



ARTICULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 28, n.º 100, 2023, e7534518
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Representaciones sociales de la tarea de evaluar por profesores primarios: de lo instrumental a lo sociocultural en la formación docente¹

*Primary school teachers' social representations of the evaluation task:
from an instrumental to a socio-cultural approach in teacher training*

Ana Carolina MALDONADO-FUENTES

<http://orcid.org/0000-0002-9198-5882>
amaldonado@ubiobio.cl
Universidad del Bio-Bio, Chile

Mónica TAPIA-LADINO

<http://orcid.org/0000-0003-2951-1798>
mtapia@ucsc.cl
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.10.5281/zenodo.7534518>

RESUMEN

La formación del profesorado como docente evaluador resulta compleja al tratarse de una tarea cuya función social involucra distintos intereses en el sistema educativo. El estudio, basado en entrevistas focalizadas, analiza las representaciones sociales sobre evaluación de 18 futuros profesores y 9 docentes en servicio de Educación Primaria, formados en universidades regionales de Chile. Los resultados revelan dinamismo desde una representación basada en el saber técnico hacia una mirada mediada por aspectos actitudinales y socioculturales relacionados con la inmersión en el aula y la interacción social; por lo que se postula un acercamiento ideográfico a los contextos escolares.

Palabras clave: Formación Inicial Docente, Evaluación Educativa, Representaciones Sociales.

ABSTRACT

Training teachers to become evaluators is a complex task as it has a social function involving different interests in the education system. This study is based on focused interviews and it analyzes social representations of evaluation among 18 future teachers and 9 teachers in service in primary education schools. Both groups have been trained at regional universities in Chile. The results show a dynamic variation from representations based on technical knowledge to views conditioned by attitudinal and socio-cultural factors related to classroom immersion and social interactions. For this reason, an idiographic approach to educational contexts is proposed.

Keywords: Early Teacher Training, Educational Evaluation, Social Representations.

Recibido: 14-04-2022 • Aceptado: 17-08-2022

¹ Se agradece el apoyo recibido para la realización de este trabajo por parte de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, Chile. Financia CONICYT-PFCHA/Doctorado Nacional/2017-21170257. Doctorado en Educación en Consorcio-Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC).



INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la formación del profesorado como docente Evaluador ha sido de interés, al ser una figura predominante “en los diferentes y sucesivos modelos de evaluación que marcaron la historia de este campo durante el siglo XX” (Perassi, 2013:438). En este sentido, se ha observado una práctica de monopolizar la evaluación en quien detenta el poder, cuya función a nivel escolar resulta centralizada en el profesor evaluador. Al mismo tiempo, existe consenso en torno a la idea de que “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (Barber y Mourshed: 2008, p.15), por lo que, tras las Reformas Educativas de los años 90, se han profundizado en Chile políticas educacionales a fin de alcanzar mejores resultados escolares. Es así como, el profesorado articula su desempeño en aula junto a la implementación de mediciones estandarizadas y el modelo de rendición de cuentas, cuyos mecanismos, tal como analizan Cornejo, Albornoz, Castañeda, Palacios, Etcheberrigaray, Fernández, Gómez, Hidalgo y Lagos (2015) se encuentran amparados en un marco regulatorio bien estructurado para el sistema escolar.

Al mismo tiempo, se ha constatado que la evaluación de aprendizajes es un núcleo de preocupación tanto para los alumnos (sujetos evaluados), como para las familias, las que constantemente están interesadas por los resultados (Reátegui, Arakaki y Flores, 2001). En este marco, aplicar evaluaciones del aprendizaje se hace complejo para el profesorado en la escuela, pues, tal como se mencionó en el párrafo anterior, prevalece una concepción de la evaluación como herramienta de poder (Castro Pimienta, 2014), lo que se refleja, entre otras cosas, en el afán por vigilar, regular y normalizar tanto a los sujetos como a las instituciones. Esto ha derivado en que el foco de la escolarización esté puesto en los aprendizajes individuales por sobre el logro de las metas de los proyectos educativos institucionales, lo que pone en evidencia la desconexión que se ha producido entre la realidad de la cultura evaluativa escolar y los principios de la Evaluación Educativa, ya formulados por Comenio en el siglo XVII, que vinculaban la evaluación a las estrategias de enseñanza.

En adición, el concepto de evaluación resulta un constructo polisémico en el discurso educativo, el que se encuentra caracterizado por la coexistencia de diversos enfoques y paradigmas (Acosta Rodríguez, 2017; Escudero, 2003; Moreno Olivos, 2014); tal como se evidencia en la normativa nacional, que propone la integración de la función acreditadora y pedagógica de la evaluación para fines de retención escolar (Ministerio de Educación de Chile, 2018). Dicha convergencia de perspectivas constituye una tensión al momento abordar la Evaluación como objeto de conocimiento por parte del profesorado en formación y durante su ejercicio docente (Anijovic y Cappelletti, 2017); por lo que, tal como se desprende de Mazzitelli, Guirado y Laudadio, (2018) se ha llegado a afirmar que actualmente existe consenso respecto a la necesidad de que la evaluación en la enseñanza sea reconceptualizada.

Por otro lado, la evidencia empírica ha revelado que las trayectorias formativas de los estudiantes de pedagogía son complejas, pues son múltiples los elementos que intervienen en la construcción de su rol: desde ser estudiantes a ser profesores. La particularidad de este itinerario radica en que éste se encuentra mediatizada por un conjunto de representaciones, conceptualizaciones e intereses previos, así como la vocación y la inmersión en la cultura de la escuela, que operan como elementos implícitos en la construcción de la identidad profesional (Prieto, 2008; Tardif, 2010; Ferry, 2016; Ramos Palacios y Casas García, 2018). En este sentido, no es extraño constatar que los futuros profesores, más allá de la Formación Inicial Docente (en adelante FID) que reciben de manera institucionalizada para alcanzar el título de profesor(a), tienden a repetir los modelos de actuación docente observados durante su experiencia escolar previa. Esto sucede a pesar de que durante la Formación Continua se perfeccionen en modelos alternativos de evaluación y en su discurso expresen aspiraciones proclives a innovar en la modalidad de evaluar (Jáuregui, Carrasco y Montes, 2004; Jiang, Yuan y Yu, 2020), dejando en evidencia lo complejo que resulta el cambio de estudiante Evaluado a docente Evaluador.

En este sentido, es posible sostener que la evaluación ha sido un área de estudio abordada desde variadas perspectivas y con distintos métodos en educación. Sin embargo, son escasos los estudios que analizan el proceso de aproximación al tema como objeto de aprendizaje y de conocimiento por parte del profesor en formación; considerando no sólo actuaciones o prácticas predominantes por el profesorado en un momento dado, sino los aspectos implícitos en la tarea. En otras palabras, son necesarios estudios que permitan hacer un encuadre diacrónico, de manera tal que se puedan identificar cuáles son los elementos afianzados y aquellos que son menos estables en la Tarea de Evaluar como objeto representado. Dichos antecedentes, contribuirían a completar los hallazgos previos y proponer instancias para la formación del profesorado como docente evaluador. Esta investigación se centra en averiguar cómo los estudiantes de Pedagogía para la Educación Primaria representan la evaluación durante y posterior a la Formación Inicial Docente. Pensamos que indagar en cómo es la experiencia de aprendizaje de la evaluación y cómo se vivencia el proceso de pasar desde un sujeto que ha sido evaluado a uno que ejerce esta actividad de manera activa, ofrece luces para comprender las tensiones y síntesis internas para resolver las situaciones evaluativas de manera situada

Específicamente, en este trabajo se presentan resultados de un estudio empírico de tipo exploratorio cuyo principal objetivo es develar las representaciones asociadas a la evaluación que han sido elaboradas por estudiantes de Pedagogía en Educación Primaria del centro sur de Chile. Dada la naturaleza del fenómeno, el marco metodológico se elabora desde el enfoque procesual de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS), a partir del cual se explora cómo estos estudiantes representan la Tarea de Evaluar, al término de su Formación Inicial Docente y en etapas tempranas de su actuación profesional como docente en servicio. Se ha optado por estos momentos, dado que el encuentro del futuro profesor con la cultura escolar de los centros educativos marca un escenario que complejiza y pone en tensión las ideas previas y los conocimientos adquiridos sobre la Tarea de Evaluar durante la trayectoria formativa.

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

La Formación Inicial Docente se trata de una etapa de preparación formal en una institución específica de formación para la docencia (Vaillant, 2007), que generalmente sucede antes que el profesorado ingrese al aula. En dicha instancia, tal como señala Imbernon (2001), han de suministrarse las bases para poder construir un conocimiento pedagógico especializado de la enseñanza, por lo que se han impulsado una serie de políticas para su fortalecimiento en las Reformas Educativas desde fines de los 1990.

