernández, 2017). Debido a lo anterior, los instrumentos pertinentes son aquellos que no buscan clasificar ni jerarquizar a quiénes aprenden; por tanto, se promueve el uso de instrumentos tales como portafolios o ensayos para llevar a cabo este proceso (Schiro, 2013).

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos señalar que el concepto de evaluación auténtica propuesto Ahumada (2005) es coherente con esta ideología, ya que este enfoque intenta averiguar por medio de diferentes estrategias y procedimientos qué sabe el estudiante, qué es capaz de hacer y cuáles son sus intereses. Por tanto, el foco está puesto más en el proceso que en el resultado, de modo que quien aprende asume un rol protagónico en este proceso por medio de la información recabada a partir de la evaluación.

Esta ideología es coherente con la generación constructivista de la evaluación y, en definitiva, con las recientes reformas en la cultura evaluativa propuestas por el MINEDUC (2018 y 2019). Esto, ya que se releva el desarrollo de competencias por medio de diversos instrumentos que permitan visualizarlas y apoyarlas por parte de quienes enseñan. A su vez, la evaluación se considera parte integrante del proceso de enseñanza y aprendizaje y no como un suceso que acontece en otro momento o lugar (Santos, 1993; Schiro, 2013).

Finalmente, los y las reconstruccionistas sociales no suelen utilizar la evaluación objetiva que atienda a la comparación de los resultados esperados con los alcanzados, sino una comparación del evaluado tanto con las expectativas como con el contexto en el que se desenvuelve (Schiro, 2013). Quienes adhieren a esta ideología piensan que los y las estudiantes pueden

comprobar lo que aprenden solo en su vida cotidiana fuera de la escuela, cuando trabajan para reconstruirse a sí mismos/as y a la sociedad de la cual son parte, como seres activos capaces de transformarla.

Lo anterior está en sintonía con el enfoque de la evaluación socioformativa propuesta por Tobón (2017) que, al tener una visión más comunitaria del conocimiento, se inscribe dentro de la socioformación donde personas, equipos y organizaciones pueden desarrollar sus talentos que les permitan resolver problemas de su contexto social. En esta línea, llevar a cabo el proceso de evaluación implica:

1. Centrarse más en las fortalezas de los estudiantes, informando oportunamente errores y aciertos en el proceso.
2. Promover una evaluación más colaborativa y menos competitiva.
3. Abordar la evaluación desde una perspectiva crítica, donde se pueda promover el desarrollo de los ideales de los y las estudiantes que apoyen una transformación social en pos del bienestar social.

En definitiva, para los reconstruccionistas sociales la evaluación debe ser enfocada al desarrollo de competencias de los y las estudiantes pues, de esta manera, se fomentará autonomía y capacidad crítica para ayudar a la reconstrucción de la sociedad (Freire, 1997). En este enfoque, predomina la racionalidad formativa-emancipadora de la evaluación (Prieto y Contreras, 2008) que entiende la enseñanza como la implementación de una amplia y diversificada gama de experiencias formativas, sustentadas sobre el conocimiento personal de los estudiantes, modos de pensar y contextos que la enmarcan.

Según la revisión de antecedentes teóricos respecto de representaciones, concepciones y significados, la formación docente en materia de evaluación está más asociada en la visión tradicional de la evaluación, por tanto, dicha formación se enmarca en las dos primeras ideologías mencionadas, la Academicista y la Eficientista. Lo anterior, debido a que los resultados de algunos estudios muestran que: 1) las representaciones de profesores en formación sobre la

evaluación se vinculan a la racionalidad técnica (Maldonado-Fuentes et al., 2019); 2) los profesores principiantes declaran que la formación inicial debería contemplar saberes pedagógicos relacionados con la evaluación para el aprendizaje (Ferrada et al., 2013); y 3) un porcentaje importante de estudiantes de pedagogía presenta concepciones de tipo tradicional respecto a la evaluación (Pontes et al., 2016).

Por último, es preciso señalar que el énfasis presentado en el marco referencial dice relación con las concepciones sobre evaluación en el ámbito escolar. Si bien el contexto de investigación es la formación inicial docente (estudiantes de pedagogía), la pregunta de investigación interroga por las concepciones que éstos tienen sobre la evaluación en el contexto del aula escolar. Las concepciones que se indagan se refieren al proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela, teniendo presente que ellas se construyen desde la FID. Por ello, tiene sentido la revisión de las ideologías curriculares (Schiro, 2013), pues éstas se pueden aplicar tanto en el contexto de formación docente como en el contexto escolar.

Capítulo III: Metodología

En congruencia con la pregunta de investigación y los objetivos de esta, a continuación, se presenta el paradigma, tipo de estudio, los y las participantes, las técnicas de recolección de información y el tipo de análisis de la misma.

3.1. Paradigma

En coherencia con el problema de investigación y la pregunta planteada, esta investigación se insertó dentro del paradigma cualitativo, ya que se busca comprender e interpretar una realidad captando su significado para luego reconstruirlo (Ruiz- Olabuénaga, 2012). Un rasgo que identifica a la investigación cualitativa es que pretende acercarse al mundo de “ahí fuera” y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales “desde el interior” de varias maneras diferentes, siendo una de ellas por medio del análisis de documentos de experiencias o interacciones (Flick, trad. en 2015). En el mismo sentido, el fenómeno que se interpretó y explicó en este estudio lo hace “desde el interior” debido a la necesidad de conocer las concepciones que docentes en formación tienen respecto al rol de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otro elemento importante que abordó este estudio, que es propio de los métodos cualitativos, es el lenguaje que se utilizó para el análisis de la información, siendo básicamente conceptual y metafórico. En la misma línea, los resultados del estudio no buscaron generalizar respecto a la temática que se abordó, sino al contrario, su principal función fue captar todo el contenido de significado en torno al problema que se da en un caso particular de docentes en formación del área ciencias de una universidad pública regional. Así mismo, en congruencia con el paradigma, la recogida de información fue de naturaleza hermenéutica y, por tanto, está sujeta a la flexibilidad (Ruiz- Olabuénaga, 2012).

3.2. Tipo de estudio: Justificación del enfoque de estudio de caso

En función de las características paradigmáticas que sustentan la investigación cualitativa, este estudio tuvo por objetivo describir e interpretar lo que está sucediendo en un determinado grupo de personas, delimitado por el tiempo y el espacio (Stake, 1999). Por ello, se eligió el estudio de caso para responder a la naturaleza del problema, es decir, el caso lo constituyeron profesores y profesoras en formación de distintas carreras de ciencia de una universidad pública regional. En otras palabras, esto constituye la unidad de estudio que ha sido delimitada (Merriam, 2016; Stake, 1999). Se ha optado por el estudio de caso porque se buscó conocer la particularidad y complejidad de la relación entre las ideologías curriculares y el rol de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de docentes de formación de ciencias que imparten su enseñanza en educación media (Stake, 1999).

El estudio tiene este diseño considerando que, anteriormente, ha predominado el enfoque tradicional de la evaluación por sobre el formativo, el cual está siendo promovido con gran énfasis desde la política pública por el impacto que ha tenido tanto en el aprendizaje, como en la autoestima escolar de los y las estudiantes. Así, hay un interés por abordar la problemática desde la formación inicial docente, en la que dichos cambios también repercutirán. Por tanto, esta investigación se puede calificar como *estudio instrumental de caso*, donde la unidad de estudio constituye el instrumento para comprender el fenómeno en estudio (Stake, 1999).

Así, el caso escogido se constituye por cuatro carreras de pedagogía de la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas de una universidad regional de Chile que tiene las siguientes características que han hecho escogerla:

- La enseñanza de las ciencias ha tenido tradicionalmente un enfoque más propedéutico, promoviendo una evaluación más tradicional (Bannett, 2007).

- La institución a la que perteneces los y las participantes declara, en sus perfiles de egreso, promover una formación docente con perspectiva social y crítica.
- Esta investigación está adscrita al proyecto de FONDECYT INICIACIÓN N° 11200459 denominado “Filosofías Curriculares y Concepciones sobre Diversidad y Justicia: Un estudio de caso Múltiple en formación Inicial Docente”, que dirige el profesor Dr. César Peña Sandoval, donde docentes en formación de enseñanza media son parte de la muestra.

3.3. Participantes

Dentro del paradigma cualitativo, la unidad de análisis (o unidad de estudio) corresponde al individuo o conjunto de individuos de donde se obtiene la información y que será objeto de estudio (Merriam, 2016; Stake, 1999). Es decir, se refiere a quiénes son sujetos y sujetas de interés en la investigación. En este estudio, los y las participantes fueron docentes en formación de enseñanza media del área de ciencias.

Con el objetivo de obtener diferentes focos de información, las técnicas de recolección de información se aplicaron en cuatro carreras de la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas, las cuales son: Pedagogía en Química y Ciencias, Pedagogía en Biología y Ciencias, Pedagogía en Física y Pedagogía en Matemática.

Además de ser parte de las carreras respectivas, la participación de las y los docentes en formación estuvo sujeta al criterio de estar cursando o haber aprobado la actividad curricular de Evaluación Educacional de Aprendizajes, debido al acercamiento a la evaluación educativa que provee la asignatura, que corresponde al tema central de esta investigación. El acercamiento para la participación de las y los futuros docentes en esta etapa se basó en la conveniencia (Flick, trad. en 2015) dadas las limitaciones del contexto pandémico en 2021.

Luego de contactar a las autoridades de la facultad respectiva, la invitación para la primera etapa de producción de datos se extendió a todas y todos los profesores en formación de las carreras de dicha facultad. De esta forma, en la fase inicial donde se implementó el inventario de Schiro (2013), la muestra logró estar constituida por 30 participantes. Cabe señalar que, para facilitar la comprensión de que el inventario no es un instrumento de medición sino un ejercicio reflexivo, se le denominó “Mi Filosofía Educativa”.

En la Tabla 1 se detalla la distribución de frecuencia y porcentajes de los respondientes del Inventario de Ideologías Curriculares.

Tabla 1. *Distribución de respuestas al inventario según especialidad*

Especialidad	Frecuencia	Porcentaje
Pedagogía en Física	8	26,7
Pedagogía en Biología y Ciencias	7	23,3
Pedagogía en Química y Ciencias	9	30,0
Pedagogía en Matemática	6	20,0
Total	30	100

Fuente: Elaboración propia

El acceso a quienes participaron de este estudio fue por medio de las distintas actividades curriculares que impartían sus clases en modalidad remota.

Luego de la etapa del inventario, se inició la recolección de datos con las otras técnicas contempladas (entrevistas y documentos). En función de los antecedentes paradigmáticos, epistemológicos, ontológicos y metodológicos expuestos, los y las participantes fueron seleccionados a través de un proceso de muestra intencional y por conveniencia que “se refiere a la selección de los casos que son de más fácil acceso bajo unas condiciones dadas” (Flick, trad. en 2015, p. 46). Lo anterior debido a las limitaciones en cuanto a la comunicación y al acceso a los y las participantes del estudio debido al contexto generado por la pandemia Covid-19. Así, se invitó a los 30 participantes que realizaron la actividad ya mencionada. De ellos y ellas, accedieron a participar en la siguiente etapa un total de cinco personas: dos pertenecen a la carrera de Pedagogía en

Física; dos a la carrera de Pedagogía en Química y Ciencias; y uno a la carrera de Pedagogía en Biología y Ciencias.

En cuanto a la estructura de la entrevista, la elaboración del protocolo fue en base a los supuestos teóricos que se informan en el marco referencial de la propuesta investigativa, relevando conocer las concepciones respecto a la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la manifestación de las ideologías curriculares expresadas en los discursos de los y las participantes.

A continuación, en la Tabla 2, se detallan algunas características de los y las participantes seleccionados.

Tabla 2. *Participantes muestra intencionada*

NOMBRE	CARRERA	IDEOLOGÍA CURRICULAR
Andrea	Pedagogía en Física	C. en el Aprendizaje
Fabiola	Pedagogía en Química y Cs	C. en el Aprendizaje y R. Social
Renato	Pedagogía en Física	C. en el Aprendizaje
Sebastián	Pedagogía en Biología y Cs	Eclecticismo
Tomás	Pedagogía en Química y Cs	C. en el Aprendizaje

Fuente: Elaboración propia

Con respecto al debido acceso de los datos, una vez hecho el contacto, el proceso consistió en solicitar vía correo electrónico, firmas de consentimientos informados donde se describe todo el procedimiento, las condiciones y los resguardos de la investigación. El procedimiento incluyó garantizar anonimato y confidencialidad, por tanto, los nombres originales de los y las participantes fueron reemplazados por seudónimos.

3.4. Recolección de la información

Para comenzar la recolección de la información, se solicitó la revisión de los protocolos al Comité Ético Científico de la universidad, esto con el objetivo de

resguardar los derechos, la seguridad y el bienestar de quienes participaron de la presente investigación.

Una vez que se contó con dicha autorización, se procedió a realizar la recolección de información, para la cual se aplicaron tres técnicas de acopio de datos cualitativos, las cuales son: inventario de ideologías curriculares (Schiro, 2013); entrevistas cualitativas (Kvale, 2011); y, análisis de documentos.

A continuación, se detalla cada una de las técnicas mencionadas anteriormente.

3.4.1. Inventario de ideologías curriculares

Esta actividad, que en el marco del estudio se denomina “Mi Filosofía Educativa”, consistió en un ejercicio reflexivo dividido en seis dimensiones, donde cada uno contiene cuatro afirmaciones que representan a cada una de las ideologías expuestas por Schiro (2013). Las y los participantes debieron responder marcando números del 1 al 4, donde el número 1 representa la afirmación que más le identifica y, de manera jerárquica, el número 4 representa la que menos le identifica. El ejercicio culmina con la representación gráfica de una posición ideológica, permitiendo contextualizar y conocer las tendencias ideológicas de las y los participantes del estudio.

La actividad se aplicó en modalidad a distancia y su aplicación fue libre y voluntaria previa firma de un consentimiento informado. Una vez conocidos los resultados del inventario, se agruparon las respuestas para determinar la adhesión a cada una de las cuatro ideologías. En tal sentido, las respuestas que marcan el número 1 señalan claramente la preferencia ideológica de quien responde, pudiendo clasificar y determinar cuál(es) ideología(s) predomina(n).

Como instrumento de recolección de datos, los inventarios fueron fundamentales para realizar el protocolo de la entrevista semiestructurada, como también para tener una radiografía ideológica de la muestra seleccionada. Es preciso recordar que el inventario es una actividad para identificar preferencias y

así facilitar la reflexión y el análisis; por ello, no tiene pretensiones ni está diseñado para medir en términos estadísticos como, por ejemplo, la validación de éste. Los resultados representan las preferencias del grupo particular que responde.

A continuación, se socializa el protocolo diseñado por Schiro para la aplicación del Inventario de Ideologías Curriculares.

3.4.1.2. Protocolo Inventario Ideologías Curriculares

a) Asignar preferencias

En cada una de las siguientes secciones hay cuatro afirmaciones con un espacio en blanco delante de cada uno. Se debe leer atentamente cada una de las afirmaciones y luego clasificarlas del 1 al 4, colocando:

__1__ junto a la frase que más te identifique

__2__ junto a la afirmación que más te identifique en segundo lugar

__3__ junto a la frase que más te represente en tercer lugar

__4__ junto a la frase que no te represente

Se deben utilizar cada uno de los números (1, 2, 3 y 4) y sólo una vez en cada parte del inventario. Los números se colocan en las líneas a la izquierda de cada frase (Ver anexo n°1).

b) Graficar los resultados del inventario

La graficación de los resultados implica dos pasos utilizando la hoja del inventario de ideologías curriculares (Ver anexo n°1 la sección “Representación gráfica de Mi Filosofía”). En primer lugar, se transfieren las respuestas del inventario a la “tabla de respuestas” (que se encuentra antes de la gráfica). Y, en segundo lugar, se transfieren los datos de la “tabla de respuestas” al gráfico.

Para transferir las respuestas del inventario a la “tabla de respuestas”, se debe escribir los números de cada parte del inventario en las líneas junto a las

letras en la parte correspondiente y en el mismo orden en que se registraron en cada parte del cuestionario. Por ejemplo, si los números que aparecen junto a las afirmaciones de “Las escuelas” del inventario son 2, 3, 4 y 1, leyendo de arriba hacia abajo, registre la secuencia 2, 3, 4, 1 de arriba hacia abajo en las líneas junto a las letras de “Las escuelas” del formulario de clasificación. Las letras y los números se emparejarán así: C-2, D-3, A-4 y B-1 (Véase la Figura 1).

Figura 1: *Cómo transferir las respuestas desde el inventario a la tabla de respuestas.*

I: Las Escuelas

2 Las escuelas deben proveer a los niños la capacidad de imaginar una sociedad mejor, y actuar para cambiar la vida mejor para todas las personas.

3 Las escuelas deben cumplir con las necesidades de la : niños y jóvenes para funcionar como miembros maduros

4 Las escuelas deben ser comunidades donde se transmite cultura a los niños y jóvenes.

1 Las escuelas deben ser entornos agradables, estar organizadas en torno a las necesidades de desarrollo necesidades e intereses se presentan en el día a día.