En el caso de Chile, la FID se caracteriza por ser una etapa de corta duración, una con cobertura entre cuatro y cinco años (acorde a la tendencia internacional); que marca el inicio del desarrollo de la carrera docente en el país (MINEDUC, 2016). Una característica de la estructura curricular en pregrado, es que formación práctica, generalmente se presenta a contar del tercer año en el plan de estudio, luego de haber cursado el primer ciclo formativo de la Carrera de Pedagogía. Este periodo inicial suele ser de carácter más teórico, con asignaturas variadas, tanto en el área de especialidad (Fundamentos Filosóficos, Sociología de la Educación o Psicología del Aprendizaje) como en el ámbito de nivelación o adaptación a la vida universitaria. Posteriormente, en la segunda fase de la carrera suelen implementarse asignaturas vinculadas de manera más directa con el dominio de conocimientos pedagógicos (Currículum y Evaluación) y las didácticas (generales y específicas). En particular, un reciente informe respecto del análisis de las carreras de Pedagogía en Educación Básica a nivel país concluye que “el lugar de la evaluación dentro del plan de estudios es poco prioritario y los contenidos están desarticulados” (Agencia de Calidad de la Educación, 2016, p.33), por lo que se plantea la necesidad de una mayor cantidad de estudios sobre temas propios de la formación pedagógica (currículum, didáctica y evaluación). Desde nuestro punto de vista, albergamos la expectativa de alcanzar una mejor comprensión del fenómeno de la formación del profesorado como sujeto evaluador.

Al mismo tiempo, es sabido que un profesor no se forma únicamente en la Educación Superior. Benegas y Fornasero (2004) plantean que la biografía escolar de los estudiantes constituye un fondo de saber, que orienta las formas posteriores de asumir el propio rol como docentes. Según Guerra y Montenegro (2017) una de las razones que explican este hecho radicaría en que dicho conocimiento se construye a partir de conceptualizaciones previas, formadas principalmente durante la escolarización, sin darse cuenta de la intencionalidad pedagógica de las actuaciones docentes. Esta experiencia incidiría en la persistencia y el anclaje de determinadas representaciones durante la trayectoria formativa. Así también, Jarauta (2017) ofrece evidencia sobre cómo las experiencias previas que han tenido los estudiantes FID inciden en la representación del rol, y a medida que van avanzando en su formación, estos van aproximándose con mayores tintes de realidad respecto de su ejercicio profesional. En esta etapa, se destaca el período en que los futuros profesores ingresan a la formación práctica en la escuela, puesto que en ese momento:

(...) se enfrentan al reto de armonizar sus concepciones previas, el conocimiento proposicional adquirido en el programa formativo y el conocimiento práctico que observan en el tutor, al tiempo que deben responder a las exigencias de las situaciones de enseñanza en las que están inmersos (González y Fuentes, 2011, p. 48).

En otras palabras, la participación del estudiantado en prácticas de aula resulta una etapa que puede ser decisiva para confirmar ciertas ideas acerca de la actuación profesional, o bien puede resultar perjudicial, pues el estudiante suele adaptarse con rapidez a las prácticas docentes propias de la cultura de la escuela, abandonando tempranamente la posibilidad de reconceptualizar e innovar al evaluar.

DE ESTUDIANTE EVALUADO A PROFESOR EVALUADOR

Uno de los actores claves en la representación del mundo escolar es el profesor. Junto a lo atrayente que pueda resultar esta labor, es un ejercicio profesional de amplios desafíos, entre los cuales se destaca evaluar los aprendizajes del estudiantado (Mercado Cruz, 2013). Empero, dicha tarea, en particular, puede ser comprendida de manera compleja, ya que, tal como afirman algunos autores:

(...) la noción de evaluación hace presencia en la escuela en los discursos y las prácticas de los maestros, refleja posturas frente al poder, transita por los conceptos articuladores de la pedagogía, poniendo al descubierto tendencias curriculares y de formación, exhibe certezas y deja al descubierto incertidumbres” (Salinas, Isaza y Parra: 2006, p.206)

Es así como la preparación en este ámbito es una preocupación durante el desarrollo profesional docente. Al respecto, desde la literatura especializada en el campo de la Evaluación Educativa, es posible inferir que este proceso puede implicar la consideración de variados factores. Un primer punto dice relación con la idea de que la evaluación es un objeto de conocimiento que puede conceptualizarse desde distintos enfoques (Escudero, 2003), los que pueden coexistir con énfasis determinados, acorde a una racionalidad técnica, una visión como práctica cultural o práctica socio-política (Moreno Olivos, 2014). En este contexto, tal como señala Feiman-Nemser (2008), la adscripción a un modelo formativo de la evaluación tiene el aspecto de un cuadro inconcluso, dado que el profesorado siempre está en un proceso de aprendizaje continuo de su ejercicio profesional. Un segundo punto se relaciona con los elementos característicos de la cultura evaluativa escolar. Generalmente se separa la enseñanza del aprendizaje, confundiendo las funciones formativa y selectiva de la evaluación (López Pastor, Arribas y Vallés, 2011; Álvarez Méndez, 2014), lo que incide en la primacía del interés en el rendimiento académico de modo casi hegemónico. Es decir, en la escolarización se comparte una “patología pedagógica” (Hernández-Nordase: 2017, p.1) basada en prácticas evaluativas de carácter tradicional, lo que ha traído como consecuencia la naturalización de creencias vinculadas a la importancia de las calificaciones por sobre la función pedagógica de la evaluación en las comunidades educativas.

Así también, desde la perspectiva del pensamiento del profesorado, autores como Pérez Gómez (1987) y Tardif (2010) hacen notar que un aspecto relevante de la práctica en aula es que éste es un espacio en que el docente se encuentra permanentemente expuesto a tomar decisiones ante lo inesperado. Jiang, Yuan y Yu, (2020) lo investigan en el caso de profesionales noveles, revelando que la inserción en la escuela pone en tensión aspectos normativos y prescritos con otros de naturaleza intrínseca, ligados a la experiencia personal como estudiante evaluado. De allí se desprende lo difícil que es preparar a un profesor para la Tarea de Evaluar, sobre todo cuando estos han sido formados bajo una mirada de la práctica con énfasis en los resultados, lo que incidiría en una reacción de tipo “control remoto” (Radulovic, Rueda y Basualto: 2013, p.12), sin mayor reflexión acerca de los elementos implícitos en la tarea. Todavía más, si el modelo formativo, como el de las Reformas Educativas, se basa en una visión de los docentes como meros administradores del currículum (Ruiz y Zubizarreta, 2012), despedagogizándole en su labor y reduciendo las posibilidades para reflexionar al respecto. Estudios en esta línea sugieren que “urge una apropiación sobre el sentido dinámico de la evaluación como parte de la formación integral que rescata la multidimensionalidad del ser humano” (Niño-Zafra y Gama Bermúdez: 2013, p.174). Esto recuerda la noción del progreso educativo como un proceso dinámico e impredecible, en que tal como afirmó Jackson (2002), más que “el trayecto de una bala” se parece “al vuelo de una mariposa”. Ello invita a comprender que el fenómeno de la formación del docente en la Tarea de Evaluar es un objeto de estudio multifactorial, caracterizado por elementos de distinta naturaleza, tanto externos como internos al sujeto evaluador. Por lo tanto, es necesario considerar factores propios de sujeto evaluador y de su formación escolarizada (a nivel primario, secundario y terciario) para una mejor comprensión de la tarea (Prieto, 2008; Señorino, Vilanova, García, Natal y Lynch, 2012), cuyos estudios son de desarrollo incipiente a nivel país.

Acercamiento empírico a la Tarea de Evaluar en los docentes

Las investigaciones en torno a la formación para ser evaluador se han centrado predominantemente en dos líneas de trabajo. La primera puede ser nominada de tipo descriptiva, dado que el interés es informar sobre las de prácticas evaluativas más utilizadas y su correspondencia con determinados modelos, siendo lo más frecuentes Evaluación del Aprendizaje, Evaluación para el Aprendizaje, Evaluación Auténtica, Evaluación Alternativa, Evaluación Formativa. En estos casos, la mayoría de los datos se derivan de observaciones del quehacer en aula o del discurso del docente, los cuales suelen ser recogidos mediante encuestas o cuestionarios, en diseños de corte transversal. El segundo tipo de investigaciones tiene un carácter exploratorio y busca caracterizar las conceptualizaciones docentes acerca de la enseñanza y el aprendizaje; incluyendo las prácticas evaluativas, en algunos casos. Este tipo de indagaciones ha contribuido a comprender mejor los aspectos subyacentes a la actuación docente, de lo que se ha desprendido el interés por brindar mayor atención a las tensiones, por ejemplo, entre la actuación y el discurso, o bien, entre el desempeño y el perfil docente esperado. Para el logro de este tipo de propósitos, las estrategias de recolección de información suelen ser entrevistas o cuestionarios, combinadas con observaciones de tipo etnográficas, lo que ha favorecido el interés por los diseños mixtos con técnicas complementarias.

Desde nuestro punto de vista, la premisa que ha guiado dichas investigaciones se basa en la idea de que es posible que el profesorado desarrolle habilidades o competencias profesionales ligadas a la Evaluación en su ejercicio laboral. A fin de cuentas, acorde a las expectativas del sistema educativo escolar, se suelen recoger antecedentes referidos a actualización o innovación docente, bajo la premisa de que la evaluación del desempeño es una forma adecuada de dar cuenta de nuevas perspectivas en la forma de evaluar. Sin embargo, más allá de esto, las evidencias revelan que, en la práctica, los ajustes no han tenido un impacto en la relación entre evaluador y evaluadores, manteniéndose una visión más bien tradicional en el modo de concebir la evaluación en el aula (Perassi, 2013; Hernández-Nodarse, 2017). Dicho hallazgo deja ver un vacío que es necesario de abordar; lo que invita a detenerse en nuevas aristas e indagar en los elementos implícitos

que pudieran dar cuenta de posibles ajustes o cambios en la manera de concebir la evaluación. Es así como estudios en la línea del pensamiento del profesorado –en proceso de desarrollo en la literatura de habla hispana- resultan una mirada pertinente.

Representaciones sociales como marco teórico interpretativo de la Tarea de Evaluar

La Teoría de las Representaciones Sociales (en adelante TRS), es un modelo que según Castorina (2008) ha marcado tendencia para indagar en objetos de estudio de naturaleza compleja en las Ciencias Sociales desde una visión ideográfica. A diferencia de otros constructos de base cognitiva -opiniones, creencias, percepciones- las representaciones sociales no son mero reflejo del medio exterior, sino que se construyen de manera colectiva como resultado de la interacción entre los individuos que comparten un mismo espacio social (Moscovici, 1979). Es decir, las representaciones sociales dotan a los individuos de un sistema de conceptos, valores, normas y prácticas que le permiten comprender y actuar de una manera particular en su contexto social simbólico y material (en este caso, la escolarización), por lo cual contribuyen a explicar objetos de representación controversiales (como la Evaluación) desde el sentido común y la visión compartida que han construido grupos socialmente constituidos, tales como los colectivos profesionales (por ejemplo, el Profesorado).

Otra de las razones por la cual se ha optado por el marco de la TRS es que, “las representaciones se delinean, rígidas y flexibles, consensuales, pero también marcadas por fuertes diferencias intraindividuales (...) sustentándose en la hipótesis de un saber colectivo de carácter polifásico” (Torres y Zubieta: 2015, p. 230). En otras palabras, es un constructo que, desde el sentido común, admite la existencia de aspectos relativamente estables en el ambiente social en que se desenvuelven los sujetos, mediatizados por la cultura y las generaciones. Estos, al mismo tiempo adquieren sentido, junto a otros componentes más específicos del entorno, como son determinadas épocas o espacios socioculturales particulares. En el caso del presente estudio, compartimos la idea de que forman parte del contexto del futuro profesor, por un lado, la cultura evaluativa, la cultura del éxito o las formas de crianza; y, por otro, la organización escolar, la estructura jerárquica de las instituciones educativas, las relaciones de poder en el aula, entre otras. De allí que la TRS ofrezca un marco pertinente al estudio de la construcción de un sentido común de la Evaluación entre el profesorado; abriendo la posibilidad de indagar en una serie de elementos convergentes y/o divergentes sobre la misma, a partir de los cuales revelar su significado; tal como ya lo han realizado autores a nivel latinoamericano (Salinas, Isaza y Parra, 2006; Navarro Carrascal, 2008; Mazzitelli, Guirado y Laudadio, 2018; Gil Rojas, 2019), en el mundo europeo (Ferrière y Morin-Messabel, 2012; Schultes, Kollmayer, Mejeh y Spiel, 2018) y en oriente (Jiang, Yuan y Yu, (2020).

Para efectos de esta investigación hemos optado por adoptar un análisis tridimensional de las representaciones, distinguiendo como componentes esenciales: Actitud, Información y Campo de Representación. Las actitudes pueden definirse como: “la exteriorización, explícita o implícita, de un determinado aspecto psíquico constitutivo o cognitivo, que orienta el comportamiento de un sujeto (...) frente a un hecho u objeto de la realidad” (Guzmán: 2011, p.70). En términos específicos, corresponden a “la reacción emocional, básicamente favorable o desfavorable, que indica qué se hace y cómo se actúa, dinamiza y regula la acción” (Fernández-Poncela: 2017, p. 194), de lo que se desprende su importancia para el análisis del comportamiento humano y sus fundamentos tácitos. La información es “la organización de conocimientos que posee un sujeto o grupo en relación con un hecho u objeto social y que es producto del contacto directo o indirecto con este hecho u objeto” (Guzmán: 2011, p. 70). Este componente se relaciona con la riqueza de los datos o el conocimiento sobre la realidad con que se forman los individuos en sus relaciones cotidianas. Tal como sostiene Moscovici (1979) supone que los sujetos clasifican y organizan la información en un constructo sustentado socialmente. El campo de la representación hace referencia a las cualidades del contenido de una RS, producto del proceso de objetivación de la misma (Araya, 2002). Puede ser conceptualizado como “el

complejo de imágenes, juicios, creencias, modelos o contenidos concretos referidos al objeto de la representación” (Guzmán, 2011, p. 70), el cual tiene mayores o menores posibilidades de modificación, en un mismo grupo o entre grupos. Dicha afirmación es coherente con la idea de que toda RS posee una estructura jerárquica del contenido, cuya identificación permitiría dar cuenta de elementos estáticos y dinámicos en su organización interna. Es decir, actitud e Información corresponden a elementos constitutivos, mientras que el campo es organizativo, dando cuenta de que el contenido se encuentra estructurado. Según Garrigue-Castro y Gutiérrez-Vidrio (2012) la decisión por analizar una RS en estas tres dimensiones permite “detectar su tendencia evaluativa y los contenidos concretos sobre los que se articula, y ofrece la posibilidad de analizar a los grupos sociales en función de esas características” (p.107). Por lo tanto, resulta un análisis que ha sido bastante utilizado desde los años 80s, logrando aportar con explicaciones a los fenómenos en estudio. Lo anterior ha favorecido en varios casos la replicabilidad de las indagaciones y se han podido confirmar hallazgos, lo que permite afirmar que la tridimensionalidad de las RS es una mirada productiva.

METODOLOGÍA

La investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, desde un enfoque interpretativo, con la finalidad de responder a la interrogante ¿Qué representaciones han construido los estudiantes de Pedagogía en Educación Primaria sobre la Tarea de Evaluar al término del primer ciclo formativo e inicio de su actuación profesional? Para el acceso al campo, se implementó un modelo seccional cruzado (Gewerc y Montero, 2015), el que permitió realizar una comparación de datos en dos momentos distintos de la trayectoria formativa, bajo el supuesto de que es posible prever una vinculación entre las representaciones elaboradas acerca de la evaluación entre la Formación Inicial y el ejercicio profesional de los docentes en los primeros años de servicio.

Participantes

Dado que la selección de los informantes busca reflejar la realidad que se quiere investigar, para comprender y describir las cualidades del fenómeno sin pretensiones de representatividad estadística o generalización de sus resultados (Cornejo y Salas, 2011), el grupo de participantes fue selectivo (Patton, 1988; Quintana Peña, 2006). En otras palabras, se realizó un muestreo intencionado por disposición (Martínez Miguélez, 2006; Otzen y Manterola, 2017), que contó con la participación de 18 estudiantes en Formación Inicial Docente y 9 docentes en servicio, todos adscritos a Pedagogía en Educación Primaria en dos universidades regionales del Consorcio del Consejo de Rectores de Chile (CRUCH) de similares características en términos de certificación de calidad según parámetros de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile). Los requisitos de inclusión fueron explícitos en cada caso. Para el grupo FID, haber cursado y aprobado todas las asignaturas del Plan de Estudio en su primer ciclo formativo (según ficha curricular) y estar habilitado para cursar el segundo ciclo formativo de manera regular. En los Noveles, estar titulado de uno de los dos programas de Pedagogía en Educación Básica considerados en el estudio y haber ejercido función de docente de aula (profesor titular y/o reemplazo) por al menos seis meses continuos después de titularse, en algún nivel de Educación Básica, dentro de un establecimiento educacional reconocido por el Estado. La aplicación de las entrevistas se ajustó a criterios formalizados por Comité de Ética institucional, acorde a protocolos de confidencialidad de información y participación voluntaria

Instrumento de recolección de datos

Se trabajó con entrevistas focalizadas (Flick, 2007) de tipo biográfico narrativa. Dicha opción fue tomada para reivindicar el valor del lenguaje espontáneo y de lo cultural, acorde a la tradición uso de entrevistas abiertas, tal como se realizó en los primeros estudios con TRS en Latinoamérica (Banchs y Lozada, 2000). Las entrevistas fueron realizadas en forma presencial por la investigadora, a partir de un guion básico de instrucciones, que incluye pregunta generadora, de seguimiento y de cierre. Tras la revisión de la estructura y

contenido, se hizo un pilotaje del proceso de aplicación, con una estudiante de población similar. Esto permitió probar las preguntas y el tiempo de duración de la entrevista, la que finalmente alcanzó un tiempo promedio de 40 minutos por informante.