Tabla de respuestas:

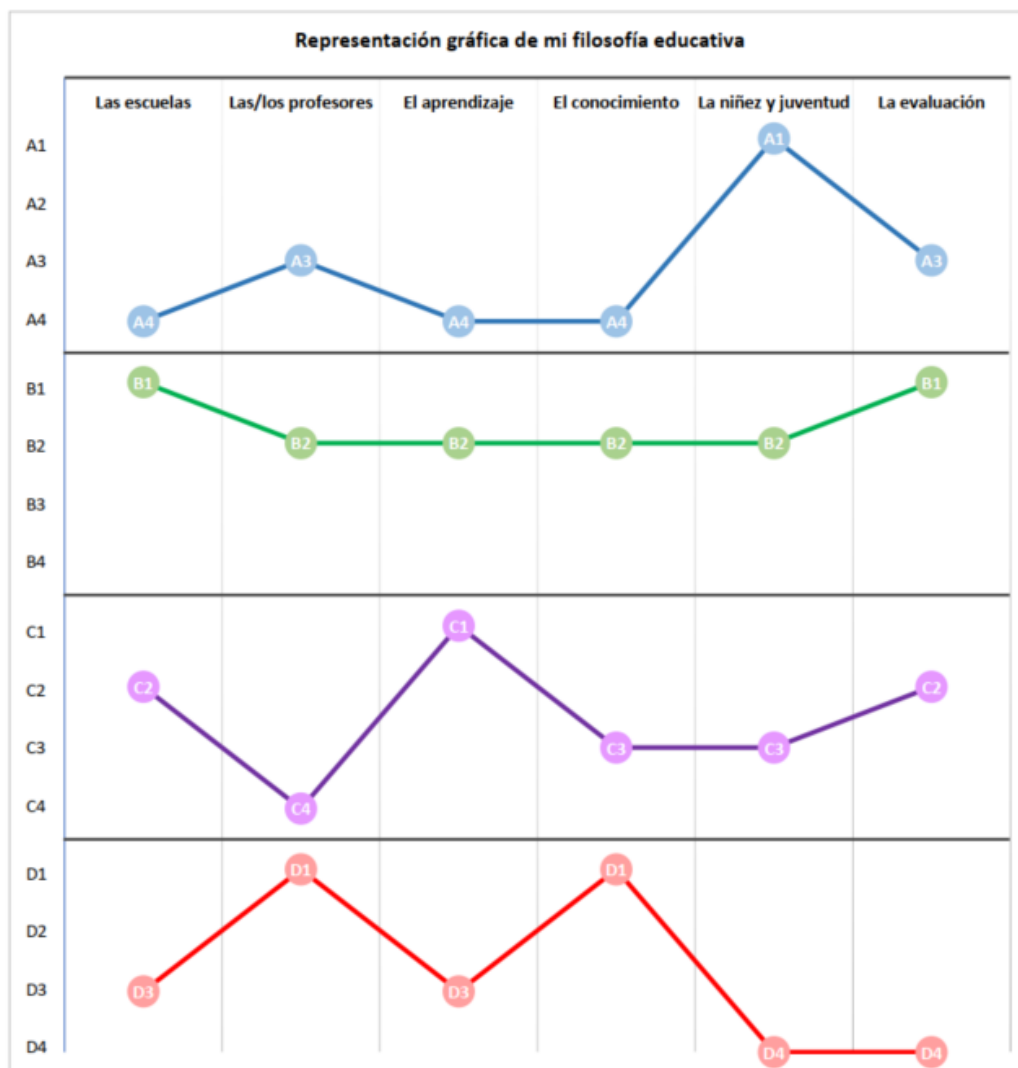
La Escuela	Las y los Profesores	El Aprendizaje	El Conocimiento
C 2	D	D	A
D 3	C	A	B
A 4	B	B	D
B 1	A	C	C

Fuente: Elaboración propia.

El siguiente paso es transferir los datos del formulario de clasificación al gráfico. En primer lugar, para cada parte del formulario de clasificación, se debe colocar un punto grande en el centro de la celda correspondiente en el gráfico; es decir, situar el punto en la celda de tal manera que coincida con el par letra-número en la tabla de respuestas. Por ejemplo, si en “Las escuelas” del Inventario contiene los pares de letras y números C-2, D-3, A-4 y B-1, coloque puntos grandes en el centro de las siguientes celdas de “La Escuela” del gráfico: C-2 (Reconstrucción social), D-3 (Eficiencia social), A-4 (Academicista), y B-1 (Centrado en el Aprendizaje). En segundo lugar, conecte los puntos de cada

sección horizontal del gráfico: los de la sección Académista (A), los de la sección Centrada en el Aprendizaje (B), los de la sección Reconstrucción social (C) y los de la sección Eficiencia social (D). Véase un ejemplo en la Figura 2.

Figura 2: Ejemplo de una gráfica completa del Inventario de Ideologías Curriculares



Fuente: Elaboración propia

C) Interpretar los resultados del Inventario

Si la línea de una sección del gráfico es alta (mayoría de números 1 y 2), significa que está a favor de la ideología correspondiente a esa línea. Si la línea de una sección del gráfico es baja (mayoritariamente 3 y 4), significa que no está

a favor de la posición correspondiente a esa línea. Si la línea de una sección del gráfico va en zigzag de alta a baja, significa que no tiene una ideología definida.

Así, la Figura 2 muestra un ejemplo de un gráfico completado por una persona que está a favor de la posición Centrada en el Aprendizaje (B), y una visión zigzagueante respecto a las otras 3 ideologías.

3.4.2. Entrevista semiestructurada

Para efecto de esta investigación, se entiende por entrevista como un proceso que incorpora preguntas establecidas donde es posible recoger datos respecto a cierto problema de investigación (Flick, trad. en 2015). Al escoger un tipo de entrevista semiestructurada, se requiere un diseño previo con el objetivo de apoyar el hilo narrativo desarrollado, pero, sobre todo, como base para dar a la entrevista un nuevo giro en caso del estancamiento de una conversación (Flick, trad. en 2015).

En congruencia con lo planteado respecto a un estudio cualitativo con enfoque en estudio de caso, las entrevistas proporcionaron “dos de las utilidades principales del estudio de caso que son las descripciones y las interpretaciones que se obtienen de personas” (Stake, 1999, p. 63), que en esta investigación correspondieron a docentes en formación del área de ciencia.

Para esta investigación fue necesario mostrar de parte de la entrevistada “una actitud abierta a fenómenos nuevos e inesperados, en lugar de tener categorías y esquemas de interpretación preparados” (Kvale, 2011. p. 35) pues se hizo una selección de las y los participantes en base a la información de los datos arrojados por el inventario de ideologías, por tanto, no todos los participantes tenían la misma tendencia ideológica, por consiguiente, se adoptó una actitud “curiosa y sensible a lo que se dice – así como a lo que no se dice – y crítico hacia sus propios presupuestos e hipótesis durante la entrevista” (Kvale, 2011. p. 36).

Kvale (2011), explica que la entrevista “se convierte en un acercamiento basado en el interrogatorio cuidadoso y la escucha con el propósito de obtener conocimiento meticulosamente comprobado” (p. 30) y “es un camino clave para explorar la forma en que los sujetos experimentan y entienden su mundo” (p. 32). De esa manera fue posible construir conocimiento a través de dichas interacciones, de las cuales se buscó obtener:

- a) concepciones respecto al rol de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje y respecto al rol del docente en el proceso evaluativo.
- b) experiencias entorno a la evaluación como estudiantes y como docentes de sus respectivas prácticas.
- c) ideologías curriculares (Schiro 2013) que subyacen de sus discursos.

3.4.2.1. Protocolo Entrevista Semiestructurada

El protocolo de esta técnica se realizó teniendo en consideración que el objetivo era indagar en las concepciones entorno a la evaluación educativa rescatando creencias, significados y visiones, pues son elementos que forman parte de las concepciones (Oprea, 2015). Así, dichos elementos fueron explorados a partir de la visión respecto al sistema educacional escolar chileno, en lo que respecta a cuál debiese ser el rol de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje y las finalidades, junto con el rol que debiese tener el docente en dicha práctica docente.

Además, dentro del protocolo se incluyeron las experiencias respecto a la evaluación que han tenido como estudiantes los y las participantes del estudio. Lo anterior, debido a que en la revisión de antecedentes, las concepciones evaluativas de docentes en formación inicial están influenciadas por el recuerdo de cómo han sido evaluados cuando eran estudiantes (Hernández, 2010).

Abarcar las concepciones desde distintas áreas que comprenden la evaluación fue con el objetivo de poder identificar tensiones y coherencia en el discurso de los y las participantes del estudio. Lo mismo se consideró a la hora de incluir sus experiencias de las prácticas realizadas y tener la posibilidad de visualizar si hay coherencias de éstas con sus discursos respecto a la temática investigada. Haber indagado en este punto permitió aprontarse a si las prácticas evaluativas de los docentes en formación están alineadas con los cambios impulsados por el MINEDUC (Prieto y Contreras, 2008).

Por último, se incluyeron las reflexiones que se desprenden de la gráfica de la actividad “Mi Filosofía Educativa” por parte de los y las docentes en formación. Lo anterior, porque como se afirmó anteriormente, la actividad, además de ofrecer la posibilidad de tener un panorama ideológico, tiene como finalidad poder reflexionar en torno a las seis dimensiones que se proponen.

Así, se identificaron las concepciones en torno la evaluación educativa de quiénes participaron en este estudio. Las cuales, posteriormente, fueron clasificadas en cada una de las Ideologías Curriculares propuestas por Schiro (2013).

3.4.3. Documentos cualitativos

Los documentos fueron fuente de datos ya que forman parte del entorno investigativo de los y las participantes del estudio. Así, en particular en esta investigación, se utilizaron documentos personales, pues reflejan creencias, acciones y experiencias de las personas (Merriam, 2016) que correspondían a los trabajos finales de la actividad curricular de Evaluación Educacional de Aprendizajes. Así, se indagó en tres trabajos, ya uno de los cinco entrevistados manifestó no tener ningún registro de la asignatura debido a que la cursó en otra universidad; y otra participante se encontraba cursando dicha actividad. Los documentos se trabajaron inductivamente y las evidencias fueron incorporadas en el corpus de datos siendo insumo para la triangulación de la investigación y a su vez, aportando a la densidad a los datos del estudio.

También, se analizaron los documentos públicos, siendo uno de ellos el programa formativo de la actividad curricular Evaluación Educacional de Aprendizajes del año 2021. Dicho documento fue solicitado al docente a cargo de la asignatura con el objetivo de conocer las competencias declaradas, ya que dos de los/as cinco entrevistados/as se encontraban cursando dicha actividad. Otro documento corresponde a los perfiles de egresos declarados por las carreras de pedagogía de la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas, los cuales fueron descargados desde el sitio web de la Universidad.

3.4.3.1. Protocolo de Selección de Documentos

La selección de dichos documentos se basa en conocer cuáles son las ideologías en las que se funda su formación, tanto a nivel general (perfiles de egreso) como en lo específico que respecta la evaluación (Programa de la actividad curricular Evaluación Educacional de Aprendizajes). Los documentos de carácter personal también permitieron vislumbrar las ideologías que subyacen la formación; sin embargo, no fue posible rescatar reflexiones en torno a la temática estudiada, ya que se accedió a trabajos de carácter más técnico, donde los y las estudiantes debían responder lo solicitado.

En definitiva, la revisión de documentos, tanto personales como públicos, permitió tener un acercamiento respecto a las ideologías que subyacen la formación de la población estudiada.

Es importante mencionar que el análisis de los documentos se hizo de manera global y constituyen datos de niveles secundarios respecto a los de las entrevistas, debido a que tanto el Programa de la actividad curricular Evaluación Educacional de Aprendizajes y los Perfiles de Egresos de las distintas carreras son programas de carácter legal donde se declaran competencias, metodologías y bibliografías que responden a una estandarización de las universidades públicas. Además, los documentos cualitativos, tanto los personales como los

públicos, responden siempre a un contexto, es por ello que se hace un análisis global de ellos.

3.5. Análisis de la Información

En congruencia con el diseño de un estudio cualitativo, se ha optado por realizar un análisis cualitativo de contenido, pues es una técnica aplicable a la reelaboración y reducción de datos, que se beneficia del enfoque emergente propio de la investigación cualitativa (Cáceres, 2003). A su vez, la elección de esta técnica de análisis radica en que está en coherencia con las tres técnicas de acopio de datos mencionadas anteriormente pues tal como explica Gustafson (1998) y Leavy (2020) “El análisis de contenido, por su parte, también se centra en la comunicación, más no es restringida al plano verbal, pudiendo ser aplicada además a un amplio rango de materiales visuales o sonoros, como pintura, fotografía, video, música, etc.” (citados en Cáceres, 2003, p. 56)

Mayring (2000), define esta técnica de análisis de la siguiente manera:

el análisis cualitativo de contenido se define a sí mismo dentro de este marco de trabajo como una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y de modelo paso a paso, sin cuantificación de por medio (citado en Cáceres, 2003, p. 56).

Como paso preliminar, es necesario definir una postura teórica, disciplinar o profesional sobre el contenido mismo (Cáceres, 2003), que en el caso de esta investigación responde al estudio de caso (foco en un grupo determinado) y la postura teórica está sostenida en las ideologías curriculares de Michael Schiro.

Según Cáceres (2003), el tipo de análisis de contenido descrito está dividido en seis pasos:

1. Selección del objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación,
2. desarrollo del preanálisis,

3. definición de unidades de análisis,
4. establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación,
5. desarrollo de categorías e
6. integración final de los hallazgos

En congruencia con lo anterior, primero se determinó el objeto de análisis y los participantes. Lo anterior considerando el vacío de conocimiento identificado, que en el caso de esta investigación fue caracterizar las concepciones respecto al rol de la evaluación de profesores y profesoras en formación desde el marco teórico de las Ideologías Curriculares de Schiro. Una vez identificado el problema de investigación, como fase de preanálisis, se buscó definir un corpus de análisis y establecer indicadores representativos del tema (Cáceres, 2003). De esta manera, el corpus de datos se constituyó con el inventario de ideologías curriculares, las entrevistas, los perfiles de egreso, el programa de la actividad curricular de Evaluación Educacional de Aprendizajes y los trabajos finales de dos de los cinco entrevistados y entrevistadas de dicha actividad curricular. En ese sentido, se previó que los indicadores representativos del tema sería las concepciones respecto a la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje y las ideologías curriculares.

Con respecto a la definición de las unidades de análisis, que, como explica Briones (1988b), corresponden al contenido significativo dentro del documento que sirvió para extraer resultados (citado en Cáceres, 2003), se establecieron dos tipos:

a) la primera de ellas corresponde a las frases (Cáceres, 2003), que fueron utilizadas en las entrevistas.

b) la segunda de ellas corresponde a la unidad de documentos íntegros (Duverger, 1972; Gustafson, 1998; Pérez, 1994), pues como se explicó los documentos personales y públicos se analizaron de manera global constituyendo un bloque de información de carácter sumatorio del contenido explícito (citado en Cáceres, 2003).

Una vez organizada la información obtenida se avanzó a establecer reglas de análisis y códigos de clasificación separando el contenido, agrupando los documentos que tienen relación en virtud de las unidades de análisis antes mencionadas (Cáceres, 2003). Así, se logró clasificar todo el material disponible para luego ir incluyendo y excluyendo según relevancia con la temática y los criterios establecidos con anterioridad logrando una regla de análisis. Avanzando con una lógica inductiva, comenzaron a surgir reglas de análisis, que son los criterios y condiciones que se utilizaron para definir los códigos de clasificación y eventualmente levantar categorías.

Las reglas de este estudio tienen que ver con la aparición de temas como críticas respecto a las ideologías que operan en el sistema educativo, ideologías del ámbito educativo en armonía con el proceso de enseñanza y aprendizaje, críticas respecto a la evaluación tradicional del sistema educativo, concepciones de la evaluación en armonía con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para establecer dichas reglas, se realizó una primera lectura para tener una familiarización respecto a los datos recolectados, la segunda lectura fue realizada con los lentes teóricos focalizados en las concepciones respecto a la evaluación, para luego dar una tercera ronda con los lentes teóricos centrados en la manifestación de las ideologías curriculares en el discurso de los y las participantes.

Siguiendo el camino indicado anteriormente, se procedió a la codificación, es decir, nombrar códigos que pueden adoptar la forma de concepto, palabra o símbolo que sea distintivo, de tal manera que cada código corresponde a un grupo de datos, ayudando a sintetizar la información. Esto permitió ir separando el contenido para agrupar todo aquel que tenía relación.

Como dice Cáceres (2003), “Los códigos pueden distinguirse por su alcance teórico y finalidad analítica” (p. 66). En ese sentido, en este análisis, algunos resultaron más descriptivos y otros más explicativos. Por ejemplo, uno de los códigos axiales más explicativos fue el de concepciones de la evaluación

en armonía con el proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que uno de los más descriptivos fue el de descontentos respecto a la evaluación tradicional.

A continuación, en la Tabla 3, se presentan los códigos, con su respectiva definición y descripción, los criterios para su utilización y los ejemplos de cada una.

Tabla 3. Listado de códigos analíticos, sus definiciones y ejemplos.

Código	DESCID
Definición breve	Descontento respecto a ideologías que operan en el sistema educativo.
Definición completa	Perspectivas o visiones del ámbito educativo que están más ligadas a las ideologías academicista y eficientista social.
Cuándo se usa	Cuando el o la docente en formación menciona críticas sobre propósitos educativos ligados a las ideologías academicista y eficientista.
Cuándo no se usa	Cuando el o la docente en formación menciona crítica sobre la evaluación academicista o eficientista.
Ejemplo	<i>“mi intención siempre ha sido darle ese enfoque, como desde donde estamos, lo que tenemos, lo que somos en realidad es producto de que alguien lo observó y se le ocurrió, lo intuyó y no sé, lograr eso mismo en los estudiantes versus lograr que aprendan y que memoricen fórmulas y cosas así”</i> <i>“finalmente un profesor se dedica a enseñar lo que el Ministerio te guía que enseñes, pero no vas más allá de tu propia disciplina, de repente para buscar ejemplos o para complementar más información son pocos profes que hacen eso.”</i>
Código	ARMID
Descripción breve	Ideologías que están en armonía el proceso de enseñanza y aprendizaje.
Definición completa	Perspectivas o visiones del ámbito educativo que denotan una preocupación por la integridad y desarrollo del estudiante considerando su contexto y su individualidad.
Cuándo se usa	Cuando se reconoce la diversidad de los y las estudiantes y sus respectivos entornos con el que conviven cotidianamente. Cuando se reconoce al docente como guía y transformador de la realidad expuesta.

Cuándo no se usa	Cuando no se coloca al estudiante como centro en el proceso educativo. Cuando hay una declaración entorno a la evaluación respecto a lo expuesto.
Ejemplo	<i>“Que siento que el conocimiento real es como el conocimiento significativo [...] por ejemplo, yo no puedo recordar las reglas sobre las cifras significativas, pero sí sé para qué me sirven las cifras significativas, que son acordes al instrumento que ocupas para medir”</i> <i>“[...] eso como de trabajar en comunidad, de hacer que las personas o los estudiantes y la comunidad en general se interesen por los aspectos de la vida cotidiana, porque al menos mi percepción de las cosas es que estamos muy atrapados como en este tema de un estilo de vida rápido, como lo del consumismo y de las apariencias.”</i>
Código	DESCEVTRA
Descripción breve	Críticas respecto a la evaluación tradicional.
Definición completa	Descontentos hacia una evaluación que promueve la competencia entre pares, la jerarquización de los y las estudiantes, el cumplimiento de objetivos o la rendición de cuentas por sobre el aprendizaje de los y las estudiantes y que se focaliza en las habilidades intelectuales.
Cuándo se usa	Cuando se critica la competencia, el cumplimiento de objetivos y la jerarquización de los y las estudiantes. Cuando se utilizan instrumentos evaluativos estandarizados por sobre otros de carácter formativo.
Cuándo no se usa	Cuando no se manifiesta descontento ante la competencia, la jerarquización, instrumentos evaluativos estandarizados.
Ejemplo	<i>“Sí, es cosa de analizar, por ejemplo, cuando van a hacer la prueba simce, siento que a los estudiantes los sobrecargan con información, aunque el mismo ministerio te dice que no [remarca palabra no], tienen que hacerlo igual porque mejores resultados, significa mejor financiamiento para el colegio y un montón de beneficios para el colegio.”</i> <i>“Sin embargo, siento que es una sobrecarga de conocimiento innecesaria para los estudiantes, y medir a los estudiantes desde que son tan pequeños y tratar de estandarizarlos es un error, porque todos son distintos.”</i>
Código	ARMEV
Descripción breve	Concepciones de la evaluación en armonía con el proceso de enseñanza y aprendizaje.
Definición completa	Concepciones de la evaluación que ponen al centro los intereses y el crecimiento de los y las estudiantes, los instrumentos o procesos evaluativos en pos del aprendizaje.

Cuándo se usa	Cuando se reconoce la evaluación como parte integral del proceso enseñanza y aprendizaje y se valora el crecimiento personal del estudiante, buscando potenciar distintas habilidades.
Cuándo no se usa	Cuando no se reconoce la evaluación como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje, cuando se escogen instrumentos o procesos evaluativos de carácter tradicional por sobre otros.
Ejemplo	<i>“Lo que sí, uno lo que puede hacer es, por ejemplo, si un estudiante tiene la habilidad A y el segundo estudiante no tiene la habilidad A, pero sí tiene la habilidad B [...] lo que yo debería hacer es que ambos estudiantes convivan de tal manera que ambos puedan desarrollar habilidades, porque al final las habilidades se adquieren en el camino no es como que yo diga lo tengo de manera innata.”</i> <i>“[...] lo primero sería hacer evaluaciones que sean interesantes para los estudiantes con los que esté. Entonces, antes de pensar en evaluar o cómo evaluar, saber los intereses de los estudiantes y de ahí recién pensar en cómo evaluar [...], si bien llegar con algo pre hecho no llegar con algo rígidamente hecho, no así como no, yo voy a evaluar así y así y a fin de semestre esta va a ser evaluación y sería, sino que como que se adapte a la necesidad del estudiante [...]”</i>
Código	DESEVID
Descripción breve	Desencuentros entre las ideologías predominantes y las concepciones evaluativas.
Definición completa	Tensiones entre las ideologías identificadas y las concepciones evaluativas. Cuando se visualizan concepciones de la evaluación más ligadas a la visión tradicional.
Cuándo se usa	Cuando se declaran concepciones de la evaluación que se enfocan en el cumplimiento de objetivos o cuando la evaluación está sujeta al contenido o a la disciplina que se enseña y cuando se utiliza la evaluación como herramienta de control.
Cuándo no se usa	Cuando no se declaran concepciones de la evaluación de carácter tradicional.
Ejemplo	<i>“Tiene que ver con el tipo de química que se pasa, yo considero que la mejor forma de evaluación para estos cursos menores de 1° y 2° medio, que ya no es tanto la formación ciudadana crítica científica, sino que práctica, por decirlo de alguna manera.”</i> <i>“[...] después habría como una evaluación final que siempre te la piden [...] que sería más que nada para ver si uno como profesor logró pasar todos los objetivos y los estudiantes si lograron adquirirlo los conocimientos que apuntan a ese objetivo [...]”</i>

Fuente: Elaboración propia

Estos códigos de clasificación ayudaron a formular las categorías, las cuales podemos definir como *“cajones o casillas en donde el contenido previamente codificado se ordena y clasifica de modo definitivo”* (Hernández, 1994, citado en Cáceres, 2003, p. 67). Tal como se sugiere desde este autor, la categorización sigue criterios, pero éstos dependen mucho más de los “lentes teóricos”, de las inferencias, de la creatividad y de la capacidad de síntesis e integración de quienes realizan la investigación (Cáceres, 2003). Así, se levantaron dos grandes categorías, cada una conformada por sus respectivas dimensiones:

a) **congruencia ideológica**, la cual está conformada por tres dimensiones:

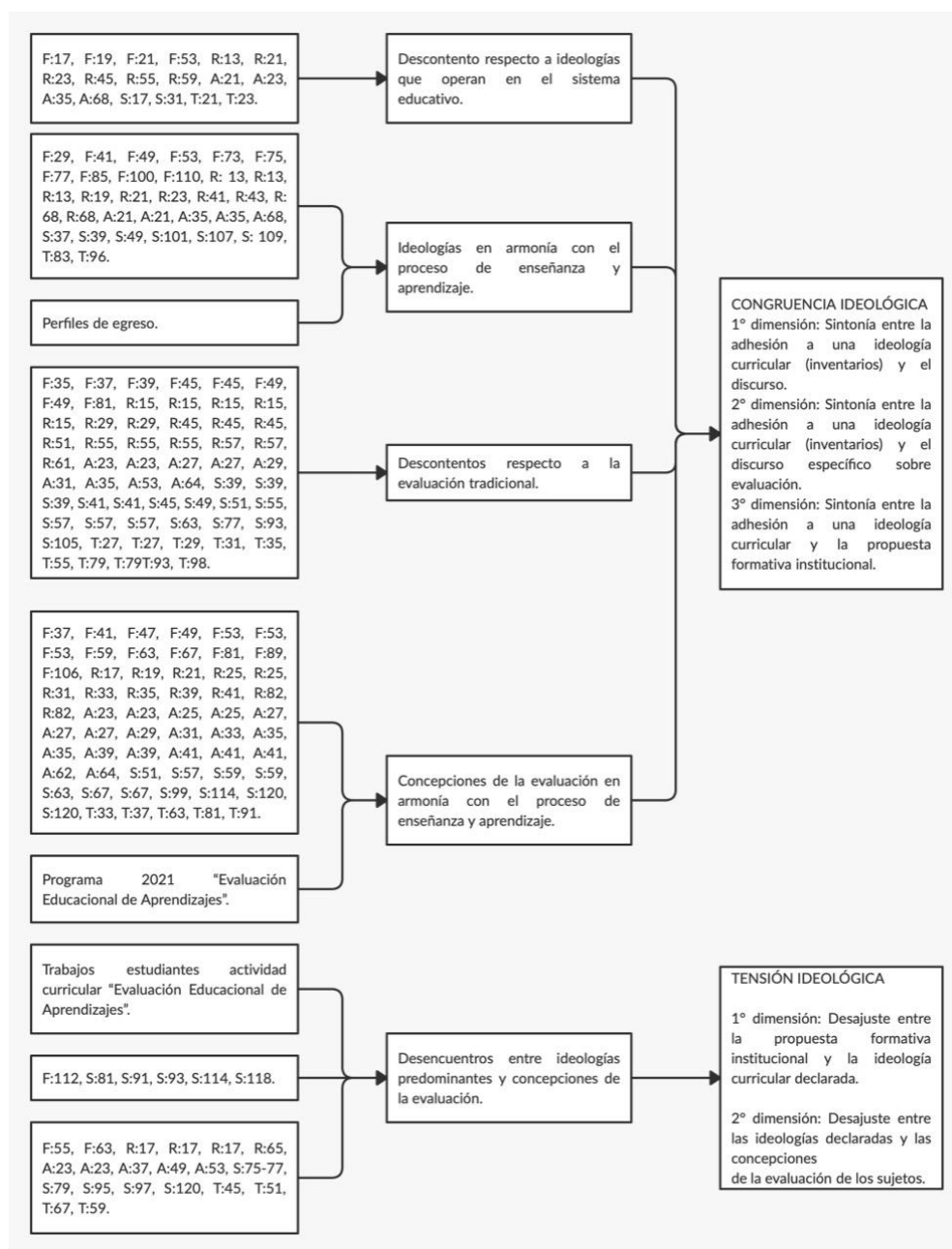
- Sintonía entre la adhesión a una ideología curricular (inventarios) y el discurso
- Sintonía entre la adhesión a una ideología curricular (inventarios) y el discurso específico sobre evaluación.
- Sintonía entre la propuesta formativa institucional y la adhesión a la ideología predominante de los y las participantes.

b) **tensión ideológica**, la cual está conformada por dos dimensiones:

- Desajuste entre las ideologías y las concepciones de la evaluación de los sujetos.
- Desajuste en la propuesta formativa institucional y la ideología curricular declarada.

A continuación, en la Figura 3, se muestran las unidades de análisis (columna izquierda), los códigos analíticos (columna central) y las categorías de análisis, con sus respectivas dimensiones, que emergieron de los mismos (columna derecha).

Figura 3. Agrupación de códigos y categorías construidas a partir del análisis.



Fuente: Elaboración propia

De esa manera, se logró dar paso a una construcción teórica (analítica) emergente, que pretende construir teoría nueva gracias al análisis de los datos (Glaser y Strauss, 1999, citado en Cáceres, 2003).

Por último, en la Tabla 4 y 5 es posible apreciar las matrices de contingencia que permite generar y corroborar las vinculaciones entre códigos (Cáceres, 2003). En la Tabla 4 se aprecian algunos segmentos (unidades de análisis) que conformaron los códigos que dieron origen a la categoría congruencia ideológica.

Tabla 4. Matriz de contingencia de codificación. Categoría congruencia ideológica.

ID	SEGMENTO	CÓDIGOS			
		DESCID	ARMID	DESEVTRA	ARMEV
F:17	<i>“sin embargo, considero que las relaciones humanas cómo se van dando en esa carrera en particular no son las más adecuadas, incentiva mucho la competencia, pero la competencia destructiva, no la sana competencia.”</i>	✓			
R:13	<i>“eso como de trabajar en comunidad, de hacer que las personas o los estudiantes y la comunidad en general se interesen por los aspectos de la vida cotidiana, porque al menos mi percepción de las cosas es que estamos muy atrapados como en este tema de un estilo de vida rápido, como lo del consumismo y de las apariencias.”</i>		✓		
	Perfiles de egreso.		✓		
A:23	<i>“ahí se liga mucho con lo que es la enseñanza de las ciencias...a mí me gusta mucho un divulgador que es Gabriel León, y habla de cómo siempre se habla de las maravillas de las ciencias como un producto, o sea, cómo llegamos a un resultado, a un descubrimiento, a una vacuna, pero no nos importa lo que pasa atrás, somos felices...como que vemos el pastel del pastelero, pero no vemos cómo dejó la cocina, esa es la metáfora que él siempre utiliza.”</i>			✓	
T:33	<i>“El rol de la evaluación, va a ser redundante, pero es evaluar, es evaluar cómo una se va desarrollando, que te falta, en qué estás fallando, es observar y registrar a fin de cuenta, como es tu proceso y no siempre tiene que ser una evaluación con nota.”</i>				✓

	Programa 2021 Evaluación Educativa de Aprendizajes.				✓
--	---	--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, en la Tabla 5, es posible apreciar algunos segmentos (unidades de análisis) que conformaron el código “desencuentro entre ideologías predominantes y concepciones de la evaluación” que dieron origen a la categoría tensión ideológica.

Tabla 5. Matriz de contingencia de codificación. Categoría tensión ideológica.

ID	SEGMENTO	CÓDIGOS DESEVID
	Trabajos estudiantes actividad curricular Evaluación Educativa de Aprendizajes.	✓
S:91	<i>“Entonces yo creo que igual por eso ellos han decidido hacer más presentaciones y así ellos pueden ver realmente nuestro dominio y nuestro manejo de la materia, cosa que es difícil también de cuantificar y anotar en una pauta de evaluación [...] justamente yo creo que por eso mismo lo hacen, porque pueden ver realmente cuál es el dominio de la persona, que es lo que está hablando y pueden hacer preguntas también.”</i>	✓
F:55	<i>“Tiene que ver con el tipo de química que se pasa, yo considero que la mejor forma de evaluación para estos cursos menores de 1° y 2° medio, que ya no es tanto la formación ciudadana crítica científica, sino que práctica.”</i>	✓

Fuente: Elaboración propia

La codificación, su organización y la definición de códigos para la construcción de categorías fue apoyada por el software MAXQDA, versión 2020.

Finalmente, la última fase se trata de presentar coherentemente los resultados, que tienen base en las categorías desarrolladas (Cáceres, 2003). Así, lo que se presenta en el capítulo siguiente es la organización de los hallazgos integrando comprensiblemente los temas y explicando cómo se vinculan entre sí

para dar respuesta a la pregunta de investigación, y, por consiguiente, responder al objetivo general: Comprender la relación que existe entre las ideologías curriculares a las que adhieren las y los profesores en formación de enseñanza media y su concepción respecto al rol que le atribuyen a la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de los nuevos cambios legislados. En consecuencia, la estructura de los resultados corresponde a dar respuesta a cada uno de objetivos específicos de la problemática de este estudio.

3.6. Validez y Confiabilidad

Reconociendo que la validez y confiabilidad provienen de las ciencias naturales (paradigma cuantitativo, positivista), en estudios cualitativos como este se abordan estos elementos desde un prisma interpretativo para expresar que la investigación tiene calidad científica. Por un lado, la confiabilidad apela al grado de confianza o seguridad con que se pueden aceptar los resultados obtenidos, con base en la metodología utilizada. Por otro, la validez alude a la exigencia de que lo que se declara se lleve a cabo ciertamente en el objeto estudiado (Briones, 2000). En consecuencia, la confiabilidad y la validez en este contexto se refieren a la objetividad entre teoría y realidad estudiada, y a la posibilidad de que otro(s) investigador(es) u otra(s) investigadora(s) pueda(n) llegar a las mismas conclusiones siguiendo similares procedimientos metodológicos y epistemológicos.

Respecto a la validez, se debe asegurar que se da en términos internos y externos. Para la validez interna, es esencial asegurar que las interpretaciones son congruentes con la realidad utilizando la triangulación (Merriam, 2016). En este estudio, la triangulación se buscó, por ejemplo, recopilando datos desde más de un método (inventario, entrevistas, documentos). Con ello es posible trabajar maximizando la interpretación confiable de dichos datos. Para la validez externa, es necesario aclarar que no se puede esperar que otros, al realizar un estudio cualitativo similar, necesariamente lleguen a los mismos resultados. Sin embargo, en el marco del paradigma adoptado, se espera que una audiencia externa al estudio coincida en que, dado el diseño de la investigación y los datos recopilados, los resultados sean consistentes con las interpretaciones y son información útil en el campo, en este caso, el de la evaluación educativa.

En lo particular de este estudio, se utilizó la “auditoría de confirmabilidad” que consiste en que un investigador más experimentado revise las técnicas de recolección de datos y la construcción de categorías, permitiendo así que ambos procesos fueran custodiados y acompañados por el profesor guía. Además, se

solicitó vía correo electrónico la corroboración de la información transcritas por parte de los y las participantes de las entrevistas.

En términos de confiabilidad, se espera que la investigación sea estable, segura y congruente. Además, la confiabilidad suele relacionarse con que los estudios sean susceptibles de implementarse en diferentes tiempos con iguales (o similares) resultados. Pero desde una perspectiva cualitativa-interpretativa la exigencia está en la sistematicidad desde el enfoque y el tipo de estudio, donde la confiabilidad está en el nivel de concordancia interpretativa entre diferentes observadores o evaluadores del mismo fenómeno (Martínez, 2006). Sin embargo, dada su naturaleza compleja, no se puede replicar un estudio no experimental o cualitativo. Debido a ello, la confiabilidad de estos estudios se logra usando el máximo rigor metodológico y la sistematicidad.

Además, el análisis presentado en esta investigación se detalla de tal manera “que permite a cualquier observador trazar paso a paso las decisiones tomadas y los procedimientos de investigación seguidos” (Cáceres, 2017, p. 307) lo anterior aporta rigor a esta investigación debido a que se da cuenta de las decisiones metodológicas y las interpretaciones de la investigadora en el proceso de análisis de los datos. En la misma línea, se utilizó el procedimiento de justificación pública en que la investigadora transparentó, exhibiendo los códigos, las categorías elaboradas y el modo en que llegaron a establecer sus conclusiones. Por cierto, en este estudio se consideró el juicio de experto, que consistió en discutir los hallazgos con investigadores más experimentados (ej. Guía o tutor de tesis), que permitieron dar nueva mirada sobre lo investigado aportando reflexión al análisis de la información (Cáceres, 2017).

Finalmente, asociado a la confiabilidad, parece necesario referirse a otro concepto relevante: la generalización. Esto con el afán de despejar interpretaciones erróneas de las pretensiones de un estudio como este y porque siempre puede aparecer la interrogante sobre cuán representativa es la unidad estudiada (paradigma cuantitativo). Dicho claramente, la generalización no es el propósito de un estudio como este. No obstante, es muy importante destacar la

distinción que hace Yin (1989) entre la generalización estadística y la generalización analítica. Esta última es pertinente en términos de la riqueza de un estudio de caso y su proyección.

El autor mencionado, referente internacional de la investigación cualitativa, señala que la generalización analítica quiere decir que, aunque la selección de quienes participan no aspira a la generalización, sus experiencias son útiles y tienen una riqueza de información. Eso significa que pueden nutrir las reflexiones de otros sujetos y sujetas en otros contextos. Esto es precisamente una de las riquezas de estudiar casos, pues ciertamente no son representativos de otros casos, pero pueden iluminar y aportar desde su comprensión en profundidad (Stake, 1999). En eso consiste la generalización analítica, la que otorga solidez a las conclusiones desde las particularidades de un contexto.

Capítulo IV: Resultados

Primero se presentan los hallazgos referidos a las ideologías curriculares a las que adhieren las y los profesores en formación; luego, aquellos relativos a la relación entre ideologías y sus concepciones respecto a la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, este apartado se divide en seis secciones: la primera se basa en los resultados del inventario; las siguientes dos secciones profundizan en las tendencias ideológicas a partir del análisis de las entrevistas; la tercera explora los resultados de los inventarios respecto al ítem de evaluación y el análisis de las entrevistas; y las dos últimas secciones, que consideran documentos, inventarios y entrevistas exploran la relación mencionada. Los resultados se han organizado con sustento en dos grandes categorías de análisis elaboradas durante el proceso de construcción de categorías: congruencia ideológica y tensión ideológica. Cada una con las respectivas dimensiones que le constituyen.