Origen y procesamiento de la información

Las 27 entrevistas fueron grabadas y su transliteración se realizó en un proceso de doble revisión de la correspondencia entre el audio y la codificación escrita. Para el levantamiento de los datos, se identificaron trozos de discurso de los participantes que estuviesen ligados a los focos de la investigación. A partir de estos segmentos temáticos se dio paso al análisis de contenido, cuyas etapas consecutivas fueron: registro, categorización, integración y descripción interpretativa. La información fue sometida a valoración crítica en un proceso iterativo que permitió integrar elementos emergentes y teóricos. El resultado fue la delimitación operacional de Tarea de Evaluar y un listado de 10 categorías, cuyas etiquetas y definiciones se sometieron a juicio experto en dos instancias para consolidar los códigos. Estas son:

Tabla N°1. Libro de códigos del estudio

Categoría	Definición Operacional
Tarea de Evaluar	El profesorado, dentro de la función docente, es Evaluador de los aprendizajes de los estudiantes a nivel de aula. Dicho ejercicio se contextualiza en función de la cultura evaluativa y de marcos normativos propios del sistema escolar.
Emociones Negativas	Elemento de Actitud que alude a estados de ánimo negativos que se experimentan cuando se es partícipe de una evaluación, sea como sujeto evaluador o sujeto evaluado.
Emociones Positivas	Elemento de Actitud que alude a estados de ánimo positivos, como resultado de atribuir o asignar importancia a algo o alguien, en relación con la evaluación o la práctica evaluativa.
Expectativas	Elemento de Actitud que remite a deseos o esperanzas que se originan en torno al sistema evaluativo, por el hecho de ser evaluado o ser evaluador.
Quejas	Elemento de Actitud que expresa un reclamo, disgusto o resentimiento en virtud de la actuación de alguien vinculado a la evaluación y su puesta en práctica.
Aprendizaje Formal	Elemento de Información que corresponde a los aprendizajes sobre la evaluación que se disponen en planes curriculares o de formación, tanto inicial como continua.
Autoaprendizaje social profesional	Elemento de Información que alude a la valoración de la comunicación con los pares y la cooperación de los demás actores del sistema educativo para informarse o refrendar lo que se sabe sobre la Tarea de Evaluar.
Cultura evaluativa	Elemento del Campo de Representación que alude al seguimiento de rutinas y/o criterios de actuación profesional externos al aula, generalmente basados en argumentos de autoridad o costumbre, que inciden en la toma de decisiones del evaluador.
Tipos de Evaluación	Elemento del Campo de Representación que alude al dominio que tienen los profesores de los diferentes tipos y clasificaciones de la evaluación.
Obstáculos de la Evaluación	Elemento del Campo de Representación que tiene relación con aspectos contextuales que son barrera de la práctica evaluativa y que inciden en la toma de decisiones a nivel de aula.
Soluciones de la Evaluación	Elemento del Campo de Representación que hace referencia a conocimientos profesionales adecuados para resolver problemas o dar respuesta a cuestionamientos relacionados con tareas evaluativas, siendo facilitadores de la evaluación.

Fuente: Elaboración propia

Con el fin de verificar la consistencia en las asignaciones de las categorías, un 30% del corpus analizado se sometió a una auditoría externa. El índice que se utilizó para dar cuenta de la consistencia del perfil de respuestas entre investigadora y jueces expertos fue el Alpha de Cronbach (α), aceptando como mínimo el valor de 0,800 (Nunnally, 1978). Los resultados permitieron dar cuenta de alta consistencia en la atribución de respuestas entre los evaluadores: Actitud ($\alpha=0,875$), Información ($\alpha=0,899$) y Campo de Representación ($\alpha=0,860$). Posteriormente, la integración consistió en la elaboración de una matriz analítica que permitiera mostrar las RS según los elementos que la componen; con datos según frecuencia y porcentaje de aparición por categorías. A partir de esto, se procedió a la descripción interpretativa, que consistió en observar tanto ideas comunes (testimonios compartidos por ambos grupos de informantes) como aquellas distintas entre ellos. Para esto se incorporan segmentos de discurso en forma de párrafos. El código utilizado para presentar los relatos es: (número de entrevista) y [nivel en la trayectoria formativa]. A modo de ejemplo: (E30) [NOVEL], es la Entrevista N°30, cuyo informante pertenece al grupo de docentes en Novel, es decir, al inicio de su ejercicio profesional. Estos análisis fueron realizados con apoyo del Software QDA para procesamiento cualitativo N-Vivo (versión 12) de disponibilidad institucional.

RESULTADOS

Matriz Analítica Tarea de Evaluar

Los resultados para la Tarea de Evaluar como objeto representado se presentan en una Matriz Analítica, organizada como tabla de doble entrada. Por un lado, se despliegan las dimensiones de la RS (Actitud, Información y Campo de Representación) y por otro, los entrevistados según su estrato (Estudiante FID y Novel). En las columnas se presentan subtotales por elemento y participante, para concluir con los resultados totales por dimensión; cuyos datos numéricos corresponden a frecuencias y porcentajes.

Tabla N°2. Matriz Analítica de resultados Tarea de Evaluar

Dimensión de RS	Categoría	Estudiante FID		Novel		Total
		Frec.	%	Frec.	%	
Actitud (n=49)	Emociones Negativas	05	10,2	04	8,2	09
	Emociones Positivas	06	12,2	00	0,0	06
	Expectativas	15	30,6	06	12,2	21
	Quejas	03	6,1	10	20,4	13
	Subtotal	29	59,2	20	40,8	49
Información (n=53)	Aprendizaje Formal	28	52,8	12	22,6	40
	Autoaprendizaje Social Profesional	07	13,2	06	11,3	13
	Subtotal	35	66,0	18	34,0	53
Campo de Representación (n=94)	Cultura Evaluativa	16	15,0	08	7,5	24
	Tipos de Evaluación	15	14,0	18	16,8	23
	Obstáculos de la Evaluación	05	4,7	22	20,6	27
	Soluciones de la Evaluación	14	13,1	09	8,4	23
	Subtotal	50	46,7	57	53,3	107
TOTAL		114	54,5	95	45,5	209

Fuente: Elaboración propia

De la tabla se desprende que la mayoría de los segmentos alusivos a la Tarea de Evaluar provienen de los Estudiantes FID (54,5%), quienes también reportan más casos en la dimensión Actitud (59,2%) y en la dimensión Información (66,0%); con altos casos en Expectativas y Aprendizaje Formal, respectivamente. En cambio, en la dimensión Campo de Representación, los mayores aportes provienen de los docentes Noveles

(53,3%), concentrándose los segmentos en Tipos de Evaluación y Obstáculos de la Evaluación. Esto último se puede vincular con el alto número de Quejas en la dimensión Actitud. De este hallazgo se infiere que el campo de la evaluación como tarea docente podría estar más relacionado con el momento post FID de la trayectoria formativa, lo que sería coincidente con estudios anteriores en los que metodológicamente se opta por un acceso a docentes en servicio como informantes claves (Jáuregui, Carrasco y Montes, 2004; Garnique-Castro, 2012; Mazzitelli, Guirado y Laudadio, 2018; Gil Rojas, 2019).

Descripción Interpretativa de la Tarea de Evaluar

En esta parte del trabajo, se continúa con el análisis de la Tarea de Evaluar como objeto representado en forma cualitativa. Específicamente, se informan contenidos claves y se infieren coincidencias en los fragmentos de relatos provenientes de los distintos grupos de informantes.