4.1. Ideologías curriculares a las que adhieren los y las docentes en formación

Como muestra la Tabla 6, la ideología predominante entre los 30 participantes es la centrada en el aprendizaje (56,7%); luego sigue la ideología academicista (10%), mientras que ninguno de los participantes se ve representado por la ideología eficientista social. No obstante, llama la atención que el 26,7% corresponde a lo que se denomina eclecticismo ideológico (Schiro, 2013; Peña-Sandoval y López, 2020). Esto es, 8 de los 30 respondientes no manifestaron clara adhesión a ninguna ideología. Respecto a esta proporción ecléctica, es menor la clara adhesión a la ideología reconstruccionista social (6,7%), aunque se debe notar que, casi la mitad (47%), de quienes adhieren a la ideología centrada en el aprendizaje ubican la perspectiva reconstruccionista social en segundo lugar.

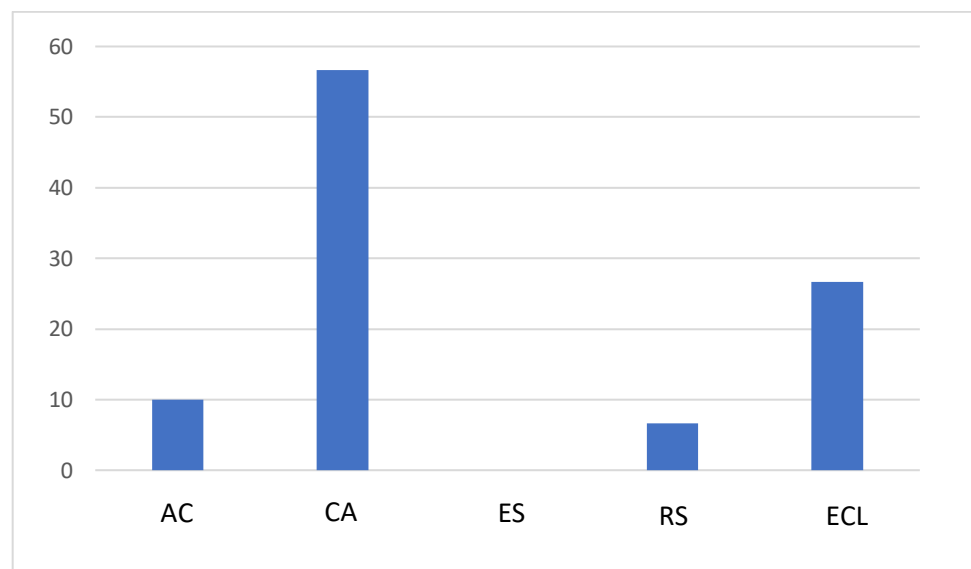
Lo anterior podría explicarse porque el ejercicio obliga a establecer una jerarquía y las oraciones reconstruccionistas sociales se prefieren luego de aquellas con foco en el aprendizaje. Lo que no deja lugar a dudas, es que el eficientismo social y el academicismo son relegados al último lugar de preferencias en muchos participantes.

Tabla 6. *Distribución ideologías curriculares en inventarios*

Ideología Curricular	Frecuencia	Porcentaje
Academicista	3	10
Centrada en el Aprendizaje	17	56,7
Eficientista Social	0	0
Reconstruccionista Social	2	6,7
Eclecticismo Ideológico	8	26,7
Total	30	100

Fuente: Elaboración propia

Figura 2. *Porcentaje presencia de las ideologías*



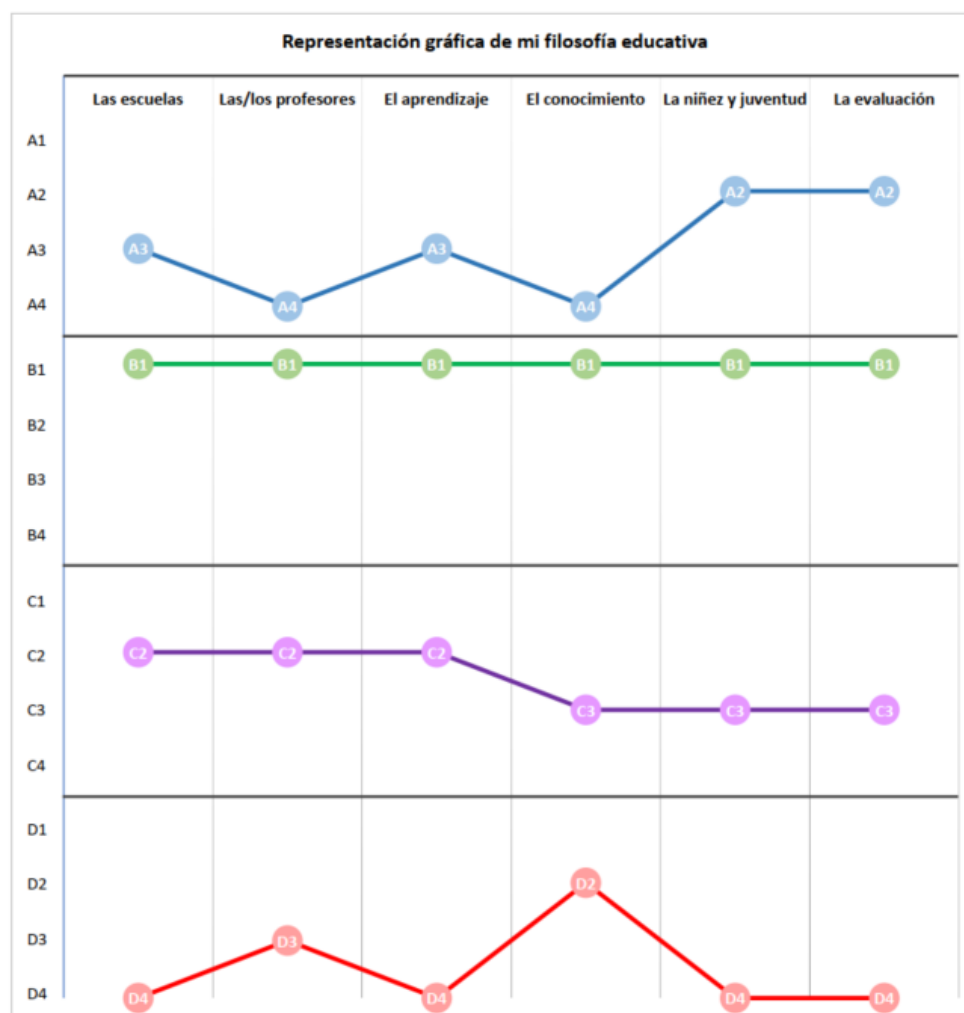
Fuente: Elaboración propia

4.1.1 Ideología centrada en quien aprende

Es muy interesante explorar la ideología predominante, la cual dice relación directa con la primera dimensión de la categoría de análisis *congruencia*

ideológica. Es relevante señalar que, en esta investigación, la tendencia ideológica mayoritaria coincide con los resultados de los estudios realizados por Peña-Sandoval y López (2020) y Peña-Sandoval y Aranda (2021) en otras universidades, con disciplinas y niveles distintos de los y las participantes de esta investigación. En el caso de los inventarios, la clasificación de las adhesiones a las ideologías es clara tanto en la asignación de los números (ej. marcando 1 en las oraciones que representan a quien responde) como como en la gráfica resultante que se visualizan en tablas diseñadas en el original de Schiro (2013). La Figura 4 muestra un ejemplo de lo señalado donde todas las oraciones de la sección B (ideología centrada en el aprendizaje) fueron marcadas con números 1, lo que se refleja en una línea recta y continua:

Figura 4. Ejemplo de perspectiva centrada en el aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia. Los colores son añadidos para facilitar la visualización.

Así, en la figura, la columna de la izquierda contiene las letras A, B, C y D, que representan cada ideología respectivamente. La letra A es el academicismo, la letra B es centrado en el aprendizaje, la letra C es reconstruccionismo social y la letra D es eficiencia social; cada una con cuatro afirmaciones que le representan. Si el número 1 representa una mayor cercanía, el 4 una menor, por tanto, la Figura 3 muestra que la preferencia por la ideología centrada en el aprendizaje (letra B) es absoluta (solo números 1). En esta investigación 17 de los 30 participantes muestran esta preferencia clara, teniendo en cuenta que, por adhesión mayoritaria manifestada en el ejercicio, con cuatro o más números 1 en una ideología determinada, se considera que la o el respondiente se siente

representado/a por dicha visión. En este caso, la gran mayoría se muestra representada por las oraciones que encarnan el foco en la persona que aprende.

En las entrevistas se encontró una serie de relatos que ayudan a profundizar y matizar las visiones curriculares respecto a esta ideología. Lo anterior se aborda respecto a lo declarado por los y las participantes sobre su experiencia como docentes en práctica y cuando se les comparte la representación gráfica de su inventario en la entrevista. Por ejemplo, Andrea (Pedagogía en Física) y Fabiola (Pedagogía en Química y Ciencias) relatan la importancia de contextualizar la enseñanza de la disciplina que enseñan, lo cual es una característica esencial de la ideología centrada en el aprendizaje:

La física debe tener un vínculo con su vida, y si no le encuentran ese vínculo como que “ah ya listo, no lo ocupo” y no se dan cuenta, por ejemplo, que la mecánica, la cinemática, la termodinámica, la óptica, todo está en todas partes y en todo lo que hacemos. (Andrea)

Yo conozco la zona, los estudiantes conocen como funciona aquí [la ciudad]. Entonces, para mí es más fácil aplicar la química a cosas que puedan ocurrir acá, que yo creo que ocurren aquí nomás [...] Porque conozco bien el contexto de los estudiantes. (Fabiola)

Fabiola, además de revelar una ventaja para su práctica docente respecto de conocer el entorno de los y las estudiantes. También, menciona la importancia del conocimiento significativo cuando realiza clases de laboratorio para sus estudiantes, lo cual es característico de la ideología en cuestión:

Siento que el conocimiento real es el conocimiento significativo [...] por ejemplo, yo no puedo recordar las reglas sobre las cifras significativas, pero sí sé para qué me sirven las cifras significativas, que son acordes al instrumento de laboratorio que ocupas para medir.

Dicha afirmación denota estar en coherencia con la ideología preferida en el ejercicio del inventario porque quienes adhieren a ella estimulan a las personas a crecer y a construir significado como resultado de interactuar con sus entornos físicos, intelectuales y sociales (Schiro, 2013).

En el caso de Renato (Pedagogía en Física), aborda en su discurso la importancia de conocer las necesidades e intereses de los y las estudiantes (Schiro 2013), declarando lo siguiente:

[...] mi enfoque siempre ha estado desde la necesidad que tiene el estudiante y a partir de eso, logre avances en su desarrollo como, no sé, si la persona quiere ser mueblista, ayudarla para que sea el mejor mueblista, ayudarla para darle todas las herramientas y todas las capacidades, entonces yo ahí al menos creo que va desde el interés del estudiante [...]

Es característico de esta ideología centrarse en el individuo que aprende y no en las necesidades de la sociedad o de las disciplinas académicas (Schiro, 2013), además de considerar al profesor como un “agente de viajes”, que ayuda a quien aprende a ir donde quiere ir (Schiro, 2013). Así lo declara Tomás (Pedagogía en Química y Ciencias):

[...] para mí la educación va centrada netamente al estudiante, al aprendizaje del estudiante y no como pa'l resto, porque el estudiante es el que importa en el aprendizaje y hay que guiarlo.

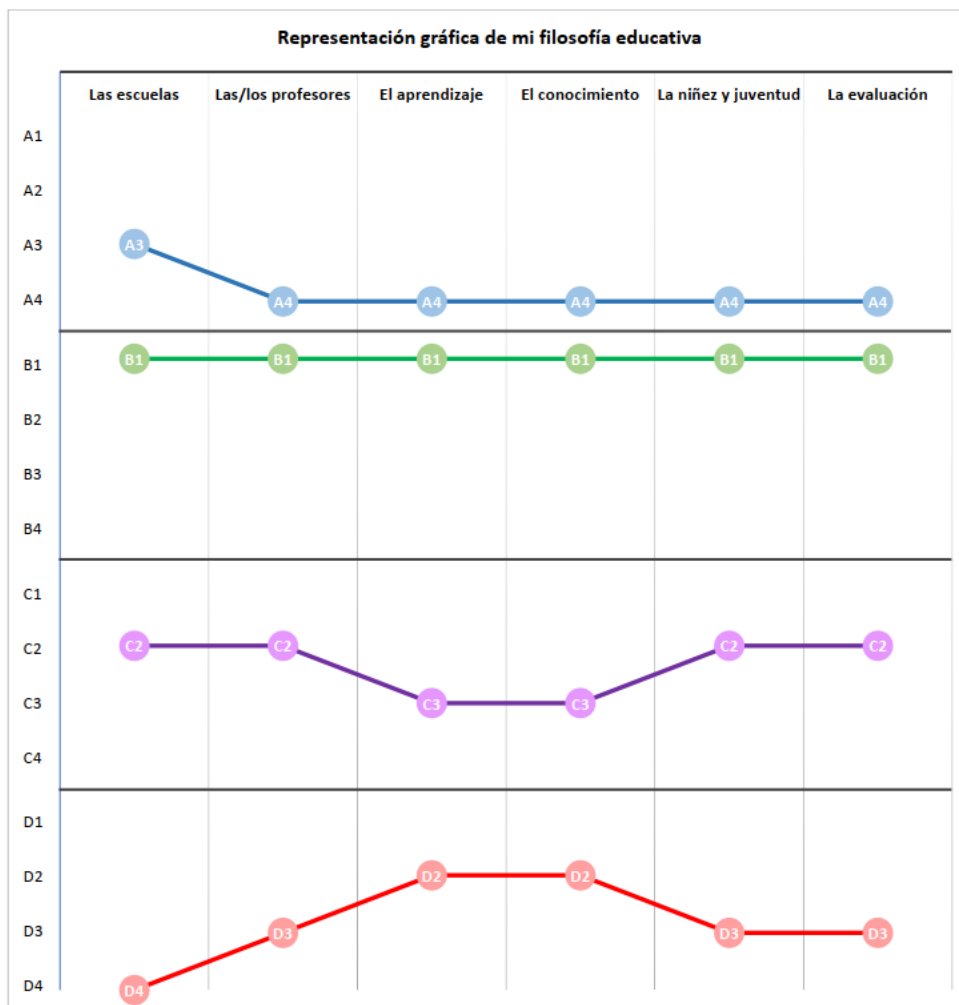
Expuesto lo anterior, se puede apreciar la coherencia entre los resultados de los inventarios y la ideología que predomina en los y las docentes en formación respecto a las manifestaciones de sus discursos (entrevistas). Hay quienes abordaron las características de la ideología explorada desde sus prácticas docentes (en construcción o formación) y hay quienes lo hacen respecto a sus experiencias como estudiantes de pedagogía. Las características que enfatizaron los y las entrevistadas son: la importancia de centrarse en las necesidades e intereses de los y las estudiantes, el rol del profesor como guía y la importancia de construir significado como resultado de la interacción con los entornos físicos, intelectuales y sociales de quienes aprenden por medio de la práctica de enseñanza (Schiro, 2013).

4.1.2. Contra el academicismo

Otro hallazgo derivado de los inventarios es que 11 de los 17 adherentes a la ideología centrada en el aprendizaje se opone a la ideología academicista. Además, del total de los 30 inventarios, un 50% corresponde a participantes que, independiente de su ideología o eclecticismo ideológico, rechazan toda manifestación (oraciones o expresiones) de academicismo. Esta sección de resultados también emerge a partir del constructo o categoría denominada “congruencia ideológica”.

Esto es llamativo pues adherir a cierta ideología no presupone, necesariamente, un claro rechazo a otra (Schiro, 2013). Los resultados de los inventarios confirman que parte importante de quienes responden tienden a relegar al último lugar la ideología academicista, lo cual ha sido calificado como anti-academicismo (Pena-Sandoval y López, 2020) y representa una convicción profunda que rechaza una concepción tradicional o anticuada de la enseñanza y el aprendizaje. La Figura 5 muestra un ejemplo de inventario donde se muestra esta postura anti-academicista:

Figura 5. *Ejemplo de perspectiva anti-academicista*



Fuente: Elaboración propia

Si el número 1 representa mayor cercanía con las ideologías y el número 4 menor cercanía con las ideologías, vemos que la Figura 5 muestra un ejemplo de anti-academicismo, ya que en su mayoría tiene números 4 en la ideología academicista (A).

El análisis del contenido de las entrevistas de los y las participantes permitió profundizar en torno a este fenómeno. Lo anterior se aborda respecto a las críticas que se han elaborado a lo largo de la formación universitaria; las y los profesores en formación explican cómo ha evolucionado su perspectiva respecto

al academicismo. Por ejemplo, Fabiola (Pedagogía en Química y Ciencias), recuerda su experiencia en su carrera anterior (Licenciatura en Ciencias)

Considero que las relaciones humanas cómo se van dando en esa carrera en particular [Licenciatura en Ciencias] no son las más adecuadas, incentiva mucho la competencia, pero la competencia destructiva, no la sana competencia [...] De hecho, se notó mucho mi cambio desde el primer año, porque yo todavía venía como con eso de la competencia [...] Aparte [...], siento que me volví más humana, esa es la realidad. Siento que ahora desarrollé cosas que yo considero que ya uno debería haberlo tenido por ejemplo lo que es la empatía.

En tal sentido, la propia y reciente experiencia universitaria, marca un rechazo a las prácticas asociadas al enfoque academicista tradicional, caracterizado por hacer competir por los logros académicos. En la misma línea, Sebastián (Pedagogía en Biología y Ciencias) recuerda cómo el foco de la transmisión conocimiento específico, propio de la ideología academicista, de su antigua carrera lo terminó desencantando:

[...] cuando ingresé a Tecnología Médica, tenía esa área técnica super desarrollada, pero, sin embargo, como que la parte humanista era súper pobre, y finalmente me quedé en la carrera porque me iba muy bien, pero ya después del tercer año como que para mí se hizo insostenible y decidí cambiarme a pedagogía... entonces claro, yo andaba en búsqueda de esto, de ese conocimiento científico, súper concreto, el saber, como súper especializado, ese era como mi norte en el fondo, pero después fue eso lo que me aburrió, que no me gustó.