Antes de observar los casos, un aspecto a recalcar en este estudio es el supuesto de que no todos los entrevistados han construido las mismas ideas sobre la evaluación, pues lo más probable es que hayan tenido acceso a diferentes fuentes de información al respecto (como pueden ser Reglamentos de Evaluación, Manuales de Evaluación, Modelos de Ejercicios de Pruebas Estandarizadas). Tampoco han experimentado las mismas emociones o valoraciones, ni han construido similares opiniones o imágenes sobre ésta desde su experiencia como sujeto evaluado (tales como, la evaluación como oportunidad o la evaluación como castigo). Al contrario, tal como se ha mencionado con anterioridad, se parte de la idea de que los participantes, producto de su vivencia escolar y de sus propios repertorios socioculturales, disponen de elementos comunes y diferenciados para representar la Tarea de Evaluar, lo que se busca evidenciar al presentar estos resultados.

a) Predominio de la queja ante la preparación para la tarea y expectativas hacia una valoración emocional del evaluado

Respecto de la Tarea de Evaluar, uno de los aspectos que alcanza bastante acuerdo entre los entrevistados es la queja, así como las emociones negativas y las expectativas. A modo de ejemplo, en la siguiente tabla se presentan testimonios alusivos a los contenidos expuestos:

Tabla N°3. Segmentos de Actitud

Categoría	Segmentos representativos
Emociones negativas	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar es un proceso difícil que puede afectar a ese niño. A pesar de que no sea responsabilidad netamente mía. Pero yo he visto que a veces los alumnos ven su nota y se ponen a llorar. (E17) [FID] - Yo siento que muchas veces tenía mucho miedo en las prácticas porque pensé que no iba a lograrlo. Sentía a veces que nuestra parte didáctica, la metodología y la evaluación también, no, no me sentía segura con eso. (E25) [NOVEL]
Emociones Positivas	<ul style="list-style-type: none"> - No me ha tocado evaluar. Sí me ha tocado diseñar evaluaciones. Fue una experiencia grupal que tuvimos que diseñar una prueba con todos los tipos de ítems que existen. Me gustó diseñarla. Porque yo, al menos, nunca había diseñado pruebas. (E15) [FID]
Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación tiene que considerar el lado subjetivo del que está siendo evaluado, porque un ser humano tiene, desde mi punto de vista, un ser interior, el cual no se ve a simple vista. Y eso es lo que uno tiene que estar al tanto al momento de evaluar. (E5) [FID] - Lo que principalmente deberían evaluar en los estudiantes es el área emocional. Hacer, primero que todo, cómo te sientes hoy. Podríamos ponerle caritas con distintas emociones y que el niño encierre. (E4) [FID] - Nosotros estamos trabajando en otra etapa de desarrollo del estudiante. Somos un poquito más cercanos, a veces hasta un poco paternos y eso hace que siempre estemos buscando formas de ayudar, más formas de ayudar. (E27) [NOVEL]

Quejas	<ul style="list-style-type: none"> - Que nos enseñen a preparar una prueba. Ya nos han pasado cómo preparar una guía y cómo preparar una prueba, pero así muy por encima. (E5) [FID] - Era muy ortodoxo según mi forma de verlo. Y no me gustaba eso; además, la poca disciplina que había adentro de la sala de clases, (E1) [FID] - Tengo niños con N.E.E. de Lenguaje, de Matemáticas. Algunas discapacidades. Entonces, ahí uno dice: "Oh, qué hago." "Qué hago con ellos". La mayoría teníamos el mismo sentimiento. Que nadie nos prepara para la diversidad. (E25) [NOVEL] - Tiene que tener la nota cierta fecha, tiene que subirla al sistema computacional, el cincuenta por ciento de las notas tienen que estar ahora en mayo. Entonces, uno también tiene presión como profesor, bastante. ¡Es muy difícil evaluar! (E20) [NOVEL]
--------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia

Tal como se observa en la tabla, los informantes reclaman por la falta de preparación en el diseño de instrumentos y por los requerimientos de la institución escolar que complejizan la tarea. En el caso de los profesores Noveles, la queja se centra en la dificultad de evaluar en todas las clases a grupos numerosos, colocando el énfasis en la cantidad de alumnado en los grupos clase. En particular, se observa preocupación por la preparación recibida para evaluar la diversidad y las Necesidades Educativas Especiales, lo que se basa en la idea de que durante la FID se enseña a evaluar a un solo tipo de estudiantes. Es así como los datos dan cuenta de la necesidad de profundizar en el diseño de instrumentos de evaluación durante la formación profesional docente, que además resulten aplicables en distintos contextos.

Relacionado con la reducción de la tarea a los instrumentos y/o procedimientos evaluativos, la emoción negativa predominante es el fastidio, vinculado al hecho de aplicar evaluaciones sobre el alumnado. Dicha sensación se asocia a diferentes aspectos según los informantes. En el caso de Estudiante FID, el desgano está mediatizado por el tipo de instrumento, la desidia que provoca el uso rutinario de las pruebas y la desmotivación ante ítems de respuesta estructurada. Otra de las emociones negativas explícitas es la pena por los efectos de la evaluación, al afirmarse que los resultados pueden traer consecuencias negativas para los alumnos, tales como reprimendas o castigos. Asumir dicha situación podría ser interpretado como un aspecto indeseado o problemático de la tarea evaluativa para los futuros profesores. En cambio, en el caso de profesor Novel el desgano se relaciona con el requerimiento de cumplir con una determinada cantidad de evaluaciones por período y su corrección, lo cual impacta en la propia carga laboral.

En complemento, Estudiantes FID y profesores Noveles dan cuenta de nerviosismo, incomodidad y miedo ante la situación de desempeñarse como profesor evaluador, cuya experiencia data desde los inicios de la práctica en aula. Empero, hay casos de estudiantes FID que, aunque no han asumido el rol de evaluadores, expresan valoraciones positivas sobre el diseño de pruebas o rúbricas, cuya elaboración fue requisito de aprobación de asignaturas durante su formación académica. Algunos se sienten bien ante la aplicación y la corrección de instrumentos evaluativos, pues han disfrutado de la experiencia de asumir dicha tarea como si fueran ayudantes, como sucede en situación de práctica temprana. Entonces, se desprende que el futuro evaluador encuentra cierta seguridad en los instrumentos, cuyo uso explícito favorece y orienta el desempeño de los evaluados; por lo que su dominio técnico produciría cierto nivel de satisfacción o certidumbre.

En cuanto a las expectativas, los participantes FID aluden estar bien dispuestos a considerar el contexto individual del sujeto evaluado en la Tarea de Evaluar, como si éste fuese una orientación clave en la toma de decisiones. Junto con atribuir importancia a aspectos personales y a la empatía con el alumnado, los datos también evidencian preocupación por la pertinencia en relación con el grupo curso. Asimismo, uno de los aspectos que es común en el relato de varios entrevistados, tanto Estudiantes FID como profesores Noveles, es la valoración positiva del evaluador cuando está bien dispuesto a mantener cercanía afectiva o prestar ayuda al alumnado, lo que tributa a una representación favorable de las cualidades personales del docente.

En particular, se observan casos de estudiantes FID que planten la idea de incorporar preguntas del área emocional en el diseño de instrumentos. Asimismo, estos informantes declaran la expectativa de que los estudiantes estén motivados y sean participativos. Cuando esto sucede, se asocia a flexibilidad y satisfacción por parte del profesorado, como si éstas fuesen condiciones naturales de la tarea de evaluar.

b) El aprendizaje formal de la evaluación se centra en una perspectiva instrumental, mientras que el autoaprendizaje social es una apertura a la cultura evaluativa e institucional

En cuanto a la dimensión Información, la mayoría de los testimonios de los entrevistados da cuenta de que el ámbito de la evaluación se aprende en las instituciones de Formación Docente. Sin embargo, se desprende de los relatos que, durante la trayectoria formativa, estos aprendizajes pueden ser confirmados o controvertidos al estar insertos como profesionales en activo en las instituciones educativas. Es así como, los principales elementos son dos: el Aprendizaje Formal y el Autoaprendizaje Social Profesional; tal como se observa en la siguiente tabla:

Tabla N°4. Segmentos de Información

Categoría	Segmentos representativos
Aprendizaje Formal	<ul style="list-style-type: none"> - En la universidad, uno va aprendiendo lo que es evaluación también. Y uno siempre piensa que evaluación es una nota, pero evaluar es ver como cuánto uno va avanzando. (E3) [FID] - He tenido ya dos asignaturas de evaluación en la carrera. El primero fue como la teoría de la evaluación; y ahora estoy en el segundo que es el diseño de la evaluación. (E15) [FID] - Me acuerdo por la tesis en Pregrado, que era un concepto que está en constante construcción porque depende mucho de los paradigmas, la política. (E20) [NOVEL] - Teníamos Currículum y Evaluación. Pero se tomaba como en general; por ejemplo, autores, términos sobre Evaluación. Pero en sí, que nos enseñaran a hacer una prueba, o a tener qué considerar para una prueba en sí, no. (E23) [NOVEL] - En el post título y en el magíster hablamos más de evaluación. A pesar de que mi magíster no era orientado a Evaluación, igual hablamos de evaluación, de las formas de evaluación, de los tiempos, los procesos, etc. Pero en el pregrado, no recuerdo mucho. (E24) [NOVEL]
Autoaprendizaje Social Profesional	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor me pidió que le mostrara la prueba antes de hacerla. El profesor guía. El de la escuela. Y le pareció bien. De hecho, qué hizo... no me acuerdo... hizo alcances muy chiquititos que tenía que cambiarle. Me la encontró buena. (E9) [FID] - El tema de la evaluación se fue dando más entre pares. Igual que muchas otras cosas técnicas. Entonces, hubo allí un asesoramiento muy importante por parte de los colegas. (E19) [NOVEL] - En los Consejos donde tenemos la posibilidad de compartir experiencias de nosotros, donde hemos desarrollado evaluaciones, que se le llaman Evaluaciones para Todos los Estudiantes. Nosotros mostramos la experiencia de esa evaluación a los demás colegas. (E24) [NOVEL] - Teníamos formatos de pruebas, de evaluaciones, en donde teníamos que colocar el objetivo de la evaluación, habilidades que nosotros queríamos evaluar. (E21) [NOVEL]