Como se ejemplifica en este extracto, el anti-academicismo involucra distanciarse de la mera acumulación de conocimiento, típica de esa ideología transmisiva. Por su parte, Andrea (Pedagogía en Física) y Tomás (Pedagogía en Química y Ciencias) relatan experiencias similares, pero con un énfasis particular en la formación docente, pues ambos cursaron la misma carrera en la que están ahora, pero en otras universidades. Por ejemplo, Tomás explica su visión respecto a la formación pedagógica en su antigua universidad:

[...] porque en general la (universidad anterior), yo entré con malla antigua y el año siguiente al que entré yo, hicieron cambio de malla, el tema es que la formación docente que hay ahí, por lo menos con la malla antigua de química es

bien pobre, por decirlo de alguna forma, son pocos los ramos de pedagogía que habían, era una carrera que estaba netamente centrada en la parte científica.

Vemos que se esboza una crítica al foco excesivo en lo disciplinario (academicismo), sin darle espacio suficiente a la formación pedagógica que es la que hace posible hacer que el conocimiento experto (disciplinar) se vuelva conocimiento enseñable para el ámbito escolar. En la misma línea Andrea, recuerda cómo era la formación respecto a la enseñanza de su disciplina comparando su antigua universidad con la actual:

Entonces, específicamente elegí la [actual universidad] por sus características pedagógicas y me sorprendí al ver que desde la disciplina [...] nos enseñan a enseñar física, no nos enseñan física como a las ingenierías o a las licenciaturas, que al menos en la [universidad anterior] sí es así, nos enseñaban física no más y jamás nos ponían en la situación de “cómo tú enseñarías esto” o “cómo tú explicarías esto.”

Así, el análisis de las entrevistas permite conectar el desarrollo o evolución de una perspectiva ideológica con la experiencia universitaria de quienes responden. Mientras hay quienes abordan esta evolución a partir de una reflexión personal, hay quienes la abordan a partir de lo que esperan respecto a su formación docente. La congruencia entre sus respuestas en los inventarios de las personas citadas y lo dicho en sus entrevistas muestra que su sistema de creencias (ideologías, filosofías educativas) les predispone a centrarse en la persona que aprende y evitar reproducir el academicismo.

4.2. Concepciones sobre el rol de la evaluación

Aquí continuamos describiendo los resultados del inventario de ideologías curriculares de Schiro (2013) y que en el estudio se ha denominado “Mi Filosofía Educativa”. A diferencia de un análisis macro como el que se desprende de la representación gráfica general, ahora ponemos foco en el ítem evaluación que es uno de los seis del ejercicio. Como muestra la Tabla 7, en el ítem evaluación, los y las participantes también adhieren a la ideología centrada en el aprendizaje,

siendo esta preferencia más pronunciada con un 76,7%. En cada uno de los 30 inventarios que representan esa proporción, es rotunda la adhesión a dicha ideología, siguiendo muy lejos la academicista (10%), la eficientista social (6,7%) y la reconstruccionista social (6,7%).

Tabla 7. *Distribución ítem evaluación en inventarios*

Ideología Curricular	Frecuencia	Porcentaje
Academicista	3	10
Centrada en el Aprendizaje	23	76,7
Eficientista Social	2	6,7
Reconstruccionista Social	2	6,7
Total	30	100

Fuente: Elaboración propia

Este resultado es muy importante para este estudio pues el foco de la pregunta de investigación está en relación con las concepciones sobre evaluación educativa. En consecuencia, además de reafirmar que la mayoría adhiere a la ideología centrada en el aprendizaje, notamos que, al abordar los enunciados sobre el rol de la evaluación, esta ideología crece en importancia. Por otra parte, en las entrevistas, al consultarles directamente sobre cuál creen que es el rol de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sus respuestas son coherentes con este hallazgo. Por ejemplo, Andrea de Pedagogía en Física, aborda la importancia del rol de la evaluación en relación con la educación emocional de los y las estudiantes:

[en] la retroalimentación constante, el refuerzo positivo por sobre todo, [...] sería bueno que vayamos evaluando también, que vayamos viendo cómo los chicos avanzan en su proceso socioemocional, desde lo que es el autoconcepto, la autoconfianza, la autoestima y la autorregulación.

En la misma línea, Fabiola de Pedagogía en Química, reflexiona:

Siento que [la evaluación debe centrarse en] el conocimiento real [...] el conocimiento real es como el conocimiento significativo [...] por ejemplo, yo no puedo recordar las reglas sobre las cifras significativas, pero sí sé para qué me

sirven las cifras significativas, que son acordes al instrumento que ocupas para medir [...] Entonces, lo mismo para los estudiantes, un estudiante no se va a aprender las fórmulas de concentración molar, pero sí va a aprender para qué le sirve la fórmula y qué puede obtener de ellas.

Ambas declaraciones colocan énfasis en quien aprende desde dos aristas. La primera de ellas, en particular, por la evaluación de dimensiones del aprendizaje que no suelen ser las más importantes (dimensión socioemocional), pero que son cruciales para promover autonomía y el crecimiento de los y las estudiantes y la segunda, que también tiene en el centro al estudiante pues releva la importancia de la construcción de significado por parte de quienes aprenden (Schiro, 2013).

Por otra parte, Tomás y Sebastián, rescatan que, dentro del rol de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, debe estar la retroalimentación constante que le permite al estudiante avanzar:

[...] evaluar cómo uno se va desarrollando, qué te falta, en qué estás fallando, es observar y registrar, a fin de cuentas, cómo es tu proceso y no siempre tiene que ser una evaluación con nota. (Tomás, Pedagogía en Química y Ciencias).

Yo evaluaría para retroalimentar las habilidades, las actitudes, las capacidades de mis estudiantes, yo creo que eso, las competencias, pero es en las actitudes, las virtudes, ese tipo de cosas (Sebastián, Pedagogía en Biología y Ciencias).

Por otra parte, Renato, de Pedagogía en Física, reconoce la importancia de que la evaluación siempre forme parte del proceso de aprendizaje, además de su función para conocer los intereses y necesidades de quienes aprenden. Sin embargo, existen ambigüedades en su discurso respecto al foco de la evaluación, siendo en primera instancia el estudiante, pero luego cambia al objetivo de aprendizaje y al docente. Dicho cambio de foco no está en sintonía con la ideología centrada en el aprendizaje, sino más bien en el academicismo o el eficientismo social, donde el proceso evaluativo queda, entre otras cosas, sujeto al producto, que en este caso sería el cumplimiento del objetivo propuesto o el estándar delimitado por el docente. Así, se relega el desarrollo integral de quienes aprenden por medio del proceso evaluativo:

Yo creo que la evaluación es parte del proceso de aprendizaje y debe estar siempre, no solo cada cierto tiempo para ver si han agarrado algo porque, por ejemplo, uno evalúa al principio más que nada para conocer [...] pero no cuánto sabe un estudiante, sino que yo creo que debe ser para ver cómo es el estudiante. Eso debe ser como la primera evaluación. Después una evaluación, o varias evaluaciones intermedias, [...] porque uno igual cuando va a hacer una clase o plantea un objetivo de aprendizaje [...] tiene que ir viendo si lo que está haciendo va por el curso que uno quiere.

De este modo, el análisis de las entrevistas permite conocer y conectar las visiones respecto al rol de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje con lo declarado en los inventarios. Dichas visiones, al declarar tener en su mayoría como foco a quiénes aprenden y, por defecto, al contexto en el cual elaboran sus significados personales respecto a cierta temática, están ancladas en la evaluación auténtica (Ahumada, 2005). Mientras hay quienes enfatizan la retroalimentación ligada más a lo socioemocional, hay quienes ponen atención al desarrollo de habilidades y al diagnóstico de intereses.

También es importante notar que el contraste entre los inventarios y las entrevistas no siempre deriva en congruencia perfecta, sino que aparecen matices e, incluso, contradicciones que parecen propias de la etapa formativa inicial en que se encuentran las y los participantes. En un análisis detenido y recursivo del contenido de las entrevistas también tiene lugar las tensiones o vacíos conceptuales, toda vez que aún no son expertos/as en el tema.

Así, con este apartado, se da respuesta al segundo objetivo específico propuesto.

4.3. Ideologías y concepciones respecto al rol de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En esta sección se profundiza en dos tipos de relaciones halladas: la primera de ellas se describe a partir de la categoría de análisis denominada

congruencia ideológica y explora aquellas concepciones respecto a la evaluación que están en coherencia con las ideologías predominantes exploradas en la sección anterior. La segunda, se organiza en base a la categoría *tensión ideológica* y pretende ahondar en el desencuentro entre las ideologías curriculares declaradas y las concepciones respecto al rol de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.3.1. Sintonías entre ideologías y evaluación

De acuerdo con la dimensión sintonía entre la adhesión a una ideología curricular (inventarios) y el discurso (entrevistas), que corresponde a la categoría de análisis congruencia ideológica, los resultados muestran evidencia de relaciones muy coherentes.

Centrados en el aprendizaje. En este grupo, que corresponde a cuatro de los cinco entrevistados y entrevistadas, quien demuestra una alta coherencia es Fabiola (Pedagogía en Química y Ciencias) quien en su inventario también muestra adhesión al reconstruccionismo social. Además, muestra coherencia con sus concepciones y en las acciones pedagógicas que valora:

Cada estudiante tiene su propia habilidad, entonces yo, como profesor, debería tener en cuenta que no todos tienen las mismas habilidades. Entonces, si yo tengo un estudiante que es bueno en sus habilidades en la parte lectoescritura, perfecto, yo lo puedo evaluar y si hay otros estudiantes que no les fue bien, por ejemplo, ya en el mismo tema del ensayo, sí lo pudieron hacer verbalmente, pero no lo pudieron plasmar en el papel. Entonces, yo siento que de esa manera se puede respetar, uno puede tener la consideración y la disposición para evaluar de manera distinta cada estudiante por separado.

Por su parte, Renato (Pedagogía en Física), quien en su inventario también muestra adhesión a la visión centrada en el aprendizaje, se muestra coherente en la entrevista, aunque en menor grado ya que si bien diagnostica los

intereses de los y las estudiantes lo hace con un matiz mayor con foco en el colectivo o grupo curso y no tanto en lo individual:

[En la actividad] se desplazarán desde un punto A a un punto B por el patio y fueron registrando [...] cada ciertas distancias el tiempo por cual se desplazaban, podían ir caminando, ir corriendo [...] pasar quien quisiera, entonces con esa experiencia aprendíamos a calcular la rapidez.

[Esto se debe hacer] en base a lo que los estudiantes quieran. Por ejemplo, en esa experiencia, yo la decidí hacer porque veía que a los niños les gustaba mucho jugar a la pelota, y en el recreo los niños varones se iban a jugar a la pelota y las niñas [...] a correr, a saltar y cosas así. Entonces, me di cuenta que eran muy inquietos, les gustaba el baile, y cosas así, tenían mucha energía, así que ya, una actividad donde puedan estar en el patio donde puedan ocupar todo el patio, moverse, correr.

Este relato muestra la relación de congruencia entre lo declarado ideológicamente (inventarios) y la propia experiencia de práctica (en formación) que prioriza un proceso de enseñanza y aprendizaje más centrado en los intereses y habilidades de las y los estudiantes. En este sentido, vemos que no solamente se vinculan las concepciones y discursos, sino que se describen y se reflexiona en torno a experiencias propias que evidencia dicha congruencia. En experiencias como esta, es clara la coherencia y la disposición a llevar a la práctica una concepción ideológica con foco en la persona que aprende.

El ejemplo de Andrea (Pedagogía en Física) también se refiere a experiencias durante la formación inicial. Ella declara que en sus prácticas evaluativas aborda la coevaluación y autoevaluación con el objetivo de realizar un proceso evaluativo más integral y reflexivo por parte de los estudiantes. Al respecto describe:

También me ha gustado mucho esto de que ellos se den cuenta, de que la evaluación la hacemos entre todos. Entonces yo siempre les digo “nos vamos a evaluar”, entonces yo los evalúo a ustedes, ustedes evalúan a su compañero y se evalúan a ustedes mismos. Entonces, por ejemplo, los indicadores, a ver, son como “me esforcé en la actividad” [...] “participé activamente” era otro, “entendí gran parte la unidad” también esa era una, y al final de la autoevaluación, sin puntaje, les pongo unos emojis y que ellos tienen que pintar el emoji. Y me gustó mucho porque me gusta saber qué emociones ellos tienen en el proceso.

Así, las prácticas evaluativas declaradas por la docente en formación están en concordancia con fomentar el valor intrínseco del aprendizaje, lo cual está en sintonía con la ideología centrada en el aprendizaje, pues uno de sus propósitos es capacitar a quienes aprenden para comprometerse con el amor por el aprendizaje durante toda su vida (Schiro, 2013). Además, la preocupación por el componente emocional refleja la esencia de una ideología constructivista (foco en lo socioemocional) que también apela al bienestar de quien aprende para ser más autónomo/a, desde un cierto empoderamiento en el proceso de aprender (Ahumada, 2005).

Sebastián (Pedagogía en Biología y Ciencias), llama la atención pues en su inventario no demuestra adhesión a ninguna ideología (eclecticismo); sin embargo, por medio de su discurso se aprecia una concepción respecto a la evaluación muy ligada a la ideología centrada en el aprendizaje. Incluso, algunas de sus intervenciones están muy ligadas al reconstruccionismo social. En el caso de su acercamiento a la ideología centrada en el aprendizaje, señala:

Yo creo que los estudiantes pueden satisfacer esa búsqueda de expresión de sí mismos mediante instrumentos de evaluación que les permitan hacer eso, es decir, por ejemplo, un estudiante que es bueno para la música, yo como profesor quiero darle la oportunidad de que él me haga una canción sobre la mitosis.

Lo anterior tiene coherencia con la proyección de la práctica evaluativa de Sebastián pues declara que:

Me interesan mucho algunas prácticas, como, por ejemplo, la co-docencia, me interesaría mucho participar con un profesor de música, lo encuentro como algo muy genial, me gustaría mucho que mis estudiantes se pudieran involucrar de esa forma. Me interesa mucho también que los estudiantes aprendan haciendo, entonces, por ejemplo, pienso que el tema del reciclaje tiene poco sentido enseñarlo en un Power Point y decirle “ya esto se recicla así y así, sirve para esto y para esto otro”, yo creo que reciclamos, o sea, vamos a enseñar reciclaje reciclando y ahí vamos adquiriendo habilidades.

En el caso de su afinidad con el reconstruccionismo social, aunque inicialmente ecléctico, Sebastián profundiza diciendo:

La evaluación debiera finalmente retroalimentar el aprendizaje del estudiante y ayudarlo a tomar decisiones que estén en consecuencia con su proyecto de vida.

Esta afirmación explicita la preocupación por el aprendizaje, pero con un trasfondo o enmarcada desde la ideología reconstruccionista social debido a que el propósito de la evaluación es ayudar a los estudiantes a reconstruirse a sí mismos para que pueda, a su vez, ayudar a reconstruir la sociedad (Schiro, 2013). Este ejemplo ayuda a mostrar que parte de los hallazgos consiste en que la ideología centrada en el aprendizaje parece ser complementada por la de reconstruccionismo social cuando el/la docente en formación conecta el aprendizaje que facilita con el valor que este tiene para el desarrollo situado de sus estudiantes.

Además, los hallazgos que surgen de este tipo análisis nos permiten evidenciar que, a partir de la discusión en torno a los inventarios (acercamiento inicial), se puede profundizar en los fundamentos de las respuestas y favorecer la reflexión sobre las propias visiones, cuestión que está en los propósitos del ejercicio planteado por Schiro (2013).

Anti-academicista. En esta sección se abordan las críticas de los y las entrevistadas hacia las concepciones de la evaluación tradicional, lo cual es fruto de su adhesión al foco en quien aprende. Fabiola (Pedagogía en Química y Ciencias) es quien muestra más coherencia en su discurso, ya que cuando se le pregunta por su opinión respecto a las pruebas estandarizadas, declara:

Siento que no miden el conocimiento real, o sea, claro para uno es fácil, uno puede memorizar una fórmula, uno puede memorizar un concepto, pero siento que lo que realmente se aprende es el para qué me sirve.

Puesto que las pruebas estandarizadas responden a una lógica tradicional academicista, el rechazo a tal visión es interpretado como anti-academicismo.

Este cuestionamiento profundo al academicismo tradicional también aparece en el testimonio de Renato (Pedagogía en Física), quien adhiere a la ideología centrada en el aprendizaje y muestra una coherencia clara por medio de la crítica hacia el propósito que se le ha dado a la evaluación en el sistema escolar y hacia la poca información que entrega la calificación para el desarrollo de quienes aprenden:

Se ve también en la práctica, que esa evaluación busca que los estudiantes absorban como esponjitas lo que dicen los libros, los manuales o lo que tienen en su cuaderno, pero no evalúan, por ejemplo, sus conductas sociales, sus conductas individuales. [...] No te evalúan pensando en cómo es tu desarrollo personal como persona, si está ahí como el real objetivo de la educación, si estás realmente preparándote para hacer una persona integral en la sociedad. Esa cosa no se puede evaluar con números ni con nota.

Esta crítica a la evaluación clásica no es solo anti-academicismo, sino que conlleva una posición a favor de evaluaciones que consideren alternativas no transmisivas o de acumulación de conocimiento, por ejemplo: “quizás hacer como un informe, cosas así, pero yo creo que no es con nota como se debería evaluar, como hace el sistema actual. Yo creo que ya está obsoleto” (Renato). La crítica también compromete el contraste entre la educación que promueve la competencia versus la que promueve la colaboración.

Andrea (Pedagogía en Física), por su parte, lo aborda desde una metáfora respecto a “la evaluación como un producto” y las consecuencias de ésta:

No vemos qué es lo que pasa en el proceso, o sea, no somos capaces ... como de valorar, y desde el punto vista de la pedagogía, acompañar ese proceso [...] por tanto, la enfocamos solo en el producto y lamentablemente el producto no muestra nada, no muestra nada de lo que realmente son capaces de aprender y de desarrollar nuestros estudiantes. Entonces a nivel muy global, siento que la evaluación se enfoca mucho en el producto [...] e ignora todo lo que viene, todo el esfuerzo, porque es un gran esfuerzo lo que los chicos hacen, aunque nosotros no lo vemos, pero a ellos les cuesta mucho sentarse a estudiar o sentarse hacer una actividad, por muy sencilla que nos parezca a nosotros [...]