Fuente: Elaboración propia

De la tabla anterior se desprende que los participantes relacionan el Aprendizaje Formal con las asignaturas de pregrado. En general, se trata de instancias formales de carácter teórico y práctico, en cuyo título se explicita el vocablo Evaluación, en forma aislada o junto a otros términos, tales como Currículum o Didáctica. En estos casos, son contenidos recurrentes son las distintas modalidades de evaluación (instrumentos y procedimientos). Adicionalmente, durante la FID hay asignaturas de formación práctica (práctica progresiva, práctica temprana o práctica profesional) en las que pueden aproximarse a la experiencia de evaluar vía observación participante, acompañados del profesor de aula o docente guía. En concreto, los entrevistados declaran que, pese a que lo habitual que resulta la evaluación de aprendizaje en el aula, es natural que se les impida evaluar y/o calificar mientras no asuman el rol de profesores en servicio. Esto también es declarado por los docentes Noveles cuando se encuentran contratados como asistentes de aula o profesores de reemplazo, sin poder implementar en forma autónoma los aprendizajes sobre la Tarea de Evaluar recibidos en la formación teórico-práctica durante la FID. Complementa lo anterior, la verbalización de que la construcción o diseño de instrumentos de evaluación es un aprendizaje clave para desempeñarse con éxito en la Tarea de Evaluar. Este tipo de contenidos se aprende formalmente en la FID y en etapa post FID, mediante actividades de formación continua o de perfeccionamiento académico en una universidad, o bien, en sesiones de capacitación en el establecimiento educativo; las cuales suelen ser vistas por los propios evaluadores como un momento reaprendizaje entre pares.

En relación con el Aprendizaje Social Profesional, una de las formas esgrimidas por los entrevistados para conocer, confirmar o refrendar los aprendizajes sobre la Tarea de Evaluar es la interacción social con otros actores educativos. En el caso de estudiantes FID y docentes Noveles, se destacan como contraparte técnica a las Jefaturas de Unidad Técnica Pedagógica y a los tutores que han tenido en su formación, quienes habitualmente se desempeñan como Profesor Guía. Asimismo, hay casos aislados de estudiantes FID que aluden a la interacción con otros profesores de colegio, egresados de la misma universidad, y al trabajo entre pares en duplas de práctica, como fuentes de información. En el caso de los docentes Noveles, se alude a la interacción con el colectivo del profesorado como "colegas", con quienes se genera un autoaprendizaje respecto de la Tarea de Evaluar. Lo que llama la atención de estos testimonios, es que en el discurso dan cuenta de que se establece una relación de tipo horizontal entre pares, a partir de la cual se podría inferir una mayor confianza profesional. Otro antecedente de interés es que se alude explícitamente a ciertas normas y formatos que regulan la actuación docente. Es decir, existe un marco de referencia de tipo normativo que considerar al momento de ejercer la práctica evaluativa, cuyo aprendizaje ocurre una vez insertos en el establecimiento educacional.

c) La función social de la evaluación se evidencia como contexto general, aunque cada establecimiento puede evaluar considerando aspectos particulares

Respecto del Campo de Representación de la Tarea de Evaluar, resalta un elemento común en los discursos, pues tanto los entrevistados FID como los docentes Noveles hacen referencia a la nota y la función acreditadora como finalidad predominante al momento de evaluar. En concreto, entre los participantes aparecen una serie de alusiones culturalmente compartidas en torno al proceso calificar, como es la idea de que importa la cantidad por sobre la cualificación; o bien, la noción de respeto ante el profesor cuyo poder se basa en la asignación de calificaciones. La idea de que la evaluación es símil de la calificación o nota expresada en forma cuantitativa, se refuerza en la creencia de que los números facilitan el reporte de los juicios de la evaluación.

Otro de los hábitos comunes del profesorado a los que aluden los entrevistados, es el uso frecuente de formas de evaluación tradicionales (pruebas, guías, trabajos prácticos), lo que puede suceder asociado a otros elementos típicos, tales como explicitar el objetivo de la actividad, disponer similar estructura en todas las evaluaciones, pasar materia y luego aplicar una evaluación. Así también, se alude a las funciones (diagnóstica,

sumativa y formativa) y los tipos según agente evaluador (heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación). En este contexto, un aspecto puntual expresado por Noveles es la utilidad que brinda disponer de los instrumentos o pautas en términos de transparencia, pues permite informar a los apoderados acerca de los resultados de la evaluación y la justificación de las decisiones tomadas. Al respecto, la repetición de modelos más bien tradicionales, suelen ser vistos como obstaculizadores de la evaluación; sobre todo, cuando se asocia a la premisa de que algunas generaciones docentes son resistentes al cambio.

Además, otro de los obstáculos de la evaluación, dice relación con problemas asociados al control de la conducta y la disciplina en el aula, sobre todo cuando se asocia a la cantidad de alumnos por sala (masificación de la Educación), en cuyas situaciones se dificulta tanto la administración de las evaluaciones como la toma de decisiones por parte del evaluador. Así también, un problema es la gestión del tiempo, en un sentido amplio, pues los informantes aluden a problemas de tiempo en la preparación, la aplicación y la corrección de las evaluaciones, impactando en la actuación del docente, que debe resolver situaciones. Asociado a ello está la extensión de las evaluaciones y la cantidad de alumnos por curso, lo que muchas veces demanda disponer de varias horas de trabajo. Si bien esta función de calificar pareciera ser un elemento característico del campo, hay informantes que dan cuenta de un tratamiento diferenciado por asignatura y por nivel escolar, vinculando la Tarea de Evaluar a sus implicancias en el actuar del profesorado. Es así como declaran que es posible experimentar una vivencia positiva del proceso evaluativo al hacer uso de variedad de instrumentos o procedimientos; y apoyar o reforzar a los evaluados; aludiendo a términos como justicia o ética, de lo que se desprende el planteamiento de una posible evaluación no normativa, facilitadora, que atienda a las necesidades y diferencias contextuales. Dentro de las soluciones de la evaluación, se encuentra la idea de plantear la evaluación como una oportunidad; en concreto, preocuparse de que las instrucciones sean concisas, lo que contribuiría a la claridad del alumnado y a una mejor gestión de las evaluaciones. También los participantes aluden a ciertas consideraciones a tener en cuenta para evaluar, que tienen relación con tensiones que resolver, las que tienden a vincularse a emociones como la empatía. Segmentos ilustrativos de estas ideas se presentan en la siguiente tabla:

Tabla N°5. Segmentos de Campo de Representación

Categoría	Segmentos representativos
Cultura Evaluativa	<ul style="list-style-type: none"> - Creo que es como lo más fácil hacer que la evaluación se transforme en un número. Si esto lo puedo calificar en un 3.0, un 4.0, y después lo pongo en un rango, esto significa que todos malos, esto que todos buenos y estos más o menos. (E18) [FID] - Todavía se entiende como una calificación, una nota, que tiene que tener el libro para ver si el niño pasa o no pasa de curso. Aparte de si el niño aprendió o no aprendió. ¿En la realidad? Es para ver si pasa o no pasa. Todavía es una nota, no es una cualidad, sino una cantidad que tiene que estar. (E23) [NOVEL]
Tipos de Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - La forma de evaluar era, la verdad, creo que muy como la que todos los colegios adoptan, en base a resultados de aprendizaje, me acuerdo que era en esos tiempos. Y nada. Establecían las materias, uno iba a clases y luego de esos nos hacían una prueba o trabajos, dependiendo de lo que pide el profesor (E1) [FID] - La evaluación en el colegio era siempre más limitada a las pruebas solamente (...) Cuando estuve en el Liceo, ya en la Enseñanza Media, las evaluaciones siempre fueron pruebas, pruebas, pruebas, muy poco trabajo. (E19) [NOVEL] - Mi experiencia ahí para evaluar es mucho de Pautas de Evaluación donde pueda describir lo mayor posible al papá qué es lo que yo estoy evaluando de su hijo (E22) [NOVEL] - Uno conoce bien instrumentos bien establecidos para hacer una evaluación formativa de los niños, una evaluación de proceso. Uno está acostumbrado al diagnóstico y a la evaluación final, sumativa. (E25) [NOVEL]

Obstáculos de la Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Porque los profesores llevan años realizando las mismas prácticas. Entonces, de generación en generación se van transmitiendo, entonces ya: "Sabes que este profesor hace este tipo de pruebas". (E25) [NOVEL] - Nosotros, los profesores, en general, peleamos con el tiempo. Porque estamos llenos de papeleos, de planificación. Y a veces no nos queda tiempo para hacer tantos instrumentos, para evaluar lo que queremos. Creo que ese es el mayor problema que tenemos. Y en el caso de los colegios que tienen muchos alumnos, tampoco el profesor alcanza a hacer muchos instrumentos porque no da el tiempo para revisar. (E23) [NOVEL]
Soluciones de la Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Porque la verdad es que nosotros tratamos de observar las debilidades que pudiera tener en niño y tratamos de apoyarlo. Los profesores de Básica sabemos un poco más bajar a los estudiantes, entendemos un poco más a los papás cuando llegan complicados con las notas de los niños. (E24) [NOVEL] - Que las instrucciones sean como más concisas, cosa que quede claro en el momento. Para que todos puedan estar trabajando a la par o a la misma vez, que no sea necesario estar puesto por puesto. (E13) [FID] - Uno tiene que conocer a los niños para saber cómo evaluar. Y también no es solo el grupo. Hasta personal. Porque hay niños que uno los puede evaluar con una prueba y les puede ir perfectamente bien y a otros muy mal. (E2) [NOVEL]

Fuente: Elaboración propia

En resumen, los datos permiten inferir la idea de que la Tarea de Evaluar se representa como una actuación docente ligada al ejercicio de un saber de tipo técnico; el cual estaría basado en el conocimiento del diseño de instrumentos y/o procedimientos de evaluación. Al respecto, se observan discursos comunes en la afirmación de que dicho aprendizaje es un contenido explícito en las asignaturas de Evaluación durante la FID. Empero, se advierte alta coincidencia en que la FID entrega pocas herramientas para su dominio. Por tanto, emerge la idea de que el aprendizaje de la Tarea de Evaluar se complementa y va potenciando en la interacción con otros durante el ejercicio profesional docente, tal como ocurre al momento de insertarse en los contextos educativos. En complemento, cabe precisar que lo declarado por los participantes FID da cuenta de emociones positivas vinculadas al dominio del saber técnico, mientras que el caso de los Noveles se van acentuando nociones emocionales negativas (p. e. quejas, reclamos); las que se asocian a verbalizaciones en torno a las implicancias de la evaluación en el contexto educativo escolar. Asimismo, en el relato prevalece la valoración del uso de diferentes modalidades de evaluación como una alternativa innovadora.

CONCLUSIONES

Desde la Teoría de las Representaciones Sociales, el presente estudio pone en relieve la naturaleza social y el carácter productor y no solo reproductor del conocimiento en la vida cotidiana (Pettracci y Kornblit, 2007). Desde esta perspectiva, es posible anticipar que el profesorado a lo largo de su trayectoria formativa está en constante contacto con diversas ideas, valoraciones y representaciones de la Evaluación, cuyos elementos pueden tener ajustes, ser modificados o confirmados en el tiempo. En otras palabras, los datos recogidos en este estudio refuerzan la premisa de que durante la trayectoria formativa del profesorado se construyen representaciones sobre la Tarea de Evaluar. En concreto, se llega a un conjunto de resultados basados en un estudio empírico cualitativo que permite dar evidencia acerca de cómo los docentes enfrentan el proceso formativo y tránsito de Estudiante Evaluado a Profesor Evaluador.

En este contexto, se observa que la Evaluación del Aprendizaje es objeto de diálogo y discusión en los espacios formales de aprendizaje durante la FID, tal como sucede tanto en las asignaturas teórico-prácticas (Fundamentos de la Evaluación, Currículum y Evaluación), como en las instancias de formación en los centros

de práctica. En este entorno, los datos sugieren que un elemento a priorizar es la socialización que sucede en las escuelas, puesto que “mientras la instancia de formación “formal” siga divorciada de la “informal” (socialización) que acontece en las escuelas (...) los intentos [por mejorar la FID] tenderán a neutralizarse” (Alliaud:1998, p.8). Acorde a ello, los planteamientos de los participantes muestran que el diálogo entre pares resultaría un factor que incide en una mejor comprensión de las tareas docentes y la función social de la Evaluación; cuyo primer acercamiento data de la experiencia escolar.

Asimismo, los resultados analizados dan cuenta que la representación elaborada sobre la Tarea de Evaluar es una construcción que no es estática, sino que se dinamiza a medida que los participantes avanzan en la trayectoria formativa. Por tanto, las representaciones y su develamiento son un aspecto que podría tener mayor protagonismo como un espacio válido de formación del profesorado, tanto en la FID como en la experiencia post FID (docentes nóveles y en ejercicio). Es así como, desde un estado inicial caracterizado una Evaluación del Aprendizaje formal-teórica (basado en el diseño de evaluaciones) se avanza hacia una comprensión de tipo formal-informal, que se experimenta a partir de la valoración práctica de nuevas informaciones derivadas de interacciones con otros docentes y acciones a seguir post aplicación de instrumentos y/o procedimientos de evaluación en el aula, tal como sucede con la información de calificaciones a los apoderados. En un vértice complementario, lo declarado por los participantes alude a una valoración positiva cuando hay cercanía afectiva o una relación positiva con el evaluador; lo que en muchas ocasiones se fundamenta en los recuerdos de la vivencia cuando fueron evaluados en la Educación Primaria o Educación Secundaria. El proceso que facilita este recorrido es el Autoaprendizaje Social Profesional, el cual también fue una contribución para ajustar en la práctica en aula algunos aspectos, invitando a una evaluación idiográfica que integre aspectos actitudinales y emocionales.

Finalmente, los resultados de la indagación empírica efectuada sugieren que la inserción social-profesional del estudiante FID en las instituciones escolares es un elemento clave en el paso de Estudiante Evaluado a Profesor Evaluador. Esto invita a considerar la dimensión social-institucional de la evaluación durante la preparación de futuras generaciones de Profesores de Educación Básica, de manera tal que junto con responder a las exigencias del puesto de trabajo estos sean capaces de reelaborar el sentido de la evaluación como acto pedagógico socialmente situado.

BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA RODRÍGUEZ, E. (2017). “La evaluación educativa: sentido y conceptualización”, Contextos: Estudios De Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. n°10, pp. 67-70.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. (2014). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Morata, Madrid.

ANIJOVIC, R. y CAPPELETT, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Paidós, Buenos Aires.

ARAYA, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Cuadernos de Ciencias Sociales, 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Costa Rica.

BANCHS, M. y LOZADA, M. (2000). “Representaciones sociales en Venezuela: la apuesta al cambio”, en: Jodelet, D. y Guerrero, A. (Coord.) Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), pp.89-108.

BARBER, M. y MOURSHED, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), n° 41, pp. 1-48.

BENEGAS, M. y FORNASERO S. (2004). "Representaciones sociales y modelos pedagógicos de alumnos y docentes universitarios", Revista Educación, Lenguaje y Sociedad, vol. 11, n° 2, pp. 161-177.

CASTORINA, J. (2008) (Comp.). Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles. Gedisa, Barcelona.

CASTRO PIMIENTA, O. (2014). "Evaluación educativa. ¿Instancia de poder u oportunidad de aprendizaje? Un análisis desde la complejidad", Revista IPLAC. Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación, vol. 1, pp. 1-13.

CORNEJO, R., ALBORNOZ, N., CASTAÑEDA, L., PALACIOS, D., ETCHEBERRIGARAY, G., FERNÁNDEZ, R., GÓMEZ, S., HIDALGO, F. y LAGOS, J. (2015). "Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile", Psicoperspectivas, vol. 14, n° 2, pp. 72-83.

CORNEJO, M. y SALAS, N. (2011). "Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa". Psicoperspectivas, vol. 10, n°2, pp. 12-34.

ESCUADERO, T. (2003). "Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la Evaluación en Educación", Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, vol. 9, n°1, pp. 11-43.

FEIMAN-NEMSER S. (2008). "Teacher learning: How do teachers learn to teach?", en M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre, K. Demers (Eds.), Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts, New York Routledge/Taylor & Francis Group, pp. 697-705.