[...] con el que le han perdido el gusto de aprender, yo creo que eso es algo muy muy importante, que ha impactado negativamente.... ya los chicos, no tienen ese sentimiento como de “qué bacán saber esto” “qué entretenido” “me gustaría saber

más” ya que para ellos es como una lata, como que ni siquiera les interesa, no porque no les interese, sino que porque generan un rechazo con la evaluación [...]

Precisamente por esas consecuencias en la motivación o el amor por el aprender, las y los docentes como Andrea se muestran anti-academicistas, pues rechazan la concepción y las prácticas contenidas en ese tipo de evaluación tradicional. Tanto en sus discursos, como en la narración de experiencias, manifiestan una distancia ideológica con el academicismo, ya sea por vivencias propias o por lo que han visto en sus estudiantes en el proceso de formación inicial.

En el caso de los documentos cualitativos, también se encontraron relaciones que denotan coherencia con los resultados de los inventarios. La sección que sigue se basa en la dimensión sintonía entre la propuesta formativa institucional y la ideología predominante.

Perfiles de egreso. En estos documentos se encuentran los antecedentes de cada carrera, los hitos curriculares y disciplinares relevantes, las competencias, tanto disciplinares como pedagógicas y el perfil profesional de las carreras. Para esta investigación se analizaron las competencias y los perfiles profesionales de cada carrera, pues lo otro corresponde a una narrativa más histórica y normativa estándar de cada carrera.

Por tanto, de acuerdo con lo que expresa el documento en términos del perfil profesional y las competencias declaradas, mayoritariamente encontramos una visión centrada en el aprendizaje y reconstruccionista social. A saber:

El profesional [de esta universidad] además manifiesta y vivencia la valoración por la persona humana en su integralidad más profunda, considerando como punto de partida su propia autovaloración y promoviendo la inclusividad y la tolerancia, todo dentro del contexto del respeto a los derechos humanos individuales [...] (Perfil Pedagogía en Matemática).

[...] comprende y aplica los aprendizajes teniendo como referencia la dinámica e integridad del estudiante en la sociedad reconociendo su desarrollo y evolución en la heterogeneidad de los contextos educativos y orientando el desarrollo del estudiante en tanto persona compleja y única.” (Perfil Pedagogía en Matemática).

Estas declaraciones corresponden al apartado “perfil profesional” y son representativas de las cuatro carreras contempladas en este estudio. Respecto a la declaración de competencias - aunque con algunas excepciones de competencias específicas de orientación academicista - se visualiza que la mayoría responde a una visión centrada en el aprendizaje. Es decir, algunas competencias se pueden asociar al enfoque academicista, por la naturaleza del conocimiento disciplinar; sin embargo, en una mirada amplia, los perfiles de egreso y sus competencias tienen una orientación centrada en la persona que aprende, siendo esa orientación la que debieran, idealmente, encarnar los y las tituladas de dichas carreras, teniendo en cuenta los últimos cambios legislados en materia curricular y de evaluación.

Programa de estudio “Evaluación Educativa de Aprendizajes” año 2021. Respecto a las competencias declaradas, tanto específicas como generales, también se visualiza una visión centrada en el aprendizaje, aunque, al igual que los perfiles, con algunas excepciones de competencias a desarrollar que se fundan en el análisis psicométrico. Estas parecieran tener una orientación academicista debido a los propósitos que persiguen. No obstante, es necesario reconocer que los programas de estudios son también herederos de una historia en cada institución y se anclan en una tradición universitaria donde las disciplinas van por un carril distinto al de la formación pedagógica.

Además, es importante mencionar que cuando se le pregunta a los y las profesores en formación que cursan dicha asignatura expresan visiones más ligadas a la ideología centrada en el aprendizaje:

Me ha ayudado bastante porque es una asignatura clave, siento que esa asignatura en particular y el profesor que tiene, es clave en la formación, sinceramente, porque él es un profesor de ciencia. El profesor (nombre del profesor) es profesor de ciencias, entonces sabe las trabas que tiene el sistema educacional, por lo menos en la parte específica de ciencia. Entonces, sabe el contexto en el que se desarrolla la educación científica escolar (Fabiola, Pedagogía en Química y Ciencias).

Sí, me encanta, me encanta [la asignatura]. Sí, es que más que nada el profesor, yo creo que el profesor es como excelente porque más que nada le interesa que nosotros reflexionemos sobre lo que estamos hablando en vez de simplemente pasar los contenidos. De hecho, él envió así como el Power Point de la primera materia y alcanzamos a pasar solamente la mitad, pero en cuanto a la reflexión propia de uno como estudiante y el involucramiento en su clase, claro es distinto, y eso para mí, ahí en gran parte radica la calidad de la educación. (Sebastián, Pedagogía en Biología y Ciencias).

Precisamente el énfasis en la reflexión de los procesos, más allá de los productos esperados, es muy valorada en el proceso formativo de futuros/as docentes, lo cual inspira o modela el tipo de práctica que estos participantes esperan encarnar en sus desempeños.

4.3.2. Tensiones entre ideologías y evaluación

Esta sección está basada en las dimensiones de la categoría tensión ideológica y pretende ahondar en los trabajos de la actividad curricular Evaluación Educacional de Aprendizajes, los cuales fueron rendidos por los y las entrevistadas en semestres previos. Aquí se muestra que también surgen elementos críticos en los discursos (entrevistas) que no son congruentes con las ideologías declaradas (inventarios). Esto se puede interpretar como contradicción o tensión en las perspectivas que se explicitan.

Así, el primer análisis se realiza con la dimensión desajuste en la propuesta formativa institucional y la ideología declarada, y el segundo con la dimensión desajustes entre las ideologías y las concepciones de la evaluación de las y los sujetos.

Trabajos finales estudiantes asignaturas evaluación de aprendizajes. Los documentos de carácter personal, que corresponden a 2 de los entrevistados y entrevistadas, parecieran estar ligados a la visión academicista pues se centran en la construcción de instrumentos de evaluación. El lenguaje que se utiliza en las preguntas que construyó dicho instrumento corresponde al lenguaje eficientista, como, por ejemplo:

Redactar 5 ítems de selección múltiple y 5 ítems de verdadero y falso con errores y luego colocar los mismos sin errores en su formulación técnica.

Lo que surge inmediatamente como análisis es la tensión en la que se encuentran las y los propios docentes en formación, pues aprender a diseñar este tipo de instrumentos es parte de la misma formación. Si bien, ellos y ellas pueden manifestar una adhesión a la ideología centrada en el aprendizaje, no pueden evitar estar expuestos a este lenguaje (ítems, verdadero o falso, formulación técnica, etc.), que es propio de la formación tradicional en evaluación.

Por otro lado, los trabajos presentados por Renato apuntan a la construcción de una prueba tipo ensayo y está formulada con una temática que involucra el contexto de los y las estudiantes (contaminación ambiental). Además, se incluye un apartado donde se explicita el carácter social de la evaluación. Sin embargo, llama la atención que la pauta de corrección esté construida con una tabla que indica la presencia o no de lo solicitado, estableciendo estándares que dan cuenta de lo requerido para confirmar el cumplimiento del objetivo de aprendizaje declarado. Esto muestra la tensión al interior del mismo instrumento de evaluación.

No obstante, es importante reconocer que este documento, al igual que los otros que componen el corpus de datos, responden a un contexto. Pero develar cómo están siendo evaluados los y las profesoras en formación que cursan esta asignatura permite identificar señales claves respecto al tipo de deformación en el área de evaluación.

A continuación, se profundiza en lo anterior a partir de las entrevistas y con respecto a la categoría de análisis mencionada.

Andrea, Tomás, Renato y Fabiola, quienes adhieren a la ideología centrada en el aprendizaje, declaran proyectarse a realizar evaluaciones

diferentes debido a que no todos los y las estudiantes tienen las mismas habilidades y competencias. Al preguntarles cómo abordarían esa diversidad, todos y todas respondieron en un sentido muy similar:

Con respecto a la evaluación en general, intentar hacer evaluaciones como [...] diversas y ojalá de base práctica, como más [...] bien práctica, no sé, como el tema de hacer una infografía, que yo lo siento, una maravilla, hacer informes de laboratorio, hacer experiencias de laboratorio con uniformes, hacer un foro como si se da la oportunidad con el contenido, y así, como hacer evaluaciones diversas entre sí. Claramente también, metiendo como la evaluación clásica, porque no está demás, porque uno no siempre tiene como 20 ideas distintas, salvarán en algún momento (Tomás, Pedagogía en Química y Ciencias).

[...] en relación a eso [la diversidad de estudiantes], de lo que es en la enseñanza de la física y de la evaluación en la enseñanza de la física, a mi parecer, creo que hay muchas cosas que debieran incluirse, por ejemplo, la historia de la física, enseñar aisladamente leyes, conceptos y teorías, hace que los chicos no se sientan para nada representados, ni, ni que pueden aportar a nada, o sea, ya está todo dicho finalmente, es como eso, como para qué voy a estudiar física si ya está todo dicho, ya que más vamos a hacer [...] (Andrea, Pedagogía en Física).

[...] es que no te puedes quedar solo en esa actividad para un mismo contenido, sino que para un mismo contenido debe tener más de una actividad, así como un stock de actividades por contenido y ser capaz de identificar cuál actividad es más idónea para el perfil del estudiante del establecimiento en el que uno está (Renato, Pedagogía en Física).

En realidad, la evaluación debería ser como una crítica constructiva al estudiante, más que tomarlo como algo malo. Entonces, siento que ese tipo de perspectiva también va de la mano con la diversidad que hay ahora. Por lo tanto, sí influye de cierta manera; sin embargo, no directamente, considero que si uno enseña a los estudiantes que la evaluación no juzga sino que es algo constructivo, que es un orientador, lo mismo pasa con el tema de la diversidad, la diversidad no se debe ni juzgar ni criticar, sino que se tiene que hacer, a lo mejor una crítica constructiva o una orientación, más allá de eso uno no debería intervenir (Fabiola, Pedagogía en Química).

Como un todo de declaraciones de intenciones, llama la atención que los profesores y profesoras en formación aborden la diversidad detectada en los y las estudiantes, desde distintos instrumentos evaluativos o desde la perspectiva histórica de las ciencias, pero no en la elección de instrumentos o procesos evaluativos que den cuenta de los intereses y estilos de aprendizajes de los y las estudiantes. Ese aspecto devela una tensión que puede interpretarse como contradicción, pero -nuevamente- puede responder a la evolución del proceso

formativo, donde las declaraciones y las convicciones son dinámicas y evolucionan. Lo cierto es que, en estos ejemplos, la coherencia disminuye y aparecen elementos que tensionan lo que, en principio, parece una ideología adoptada claramente.

Otra declaración que llama la atención es la de Tomás, pues señala que las pruebas de nuestro sistema educativo apuntan a la memorización, dejando en desventaja una parte de los y las estudiantes; sin embargo, parece tener un juicio zigzagueante respecto a las bondades de las pruebas tradicionales. Eso es lo que se aquí se identifica como tensión, pues al contrastar el discurso propio con su visión de las evaluaciones estandarizadas, la adhesión a una ideología parece debilitarse. Por ejemplo, señala:

O sea, en general estoy en desacuerdo con esas evaluaciones porque pasa, ya, por ejemplo, en mi caso de haber sido estudiante y que aún lo soy, que en ese tipo de pruebas, estudiantes con déficit atencional, con dislexia, suelen tener complicaciones con el tema de la memorización [...]

O sea, se puede hacer, pero no puede ser la única evaluación, como el único tipo de evaluación que se haga o en su mayoría, eso es lo complicado, porque al final deja al debe otras áreas que también se pueden trabajar con la evaluación [...]

[...] pero eso, según yo, tiene que ir acompañado de algo más, no puede ser solo un ejercicio o solo alternativas, e insisto no está mal hacer ese tipo de preguntas, pero no puede ser la única opción.

Por último, se aborda la concepción de que el instrumento o proceso evaluativo está sujeto a la disciplina que se enseña. Así lo declara Fabiola, cuando se le pregunta por qué con unos estudiantes ocupa el ensayo libre para evaluar y con los otros, experiencias prácticas para ver el proceso de aprendizaje:

Tiene que ver con el tipo de química que se pasa, yo considero que es la mejor forma de evaluación para estos cursos menores de 1° y 2° medio, que ya no es tanto la formación ciudadana crítica científica, sino que práctica, por decirlo de alguna manera.

Lo mismo declara Andrea cuando se le pregunta qué tipo de evaluación ha primado en su formación:

Me acuerdo una [prueba] que estuvimos, pero fue a principio de año, estuvimos con ataque porque teníamos el ramo de psicología educacional, fue el primer semestre, y la prueba, era de alternativas. Entonces era psicología, entonces era como... uno espera un estudio de caso o algo así y eran alternativas, así muy, muy de memoria. Entonces, claro, a eso me refiero con que tiene que ser coherente con el proceso y, por lo tanto, estas evaluaciones en las áreas disciplinares que son prueba con problemas y listo y resolver [...] son bastante coherentes porque en realidad es lo que hacemos en las clases, no habría otra forma de hacer una evaluación en física y sobre todo que es de especialidad, pero bastante variado la verdad.

Aquí la tensión es clara entre las concepciones de quienes está siendo formadas y el tipo de evaluación en la que se ven inmersas en distintas áreas: una pedagógica y otra disciplinar. Las futuras profesoras están expuestas a distintos modelos de evaluación y esperan coherencia de acuerdo a lo que implica cada disciplina. Sin embargo, no necesariamente la encuentran.

Cuando las entrevistadas declaran que la evaluación tiene que ver con su especialidad, denota una concepción más ligada a la evaluación academicista, pues el proceso educativo, en general, se considera en el contexto de la disciplina (Schiro, 2013) y no en el estudiante. Esto sería contradictorio si se tiene en cuenta que ambas entrevistadas adhieren a la ideología centrada en el aprendizaje.

Respecto al tipo de evaluación que ha primado en su formación como docentes, llama la atención que declaren que las evaluaciones que han tenido están más bien más ligadas a la ideología academicista o eficientista:

En general la evaluación [en la universidad] es como paso el ramo o no, me echo el ramo o no, sobrevivo o no, más que evaluar mi aprendizaje o ver mi proceso. (Tomás, Pedagogía en Química y Ciencias).

En la misma línea que Tomás, pero revelando la poca contextualización de los procesos evaluativos, Renato (Pedagogía en Física), declara:

Siempre son los mismos tipos de prueba, de hecho, a veces discutimos con compañeros de otras generaciones, de generaciones anteriores, que nos dicen "no si este profe hace esta prueba" y si po, los chicos se la saben y es exactamente lo mismo o cuando las comentas con generaciones menores es lo mismo [...] Yo creo que con las evaluaciones de hace 30 o 40 años, igual mucho

de los profes, al menos en mi carrera son profesores que tienen muchos años, entonces ya van haciendo lo mismo.

Aquí la tensión es clara entre el tipo de evaluación que se espera y la que efectivamente se lleva a cabo. La antigüedad de algunos profesores universitarios o de sus estrategias (incluyendo la evaluación), está en franca contradicción con el foco en el aprendizaje.

Otros discursos declaran tener dos tipos de evaluaciones. Por ejemplo, Sebastián (Pedagogía en Biología), señala lo siguiente:

[...] yo diría que tenemos dos tipos, que vendría a ser como la típica pregunta de prueba, digamos, donde te hacen un montón de preguntas, unas 30 preguntas, y te preguntan acerca de los contenidos. Y la otra, que ha tenido bastante predominancia la verdad y por lo menos a mí me gusta mucho, es la exposición oral [...]

Si bien él diferencia esos “dos tipos de evaluaciones”, cabe destacar que ambos están más ligados al academicismo, toda vez que las exposiciones orales son parte de la tradición que resalta el dominio del contenido en el estilo de los mini-eruditos que destaca Schiro (2013). De hecho, Sebastián resalta que “así ellos [los profesores] pueden ver realmente nuestro dominio y manejo de la materia”.

Así, en lo que respecta a la evaluación que han tenido las y los futuros docentes, se percibe que han estado presentes evaluaciones que se fundan en una concepción más ligada al academicismo o eficientismo, lo cual es relevante si se tiene en cuenta que el resultado del estudio de Hernández (2010) arrojó que las concepciones de evaluación de docentes en formación están más influenciadas por el recuerdo de cómo han sido evaluados cuando eran estudiantes que por su formación docente. Los hallazgos de este estudio, en contraste con esa literatura, nos hacen poner atención en cómo hacer que la adhesión a una ideología centrada en el aprendizaje pueda ser encarnada en futuras prácticas, sin quedar solo en el discurso. Es parte de lo que se aborda en la siguiente sección.

Capítulo V: Conclusiones

5.1. Conclusiones y discusión

Se debe destacar que los hallazgos de este estudio revelan el predominio de la ideología centrada en el aprendizaje y la presencia de fenómenos tales como el anti-academicismo y el eclecticismo ideológico entre docentes en formación (Schiro, 2013; Peña-Sandoval y López, 2020). Dado que aquí el contexto es otra institución formadora y los participantes pertenecen a otras disciplinas (ciencias naturales y exactas) en tercer y cuarto año de universidad, se destaca la similitud de los resultados de este estudio en términos del panorama de ideologías que emergen. Como en otros estudios, los hallazgos revelan que la ideología centrada en el aprendizaje es la predominante (Peña-Sandoval y López, 2020; Peña-Sandoval y Aranda, 2021).

Teniendo en cuenta lo anterior, la discusión y conclusiones se centran en cinco aspectos: las implicancias del predominio de la ideología centrada en el aprendizaje y el anti-academicismo; las congruencias y matices respecto al rol de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje; las sintonías y tensiones entre la ideología declarada y las concepciones en torno al rol de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto, esto, teniendo en cuenta los cambios legislados; el eclecticismo ideológico como respuesta a las tensiones detectadas; y, un análisis respecto a la pregunta guía y los objetivos propuestos.

En primer lugar, el predominio de la ideología centrada en el aprendizaje muestra que en los futuros y futuras profesoras existe una clara priorización del sujeto que aprende y que, al menos, en la universidad que fue contexto para este estudio, ese es el discurso dominante en las carreras de pedagogía del área de las ciencias exactas. Este discurso claro aparece en los inventarios y es corroborado desde el análisis de las entrevistas.