FERNÁNDEZ-PONCELA, A. (2017) "Representaciones sociales estudiantiles: expectativas, evaluaciones y emociones", Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), vol. 8, n° 2, pp. 190-217.

FERRY, G. (2016). Pedagogía de la formación. Ediciones Novedades Educativas, Universidad de Buenos Aires.

FLICK, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Morata, Madrid.

GARNIQUE-CASTRO, F. y GUTIÉRREZ-VIDRIO, S. (2012). "Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales". Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 4, n°9, pp. 577-593.

GEWERC, A. y MONTERO, L. (2015). "Conocimiento profesional y competencia digital en la formación del profesorado. El caso del Grado de Maestro en Educación Primaria", Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC, vol. 14, n°1, pp. 31-43.

GIL ROJAS, J. (2019). "Representaciones sociales de la evaluación en dos escuelas de secundaria de Guadalajara, México", Lenguaje, vol. 4, n°1, pp. 173-200.

GONZÁLEZ, M. y FUENTES, J. (2011). "Practicum in the learning of teaching professionals", Revista de Educación, Madrid, n° 354, pp. 47-70.

GUERRA, P. y MONTENEGRO, H. (2017). "Conocimiento pedagógico: explorando nuevas aproximaciones". *Educação e Pesquisa*, vol. 43, n°3, pp. 663-680.

GUZMÁN, A. (2011). "Las representaciones sociales de estudiantes y graduados sobre la formación de profesionales críticos y reflexivos en educación especial", *Revista Ruedes*, vol. 1, n°2, pp. 60-110.

HERNÁNDEZ-NODARSE, M. (2017). "¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo y crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento", *Revista Electrónica Educare*, vol. 21, n°1, pp. 1-27.

IMBERNÓN, F. (2001). "La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro", en Marcelo García, C. (Ed.) *La función docente*, Síntesis, pp.27- 45.

JACKSON, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu Editores, Buenos Aires.

JARAUTA, B. (2017). "La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su Formación Inicial. El caso de la Universidad de Barcelona", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 21, n°1, pp. 103-122.

JÁUREGUI, R., CARRASCO, L., MONTES, I. (2004). "Evaluando, evaluando: ¿Qué piensa y qué hace el docente en el aula?", *Revista Economía y Sociedad*, CIES, n° 54, pp. 26-32.

JIANG, L., YUAN, K., y YU, S. (2020). "Transitioning from Pre-service to Novice: A Study on Macau EFL Teachers' Identity Change", *The Asia-Pacific Education Researcher*, pp. 1-11.

LÓPEZ PASTOR, V., ARRIBAS, C., VALLÉS, C. (2011). "La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de Grado. Especial incidencia en la formación inicial del profesorado", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 14, n°4, pp. 57-72.

MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, M. (2006). "Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa", *Paradigma*, vol. 27, n°2, pp. 7-33.

MAZZITELLI, C., GUIRADO, A. y LAUDADIO, M. (2018). "Estilos de enseñanza y representaciones sobre Evaluación y Aprendizaje", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 11, n°1, pp. 57-72.

MERCADO CRUZ, E. (2013). *Acompañar al otro: saberes y prácticas de los formadores de docentes*, Ediciones Díaz de Santos, Madrid.

MORENO OLIVOS, T. (2014). "Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum", *Perspectiva Educacional*, vol. 53, n°1, pp. 3-18.

MOSCOVICI, S. (1979). *La representación social: un concepto perdido* (2° ed.), en Moscovici, S. (1979) *El Psicoanálisis, su imágen y su público*, Editorial Huelmul, Buenos Aires, pp.27-44.

NAVARRO CARRASCAL, O. (2008). "Representación social de la evaluación en estudiantes universitarios", *Revista Educación y Pedagogía*, n° 50, pp. 141-153.

NIÑO ZAFRA, L. y GAMA BERMÚDEZ, A. (2013). "Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿Relaciones de medición, control y homogeneización o posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica?", Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 16, n°3, pp. 163-176.

NUNNALLY, J. (1978). Teoría psicométrica (2ª ed.), McGraw-Hill, México.

OTZEN, T. y MANTEROLA, C. (2017). "Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio", International Journal of Morphology, vol. 35, n°1, pp. 227-232.

PATTON, M. (1988). How to use qualitative methods in evaluation, Sage, Los Ángeles, USA.

PERASSI, Z. (2013). "La relación evaluador-evaluado en educación. Aportes de filosofía para poder pensarla", Educere, vol. 17, n° 58, pp. 437-442.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1987). "El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado". Ponencia presentada en Congreso Mundial Vasco, Vitoria.

PETRACCI, M. y KORNBLIT, A. (2007). "Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista", en A. Kornblit (Ed.) (2007). Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales, Editorial Biblos, Buenos Aires, pp. 91-111.

PRIETO, P. (2008). "Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales", Revista de Pedagogía, vol. 29, n°84, pp. 123-144.

QUINTANA PEÑA, A. (2006). "Metodología de investigación científica cualitativa. Metodología de investigación científica cualitativa" en Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.). Psicología: Tópicos de actualidad. UNMSM, Lima, pp.47-84.

RADULOVIC, S., RUEDA, M. y BASUALTO, C. (2013). "Aproximaciones al análisis de accountability e implicancias altas y bajas de evaluaciones a gran escala en cinco países de América Latina", Revista Tramas/Maepova, Revista del CISEN (Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino), vol. 1, n°1, pp. 1-14.

RAMOS PALACIOS, L. y CASAS GARCÍA, L. (2018). "Concepciones y creencias de los profesores de Honduras sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las matemáticas", Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, RELIME, vol. 21, n°3, pp. 275-299.

REÁTEGUI, N., ARAKAKI, M. y FLORES, C. (2001). El reto de la evaluación. Ministerio de Educación del Perú, Lima.

RUIZ, M. y ZUBIZARRETA, A. (2012). "La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria", Educatio Siglo XXI, vol. 30, n°1, pp. 297-322.

SALINAS, M., ISAZA, L. y PARRA, C. (2006). "Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes", Revista Educación y Pedagogía, XVIII, n°46, pp. 205-216.

SEÑORINO, O., VILANOVA, S., GARCÍA, M, NATAL, M y LYNCH, M. (2012). "Concepciones sobre evaluación en profesores en formación: un estudio comparativo entre alumnos de profesorado de las facultades de

ciencias exactas y naturales y humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina”, Revista de Evaluación Educativa, vol. 1, n°2, pp. 44-62.

TORRES, C. y ZUBIETA, E. (2015). “Consenso y divergencias en las representaciones sociales de la dirigencia política”, Revista de Psicología (PUCP), vol. 33, n°1, pp. 87-129.

VAILLANT, D. (2007). “Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica”, Revista Pensamiento Educativo, vol. 41, n°2, pp. 207-222.

BIODATA

Ana Carolina MALDONADO-FUENTES: Profesora de Castellano (PUC, 1993) y Magíster en Ciencias de la Educación, mención evaluación (PUC, 1999). Premio Facultad de Educación al egresar de Pedagogía (1993). Durante más de quince años ejerció como profesora de lengua materna en el sistema escolar y de español como Lengua Extranjera. Desde 2008 a la fecha es académica del Departamento Ciencias de la Educación, de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío (Chillán, Chile). Co-investigadora en el Proyecto FONIDE N°: 181800090 Representaciones de la Profesión Docente en Universidades del Estado de Chile. Actualmente es Becaria CONICYT-PFCHA/Doctorado Nacional/2017-21170257. Programa Doctorado en Educación en Consorcio de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC). Maldonado-Fuentes, A., Tapia-Ladino, M. y Arancibia-Gutiérrez, B. (2019). ¿Qué significa evaluar?, Perfiles Educativos, vol. 42, n°167, pp. 138-157.

Mónica TAPIA-LADINO: Profesora de español, Magíster en Lingüística y Doctora en Lingüística por la Universidad de Concepción. Ha publicado artículos científicos en revistas de corriente principal especialmente sobre escritura académica. Ha participado en proyectos de investigación (FONDECYT, FONIDE y Fundación Andes) sobre escritura académica en Educación Superior y en el sistema escolar chileno. En el 2013 realizó una estadía post doctoral en la Universidad de California, Santa Bárbara. Su línea de investigación se relaciona el estudio de la escritura en el ámbito universitario, en específico, se preocupa de la relación entre la provisión de retroalimentación escrita y la producción de escritos académicos. Actualmente es la Vicerrectora Académica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción de Concepción, Chile. Maldonado-Fuentes, A., Tapia-Ladino, M. y Arancibia-Gutiérrez, B. (2019). ¿Qué significa evaluar?, Perfiles Educativos, vol. 42, n°167, pp. 138-157.

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 28, N.º 100, 2023**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.



User: uto100
Pass: ut28pr1002023

Clic logo