Así, desde la voz de los y las participantes, las características que están en coherencia con la ideología predominante son: la importancia de centrarse en

las necesidades e intereses de los y las estudiantes y la importancia de construir significado como resultado de la interacción con los entornos físicos, intelectuales y sociales de quienes aprenden por medio de la práctica de enseñanza (Schiro, 2013).

Además, se debe destacar que el rechazo a la ideología academicista se da tanto en los discursos de los y las entrevistados como en los resultados de los inventarios. Así, la visión crítica respecto a la competencia entre pares, la transmisión de conocimiento específico y la enseñanza descontextualizada están en sintonía con lo que se postula desde la ideología centrada en el aprendizaje, que en este estudio es predominante. Por tanto, lo que en los resultados aparece como visión anti-academicista también permite centrarse en quien aprende y rechazar el enfoque transmisivo de la enseñanza.

En segundo lugar, y en coherencia con lo anterior, los hallazgos permiten afirmar que las concepciones respecto al rol de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje están en sintonía con el foco en quienes aprenden. Sin embargo, se perciben algunas contradicciones respecto a focalizar la práctica evaluativa en quienes aprenden cuando se declara la intencionalidad de la evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa), viéndose relegado el desarrollo integral de los y las estudiantes por medio del proceso evaluativo.

Tercero, cuando los resultados muestran sintonía entre la ideología declarada y las concepciones respecto al rol de la evaluación, se destaca la preocupación por el rol que debiese tener la evaluación en aspectos como: el crecimiento socioemocional de los y las estudiantes y, en la detección y desarrollo de intereses y habilidades de quienes aprenden. Dichos aspectos dicen relación con la perspectiva constructivista de la evaluación (Hernández, 1998; Vargas, 2004), ya que hay una preocupación por el bienestar de los y las estudiantes, colocando énfasis en una evaluación con responsabilidad en el desarrollo socioemocional de los y las estudiantes (Santos, 1993).

También se debe señalar que, al hacer hincapié en dichos roles de la evaluación, se denota que el discurso evaluativo apunta hacia la autoevaluación y la coevaluación, privilegiando los aprendizajes de los y las estudiantes

(Ahumada, 2005). Además, destaca la racionalidad formativa-emancipadora en los discursos de los y las participantes, pues al considerar un proceso evaluativo que dé cuenta de los intereses y habilidades de los y las estudiantes, denota una concepción de la evaluación a disposición del aprendizaje que fomenta el proceso de aprender a aprender (Prieto y Contreras, 2008). Además, desde la voz de los y las participantes, se destaca promover la retroalimentación constante, desde la práctica pedagógica, que permita levantar información del proceso de aprendizaje de los y las estudiantes (MINEDUC, 2018).

Sin embargo, sobresalen algunas tensiones que parecieran vislumbrar una concepción o perspectiva adoptada respecto al rol de la evaluación. Esto, en el sentido de que falta reflexión en torno a la evaluación educativa, ya que cuando se aborda la importancia de rol de la evaluación para atender la diversidad de estudiantes, sigue marcando presencia la tradición academicista. Esto se da, por ejemplo, cuando el foco se pone en la diversidad del instrumento o en la perspectiva histórica de la disciplina impartida, y no en las necesidades e intereses de cada estudiante.

Es importante atender a estas tensiones y resolverlas, por ejemplo, en la formación inicial, de modo de resguardar la coherencia entre discurso y práctica de quienes ejercen el rol docente (Schiro, 2013). Lo anterior, debido a que cuando se adhiere a la ideología centrada en el aprendizaje, las prácticas docentes en evaluación debieran ser congruentes con dicha perspectiva. Así, quien enseña pone el foco en quien aprende y proyecta esto en su práctica evaluativa.

En tercer lugar, y como se señaló anteriormente, este estudio se propuso conocer las concepciones de los y las futuras profesoras de ciencias teniendo en cuenta los cambios legales que modifican el paradigma evaluativo, adoptando un foco formativo de la evaluación (competencias en 3° y 4° medio y decreto 67). Desde el marco propuesto por Schiro (2013) y atendiendo a las concepciones propuestas por Prieto y Contreras (2008), entre otros, estos cambios están en sintonía con las ideologías centrada en el aprendizaje y la reconstruccionista social. En tal sentido, se considera positivo el hallazgo de coherencia ideológica con las perspectivas de los y las participantes del estudio (inventario, entrevistas),

así como con algunos documentos institucionales (perfiles de egreso). No obstante, esa sintonía puede ser considerada parcial o superficial cuando se profundiza en los fundamentos detrás de las ideologías que se declaran y en las propuestas evaluativas que se construyen en la actividad curricular de Evaluación Educacional de Aprendizajes. Eso muestra una nueva tensión que merece ser abordada, tanto en la formación inicial como en el futuro desempeño en el aula.

En cuarto lugar, al reflexionar en torno al origen de las tensiones halladas, parece relevante abordar el eclecticismo ideológico. Frente a esto último, llama la atención que, independiente de cuál ideología predomina, el eclecticismo aparezca superando la preferencia de otras ideologías (26,7%). Si un grupo importante de profesores en formación no tiene clara preferencia por ninguna de las cuatro ideologías, puede deberse a diversos factores. Basado en los hallazgos de Peña-Sandoval (2020), algunos de esos factores son la escasa reflexión sobre las propias convicciones y la confusión conceptual que no permite mostrar una preferencia clara. Lo anterior también podría tener relación con la evolución de las políticas que orientan la formación inicial docente, las cuales apuntan a la tecnificación de dicha formación (Kincheloe, 2001). Por tanto, todo el proceso de formación inicial estaría sujeto o motivado por dichas políticas. Sin embargo, el estudio se desarrolla en una facultad que pertenece a una institución que se declara promover una formación crítica y social, lo cual significa promover procesos formativos que estén en sintonía con dichos lineamientos.

Tanto el fortalecimiento de procesos reflexivos como del dominio conceptual es responsabilidad de la formación impartida por la institución y sus docentes. Así, resulta crucial poner atención a las prácticas evaluativas a las que son sometidos los futuros y futuras docentes, teniendo en cuenta las repercusiones que tienen en las concepciones respecto a la evaluación (Hernández, 2010). La superación de las prácticas academicistas tradicionales nace desde la formación inicial docente y debe ser centro de atención tanto para las instituciones formadoras como para los y las investigadores en educación. El aprendizaje profundo y significativo de nuestros niños, niñas y adolescentes en

edad escolar también se juega en la congruencia que, desde la formación inicial, existe entre discurso (ideología) y prácticas evaluativas.

Por último, se debe señalar que la pregunta que guía este estudio es posible responderla a partir de los hallazgos obtenidos. La comprensión de las relaciones entre las ideologías curriculares y las concepciones respecto al rol de la evaluación se da por medio de la caracterización de éstas. De esa manera, se identificaron congruencias y tensiones por medio de las técnicas de acopio. Los hallazgos que dan cuenta de ello son, por ejemplo: 1) las sintonías que emergen entre el panorama ideológico del inventario (57% Ideología Centrada en el Aprendizaje) y las concepciones respecto de la evaluación que tienen como foco el aprendizaje de los y las estudiantes, 2) la sintonía que se desprende entre el fenómeno del anti-academicismo y las críticas hacia concebir la evaluación como un proceso para fomentar la competencia entre pares o jerarquizar a los y las estudiantes y, 3) las tensiones detectadas entre las ideologías declaradas en algunos documentos y las concepciones de la evaluación impulsadas por los cambios en la normativa.

5.2. Limitaciones y proyecciones

A lo largo del desarrollo de esta investigación se presentaron ciertas limitaciones referidas específicamente y en primera instancia al contexto de la pandemia Covid-19, ya que las comunicaciones se dificultaron, viéndose repercutida la posibilidad de realizar el estudio en la Facultad de Humanidades de la misma universidad.

Por otro lado, el acceso para ingresar a las clases impartidas en modalidad virtual fue muy complejo para aplicar la actividad “Mi Filosofía Educativa”, ya que el tiempo de ejecución oscilaba entre los 10 a 20 minutos. En ese contexto, a muchos docentes se les hacía muy difícil asignar ese tiempo, teniendo en cuenta que, debido al contexto, las clases fueron reducidas en tiempo.

En cuanto a las proyecciones, las cuales se desprenden desde las referencias teóricas y análisis presentados, se vislumbra profundizar en la perspectiva de justicia social de la evaluación, pues se visualiza que un porcentaje importante de los y las participantes adhiere al reconstruccionismo social (segundo lugar de preferencia). Abordar dicha perspectiva permitiría promover una reflexión más profunda en torno a los procesos evaluativos que han primado en nuestro sistema escolar y los que se promueven desde los cambios en materia curricular y evaluativa.

Además, en los hallazgos se pudo constatar el interés por las repercusiones que tienen las evaluaciones en el desarrollo emocional de los y las estudiantes, ya que a través de los resultados de ésta van configurando su autoconcepto. Por tanto, lo anterior también se podría conectar con la profundización de la perspectiva de justicia social de la evaluación, teniendo en cuenta que un sistema de evaluación estandarizado no podría ofrecer dicho proceso.

Lo anterior se podría complementar tanto a nivel de sujetos participantes (ej. formadores y profesores en ejercicio), en estudios más amplios, de manera de abarcar una muestra mayor y estudiar las coherencias o incongruencias

halladas en diferentes etapas de la vida profesional. Por último, se hace necesario tener acceso a otras disciplinas como las artes y las humanidades, pudiendo establecer contrastes y posibles diferenciaciones, de modo de que las conclusiones sean más específicas por área, si ello corresponde.

Referencias

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva educacional, formación de profesores*, (45), 11-24. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100002.pdf>
- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado: Freud y Lacan*. Ediciones Nueva Visión (3rd ed., Vol. 1868).
- Apple, M. (2019). *Ideology and curriculum*. 4th. Ed. New York: Routledge.
- Ávalos, Beatriz. (2014). La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. *Revista Estudios Pedagógicos*, vol. 40, número especial, pp. 11-28.
- Banet, E. (2007). Finalidades de la educación científica en secundaria: opinión del profesorado sobre la situación actual. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 25 (1), 5-20. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/87858>
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 18(1), 5-25.
- Buendía, L., Carmona, M., González, D. y López, R. (1999). Concepciones de los profesores de educación secundaria sobre evaluación. *Educación XX1*, 2 (1), 125-154. doi:10.5944/educxx1.2.0.377.
- Briones, G. (2000). *La investigación social y educativa*. Tercer Mundo.
- Cáceres, P. (2003). Análisis Cualitativo de Contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-81.
- Cáceres, P. (2017). *Criterios de validez y rigor*. En S. Rendón & J.F. Angulo (Eds.), *Investigación cualitativa en educación*. Miño y Dávilas.

- Carbajosa, D. (2010, agosto 5). Debate desde paradigmas en la evaluación. *Perfiles educativos*, vol. XXXIII, núm.132, 2011, pp.5-10.
- Cisternas, T (2011), La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados, *Calidad en la Educación*, núm. 35, pp. 131-164.
- Cox, C., Meckes, L., & Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 46(1), 205-245.
- Comellas Carbó, M. J. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educación*.
- Durán, F. (2018). La evaluación de la calidad educativa en Chile: instrumentos de control y de rendición de cuenta. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3 (1), 85-99.
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/681680/EPS_3_1_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Durán del Fierro, F. (2019). Pruebas estandarizadas para el acceso a la educación superior en Chile: performatividad y subjetividad de los estudiantes. *Calidad en la Educación*, (50), 180-215.
- Escudero, E. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve*, 9(1), 11-43.
- Farahani, M. F., & Maleki, M. (2014). A survey on tendency toward curriculum ideologies among academic board members in educational sciences faculties—Tehran 2010–11. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2392 –2396.

- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (24).
- Ferrada, D., Villena, A., & Pino, M. D. (2018). ¿Hay que formar a los docentes en políticas educativas?. *Cadernos de Pesquisa*, 48(167), 254-279.
- Ferrada, D., Turra, O. y Villena, A. (2013). Currículum transformador de formación inicial para profesores en contextos de vulnerabilidad social. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 642-661. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000200013>
- Flick, U. (2015). *Designing Qualitive Research* (Trad. T. del amo y C. Blanco). Morata. Obra original publicada en 2007.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. siglo XXI.
- Gazmuri, R. (2017). Ideologías Curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 157-169.
- Gimeno, J., Fernández, M., Torres, J., Rodríguez, C., González, M., & Pérez, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Heitink, M. C., Van der Kleij, F. M., Veldkamp, B. P., Schildkamp, K., & Kippers, W. B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational research review*, 17, 50-62.
- Hernández, P. (1998). *Diseñar y Enseñar*. NARCEA
- Hernández, L. M. (2010). Evaluar para aprender: Hacia una dimensión comunicativa, formativa y motivadora de la evaluación. *Enseñanza de las ciencias*, 28 (2), 285-290.
- Kvale, S. (2011). *La entrevista en investigación cualitativa*. Morata S.L.

- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Octaedro.
- Ley 20529 [SIMCE]. Ley de aseguramiento de la calidad de la educación. 11 de Agosto 2011 (Chile)
- Maldonado-Fuentes, A. C., Tapia-Ladino, M. I., & Arancibia-Gutiérrez, B. M. (2019). ¿Qué significa evaluar? Representaciones atribuidas por estudiantes de formación inicial docente en Chile. *Perfiles educativos*, 42(167), 138-157.
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma* 27 (2), pp. 07-33.
- Merriam, S. B. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th ed.). Jossey Bass.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2011). *Ley 20529. Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación parvularia, básica y media y su fiscalización*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2019). *Bases curriculares 3° y 4° Medio*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2018). *Decreto 67 de la Ley 20370. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción*.
- Miranda, J. B. (2011). SIMCE: Pasado, presente y futuro del sistema nacional de evaluación. *Estudios públicos*, (123).
- Mnguni, L., El Islami, R. A. Z., Hebe, H., Sari, I. J., & Nestiadi, A. (2020). A comparison of the South African and Indonesian teachers preferred curriculum ideology for school science. *Curriculum Perspectives*, 40(1), 1-11.

- Oprea, D. (2015). Teachers' conceptions of assessment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 229-233.
- Peña-Sandoval, C., y Aranda, V. (2021). "I am Hybrid": Advancing Social Justice-oriented Initial Teacher Education from Identification and Reflection on Curriculum Ideologies. *Linguistica Antverpiensia*, Issue 3, 4197-4223.
- Peña-Sandoval, C., y Jiménez, T. L. (2020). Ideologías curriculares y concepciones sobre diversidad y justicia social. *Cadernos de Pesquisa*, 50, 738-757.
- Pontes, A., Poyato, F y Martínez, O. (2016, febrero 28). Concepciones Sobre Evaluación en la Formación Inicial del Profesorado de Ciencias, Tecnología y Matemáticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9 (1), 91-107. doi: 10.15366/riee216.9.1.006.
- Prieto, Marcia, y Contreras, Gloria. (2008). Las concepciones que orientas las prácticas evaluativas de los profesores: Un problema a develar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34 (2), 245-262. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>
- Puentes, B. M., García, M. L. H., & Porto, M. C. (2021). Sistema de medición de la Calidad de la Educación: ¿Fines pedagógicos o rendición de cuentas?. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales-ISSN*, 2254, 7630.
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27 (2), 472-482. doi:10.1016/j.tate.2010.09.017
- Ruiz - Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Santos Guerra, M. Á. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Revista Investigación en la Escuela*, 20, 23-35.

- Schiro, M. (1992). Educators' Perceptions of the Changes in Their Curriculum Belief Systems over Time. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7(3), 250-86.
- Schiro, M. (2013). *Curriculum theory: conflicting visions and enduring concerns*. (2nd. Ed). Sage.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*. Troquel. (pp. 257-264)
- Tyler, R. (1969). *Principios básicos del currículo y del aprendizaje* (Leyton Soto, trad). Editorial Universitaria. (pp. 69-70)
- Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos*. Kresearch.
- Vargas, A. I. M. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Actualidades investigativas en educación*, 4(2).
- Yancovic, M. P., Vargas, G. O., & Barrios, I. S. (2016). Crítica a la rendición de cuentas: Narrativa de resistencia al Sistema de Evaluación en Chile. *Cadernos Cedes*, 36, 337-354.
- Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE

Anexos

Anexo n°1: Inventario Ideologías curriculares.

Instrucciones

A continuación, verás 6 ítems donde cada uno contiene 4 afirmaciones. Lee atentamente las afirmaciones por ítem y luego califícalas del 1 al 4, donde el número 1 corresponde a la que más te gusta y a las restantes le asignas el 2, 3 y 4, dependiendo de cuánto te representan (el 4 se asigna a la que menos te gusta). Haz lo mismo en cada ítem usando cada número sólo una vez. Importante: este no es un test de conocimientos; no hay respuestas correctas o incorrectas.

I: Las Escuelas

____ Las escuelas deben proveer a los niños la capacidad de percibir los problemas de la sociedad, imaginar una sociedad mejor, y actuar para cambiar la sociedad para que haya justicia social y una vida mejor para todas las personas.

____ Las escuelas deben cumplir con las necesidades de la sociedad mediante la preparación de los niños y jóvenes para funcionar como miembros maduros y constructivos de la sociedad.

____ Las escuelas deben ser comunidades donde se transmite el conocimiento acumulado de la cultura a los niños y jóvenes.

____ Las escuelas deben ser entornos agradables, estimulantes y centrados en los alumnos, organizadas en torno a las necesidades de desarrollo e intereses de los niños, en tanto esas necesidades e intereses se presentan en el día a día.

II: Las y los profesores

____ Los profesores deben ser los supervisores del aprendizaje de los alumnos, utilizando las estrategias de instrucción que optimizarán su aprendizaje.

_____ Los profesores deben ser buenos acompañantes de los estudiantes, utilizando el entorno en el que vive el estudiante para ayudarlo a aprender.

_____ Los profesores deben ser un apoyo para los niños, ayudándoles a aprender presentándoles las experiencias de la cuales ellos puedan crear significado.

_____ Los profesores deben ser personas con conocimientos sólidos, transmitiendo aquellos que conocen a quienes no lo conocen.

III: El Aprendizaje

_____ El aprendizaje ocurre de mejor manera cuando al alumno se le presentan los estímulos materiales apropiados y recibe refuerzo positivo.

_____ El aprendizaje ocurre de mejor manera cuando el profesor presenta clara y acertadamente a los estudiantes el conocimiento que éste debe adquirir.

_____ El aprendizaje sucede con éxito cuando los niños están motivados para conectarse activamente en experiencias que les permiten crear su propio conocimiento y entendimiento del mundo en el que viven.

_____ El aprendizaje sucede con éxito cuando un estudiante confronta una crisis social real y participa en la construcción de una solución a esa crisis.

IV: El Conocimiento

_____ El conocimiento más valioso es el conocimiento estructurado y las formas de pensar que han llegado a ser valoradas por la cultura a través del tiempo.

_____ El conocimiento más valioso es el significado personal de uno mismo y el mundo de uno, el cual es fruto de la propia experiencia y nuestra respuesta personal a esa experiencia.

_____ El conocimiento más valioso son las habilidades y capacidades específicas para la acción que permiten a un individuo vivir una vida constructiva.

_____ El conocimiento más valioso es un conjunto de ideales sociales, un compromiso con esos ideales y una comprensión de cómo implementar dichos ideales.

V: La niñez y la adolescencia

_____ La niñez/adolescencia es esencialmente un tiempo de aprendizaje en preparación para la vida adulta, que es cuando uno va a ser un miembro que aporta constructivamente a la sociedad.

_____ La niñez/adolescencia es esencialmente un período de desarrollo intelectual destacado por la habilidad de razonar y memorizar que resulta en una absorción mayor de conocimiento cultural.

_____ La niñez/adolescencia es esencialmente un tiempo de despliegue de los alumnos de acuerdo a su naturaleza innata, impulsos orgánicos y tiempos internos. El foco está en los niños por ser niños y no en los adultos que deben llegar a ser.

_____ La niñez/adolescencia es esencialmente un tiempo para practicar y prepararse para actuar en sociedad, para mejorar tanto el propio ser como la naturaleza de la sociedad.

VI: La Evaluación

_____ La evaluación debe indicar objetivamente a otros si los estudiantes pueden o no demostrar competencias específicas. Su propósito es certificar la competencia de los estudiantes para realizar tareas específicas.

_____ La evaluación debiera diagnosticar continuamente las necesidades y crecimiento de los alumnos de tal manera que el crecimiento futuro puede ser promovido con los ajustes apropiados de su entorno de aprendizaje. Es principalmente para el beneficio de los estudiantes, no para compararlos unos con otros o medirlos en función de estándares predeterminados.

_____ La evaluación debiera ser una comparación subjetiva entre el desempeño de los alumnos y sus capacidades. Su propósito es indicar tanto a los estudiantes como a los demás en qué medida ellos están viviendo de acuerdo a sus capacidades.

_____ La evaluación debiera determinar objetivamente la cantidad de conocimiento que los estudiantes han adquirido. Permite ubicar a los estudiantes en un ranking que indica claramente cuáles han aprendido más y cuáles menos.

Nombre: Carrera:.....

Tabla de respuestas:

La Escuela	Las y los Profesores	El Aprendizaje	El Conocimiento	Niñez Adolescencia	La Evaluación
C _____	D _____	D _____	A _____	D _____	D _____
D _____	C _____	A _____	B _____	A _____	B _____
A _____	B _____	B _____	D _____	B _____	C _____
B _____	A _____	C _____	C _____	C _____	A _____

Representación gráfica de mi filosofía educativa

	La Escuela	Las y los Profesores	El Aprendizaje	El Conocimiento	Niñez Adolescencia	La Evaluación
A1						
A2						
A3						
A4						
B1						
B2						
B3						
B4						
C1						
C2						
C3						
C4						
D1						

D2						
D3						
D4						

*Traducido de Schiro, M. (2013). Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns. SAGE.

Apéndices

Apéndice 1: Protocolo de entrevista semiestructurada a profesores/as en formación

Modalidad Virtual vía meet

Duración: 60 minutos

Participante: profesor/a en formación; ya respondió el inventario

Objetivos específicos del proyecto de tesis:

OE1 Identificar las ideologías curriculares que predominan en las y los profesores en formación inicial de Enseñanza Media.

OE2 Indagar en las concepciones de las y los profesores en formación de enseñanza media respecto al rol que le atribuyen a la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

OE3 Caracterizar la relación existente entre las ideologías curriculares de las y los profesores en formación de enseñanza media y las concepciones respecto al rol que le atribuyen a la evaluación.

Focos de la entrevista: Elección de carrera; experiencia en la carrera de pedagogía; respuestas de la actividad Mi Filosofía Educativa; perspectiva y/o concepciones respecto al rol de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje; proyección de la práctica evaluativa; percepciones sobre la formación teórica y práctica.

Guión Temático

Solicitar consentimiento escrito y en audio antes de iniciar la grabación.

Consentimiento: participación voluntaria y autorización de registro (grabación)

Preámbulo: Primero, gracias por aceptar y darte el tiempo para esta conversación. En cuanto al contenido de esta conversación estoy muy interesada en saber por qué elegiste la carrera de pedagogía y tu disciplina en particular, por cómo ha sido tu experiencia de formación docente hasta el momento y cuál es tu percepción respecto al rol de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. También es importante que hablemos sobre la actividad *Mi Filosofía Educativa* que respondiste y así profundizar sobre los temas de esa actividad y tu perspectiva personal sobre ellos.

Rapport + aspectos biográficos: por favor, para el registro, preséntate formalmente, cuéntame de dónde eres, tu carrera y la universidad en la que cursas pedagogía.

- ¿Qué cosas te gusta contar de ti para que la gente te conozca mejor?
- ¿Por qué elegiste estudiar pedagogía...tu disciplina... etc.? (motivaciones)

Percepciones sobre la evaluación en el sistema educacional chileno

¿Cuál es tu visión respecto a la evaluación en nuestro sistema escolar?; ¿qué te parecen las evaluaciones que se implementa en nuestro sistema escolar?

Visión respecto al rol de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje

¿Cuál es tu visión respecto al rol de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

Finalidad de la evaluación educacional y el rol docente

¿Cuál es el propósito de la evaluación en la educación escolar?; ¿Para qué crees tú que sirve la evaluación en educación?; ¿cuál es el rol que debe cumplir el/la docente en un proceso de evaluación escolar?

Prácticas: ¿qué experiencias prácticas relacionadas con la evaluación has tenido en tu formación?

Te invito a pensar en las prácticas... ¿Cómo has tratado el tema de la evaluación en tus experiencias prácticas?; ¿Has tenido la oportunidad de escoger el proceso o ha sido dirigido por los/as docentes? ¿cómo ha sido esa experiencia? ¿qué has

aprendido en ese proceso de evaluar?; ¿Cómo ha sido para ti la experiencia de tener de calificar a los estudiantes, ¿en qué te basas para asignar una calificación?

Experiencias relacionadas con la evaluación como estudiante

A propósito de la evaluación, pero en tu propia experiencia como estudiante de pedagogía, ¿qué tipo de evaluación ha predominado en los cursos?; ¿Cómo crees que esas experiencias de evaluación han contribuido a tu formación?; ¿Alguna asignatura en particular que te haya ayudado a entender el proceso evaluativo?

Percepciones entorno a la actividad “Mi Filosofía Educativa” (Inventario)

Te invito a que conversemos un momento del ejercicio “Mi filosofía Educativa”

- Compartir en la pantalla su ejercicio, como recordatorio.
- Resumir la interpretación de los gráficos.
- Explicar las ideologías.

Teniendo a la vista tu gráfico, ¿qué tan representado/a te sientes por esta representación? ¿por qué?

¿Por qué crees que tienes una visión tan zigzagueante, etc?

Focalizar en la evaluación, mostrar la oración del inventario y preguntar ¿por qué esa oración es la que más representa (a la que le asignó el número 1)?

Agregar preguntas que sean proyectivas (cuando egrese o entre al sistema)

- ¿Cómo esperas abordar el tema de la evaluación en tus prácticas?
- ¿Cómo te gustaría abordar este tema cuando estés trabajando y tengas completa responsabilidad en el diseño de tus evaluaciones?

Antes de cerrar la entrevista, me gustaría saber si deseas agregar algo más.

Fin de la grabación.

Apéndice 2: Consentimiento informado profesores y profesoras en formación para el inventario para actividad “Mi Filosofía Educativa”

Consentimiento Informado para profesores y profesoras en formación

El propósito de este documento es invitarte a participar de una actividad dentro de la investigación llamada “Concepciones de docentes en formación respecto al rol de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje: Una aproximación desde las ideologías curriculares”. Este estudio está a cargo de la investigadora Paula Aranda Donoso, Profesora de Física y tesista del programa de Magíster en Evaluación Educacional de la Universidad de Playa Ancha.

Por medio de este consentimiento se explicita que tu participación es libre y voluntaria. Para que puedas tomar una decisión informada, a continuación, te explicamos en qué consiste la investigación y tu participación.

El propósito de este estudio es comprender la relación que existe entre las filosofías educativas de las y los profesores en formación y sus concepciones respecto al rol de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Y consiste, en recolectar información que permita conocer las perspectivas educativas en seis ámbitos de la educación y, además, ahondar en las concepciones de docentes en formación respecto al rol de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para comprender dicha relación.

Tu participación es voluntaria, y consistirá en responder la actividad denominada “Mi filosofía educativa” en un documento Word que la investigadora envía previamente. En concreto, quién responde expresa su opinión o afinidad respecto a distintas afirmaciones sobre la educación escolar. La actividad tendrá una duración de 20 a 30 minutos y se realizará de manera remota debido al contexto de pandemia.

Dada la naturaleza de la actividad, no implica riesgos para quienes participan y, dado que es voluntaria, puedes elegir si participar o no. Incluso, estando ya en la investigación, puedes retirarte en cualquier momento, sin dar ninguna explicación, lo cual tampoco significa alguna consecuencia negativa para ti.

Si no deseas participar esto no implicará sanción alguna. Además, tienes el derecho de negarte a responder preguntas concretas, y puedes optar por retirarte de este estudio en cualquier momento. Tu privacidad será protegida, pues la información recogida en esta investigación será confidencial, usada únicamente para los fines de esta investigación, y estará protegida con un código. Solo la investigadora responsable puede acceder a ella, y dicha información será eliminada un año después del cierre del proyecto.

Si lo deseas, se te entregará un informe con los resultados obtenidos una vez finalizada la investigación.

Si tienes dudas o consultas respecto de la participación en este estudio puedes contactar a la investigadora responsable de este estudio Paula Aranda Donoso, quien se encuentra realizando su proyecto de tesis del programa Magíster en Evaluación Educacional de la Universidad de Playa Ancha. Sus datos de contacto son los siguientes: número telefónico +569 37891326 y correo electrónico paula.aranda@alumnos.upla.cl

Si durante la investigación tienes algún comentario o preocupación respecto al desarrollo de la investigación, o alguna pregunta respecto a tus derechos al participar en este estudio, puedes dirigirte al Comité Ético Científico de la Universidad de Playa Ancha, al correo electrónico cecupla@upla.cl

Quedando en claro los objetivos del estudio, la explicitación de mi participación, posibles riesgos y beneficios (en caso de haberlos), confidencialidad y aclaración de la información, acepto voluntariamente participar en este estudio.

ACTA DE CONSENTIMIENTO

Yo,.....,
Rut....., he leído y discutido la información anterior con la investigadora responsable del estudio y mis preguntas han sido respondidas adecuadamente. Se me ha aclarado, además, que puedo realizar preguntas en cualquier momento de la investigación.

Se me ha informado el objetivo del estudio, los procedimientos y actividades que implica este estudio, y los posibles riesgos y beneficios (en caso de haberlos).

Se me ha informado, además, que mi participación es voluntaria y que podré renunciar a participar en el estudio en cualquier momento, sin causa y sin consecuencia alguna.

Si durante el transcurso de la investigación, surge información relevante para continuar participando en el estudio, el investigador deberá entregar esta información.

He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos o educativos.

Si durante el transcurso de la investigación me surgen dudas respecto a la investigación o sobre mi participación en el estudio puedo contactarme con la investigadora responsable vía correo electrónico paula.aranda@alumnos.upla.cl

Declaro estar libre de presión para decidir mi participación en el estudio.

Acepto participar en la investigación titulada Concepciones de docentes en formación respecto al rol de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje: Una aproximación desde las Ideologías Curriculares. Recibiré una copia firmada y fechada de este consentimiento.

Nombre y Firma del/la participante	Nombre y Firma del/la Investigador/a responsable
---	---

Apéndice 3: Consentimiento informado profesores y profesoras en formación para entrevista semiestructurada.

Consentimiento Informado para profesores y profesoras en formación

El propósito de este documento es invitarte a participar de una actividad dentro de la investigación llamada “Concepciones de docentes en formación respecto al rol de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje: Una aproximación desde las ideologías curriculares”. Este estudio está a cargo de la investigadora Paula Aranda Donoso, Profesora de Física y tesista del programa de Magíster en Evaluación Educacional de la Universidad de Playa Ancha.

Por medio de este consentimiento se explicita que tu participación es libre y voluntaria. Para que puedas tomar una decisión informada, a continuación, te explicamos en qué consiste la investigación y tu participación.

El propósito de este estudio es comprender la relación que existe entre las filosofías educativas de las y los profesores en formación y sus concepciones respecto al rol de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Y consiste, en recolectar información que permita conocer las perspectivas educativas en seis ámbitos de la educación y, además, ahondar en las concepciones respecto al rol de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tu participación es voluntaria, y consistirá en poder entrevistarte para poder conversar entorno a tu experiencia y concepciones respecto la evaluación educativa. La entrevista tendrá una duración de 40 a 60 minutos y será grabada con el propósito de poder transcribir literalmente lo expresado. La entrevista se realizará por medio de plataformas virtuales debido al contexto de pandemia.

Dada la naturaleza de la actividad, no implica riesgos para quienes participan y, dado que es voluntaria, puedes elegir si participar o no. Incluso, estando ya en la investigación, puedes retirarte en cualquier momento, sin dar ninguna explicación, lo cual tampoco significa alguna consecuencia negativa para ti.

Si no deseas participar esto no implicará sanción alguna. Además, tienes el derecho de negarte a responder preguntas concretas, y puedes optar por retirarte de este estudio en cualquier momento. Tu privacidad será protegida, pues la información recogida en esta investigación será confidencial, usada únicamente para los fines de esta investigación, y estará protegida con un código. Solo la investigadora responsable puede acceder a ella, y dicha información será eliminada un año después del cierre del proyecto.

Si lo deseas, se te entregará un informe con los resultados obtenidos una vez finalizada la investigación.

Si tienes dudas o consultas respecto de la participación en este estudio puedes contactar a la investigadora responsable de este estudio Paula Aranda Donoso quien se encuentra realizando su proyecto de tesis del programa Magíster en Evaluación Educacional de la Universidad de Playa Ancha. Sus datos de contacto son los siguientes: número telefónico +569 37891326 y correo electrónico paula.aranda@alumnos.upla.cl

Si durante la investigación tienes algún comentario o preocupación respecto al desarrollo de la investigación, o alguna pregunta respecto a tus derechos al participar en este estudio, puedes dirigirte al Comité Ético Científico de la Universidad de Playa Ancha, al correo electrónico cecupla@upla.cl

Quedando en claro los objetivos del estudio, la explicitación de mi participación, posibles riesgos y beneficios (en caso de haberlos), confidencialidad y aclaración de la información, acepto voluntariamente participar en este estudio.

ACTA DE CONSENTIMIENTO

Yo,.....,
Rut....., he leído y discutido la información anterior con la investigadora responsable del estudio y mis preguntas han sido respondidas adecuadamente. Se me ha aclarado, además, que puedo realizar preguntas en cualquier momento de la investigación.

Se me ha informado el objetivo del estudio, los procedimientos y actividades que implica este estudio, y los posibles riesgos y beneficios (en caso de haberlos).

Se me ha informado, además, que mi participación es voluntaria y que podré renunciar a participar en el estudio en cualquier momento, sin causa y sin consecuencia alguna.

Si durante el transcurso de la investigación, surge información relevante para continuar participando en el estudio, el investigador deberá entregar esta información.

He sido informado/a y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos o educativos.

Si durante el transcurso de la investigación me surgen dudas respecto a la investigación o sobre mi participación en el estudio puedo contactarme con la investigadora responsable vía correo electrónico paula.aranda@alumnos.upla.cl

Declaro estar libre de presión para decidir mi participación en el estudio.

Acepto participar en la investigación titulada Concepciones de docentes en formación respecto al rol de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje: Una aproximación desde las Ideologías Curriculares. Recibiré una copia firmada y fechada de este consentimiento.

Nombre y Firma del/la participante	Nombre y Firma del/la Investigador/a responsable
---	---

Apéndice 4: Acta de Aprobación Comité Ético



Dirección de Investigación
Comité Ético-Científico
CEC-UPLA
Email: cecupla@upla.cl

Viña del Mar, 13 de octubre de 2021

Acta de Aprobación N° 020-2021

El Comité Ético Científico de la Universidad de Playa Ancha (CEC UPLA), certifica que, en reunión ordinaria del 13 de octubre 2021, se aprobó el Protocolo del proyecto **“Concepciones de docentes en formación respecto al rol de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje: una aproximación desde las Ideologías Curriculares”**, presentado por la investigadora **Paula Aranda Donoso**, tesista del Magíster en Evaluación Educacional, de la Facultad de Ciencias de la Educación, y financiado por el proyecto FONDECYT Iniciación N° 11200459.

Este Comité consideró que el protocolo del proyecto antes señalado cumple con los principios normados, nacional e internacionalmente, para la investigación en seres humanos. Principios de validez científica, uso social de la ciencia, beneficencia, atención de potenciales riesgos, respeto por los sujetos de investigación, confidencialidad de la información.

Detalle de la aprobación

Documentos aprobados:	Formulario de Solicitud de Evaluación Ética de Investigación en Seres Humanos, y Consentimiento Informado para Participantes.
Fecha de aprobación:	13 de octubre de 2021
Fecha expiración aprobación:	13 de octubre de 2022


Ronald Durán Presidente CEC


Paula Celis Pía Vicepresidenta CEC


Carmen Zavala Secretaria CEC


Marcela Escobar Miembro CEC


Fabiola Villagrón Miembro CEC


Catalina Rosas Miembro CEC

Última versión 23-04-2019