

Jacqueline Gysling

**La evaluación: ¿dispositivo para
promover el aprendizaje de
todos o para seleccionar?
La formación de profesores en
evaluación en Chile**



La evaluación: ¿dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar?

La formación de profesores en evaluación en Chile

Jacqueline Gysling

Promotores:
Prof.dr. J.J. Brunner
Prof.dr. P. Silva

Santiago, 28 de febrero de 2017

Índice

Agradecimientos	iii
Introducción	1
Capítulo 1	
La formación de profesores en evaluación: programa institucional y experiencia	15
1.1 La formación de profesores como proceso de construcción de una identidad profesional	15
1.2 La evaluación como proceso que incide en la construcción de las identidades sociales de los sujetos	19
1.3 La subjetividad de los actores: creencias y concepciones en torno a la evaluación	25
1.4 La subjetividad de los actores: discurso y significaciones en torno a la evaluación	28
1.5 La evaluación en la formación de profesores	33
Capítulo 2	
El desarrollo histórico de la formación de profesores en evaluación en Chile	35
2.1 1810-1900: La educación como asunto estatal	39
2.2 1900-1960: El desarrollo y la socialización de los individuos	47
2.3 1960-1973: La educación masiva	55
2.4 1973-2016: Mercado educacional y declive del programa institucional	62
Discusión y Conclusiones	75
Capítulo 3	
La formación de profesores en evaluación: tensión entre el programa universitario y las prácticas evaluativas en las escuelas	80
3.1 El lugar que ocupa la evaluación en el proceso de formación	81
3.2 Enfoques y contenidos del curso de evaluación	85
3.3 Tensiones entre lo que la universidad intenciona y las prácticas evaluativas en los establecimientos escolares	94
3.4 El balance global de los estudiantes de pedagogía sobre su formación en evaluación	106
Discusión y Conclusiones	110
Capítulo 4	
Significados de la evaluación: antiguas nociones en nuevos términos	115
4.1 La evaluación es un proceso	118
4.2 Evaluar no es calificar	136
4.3 La evaluación debe ser justa	145
Discusión y conclusiones	151
Capítulo 5	
El SIMCE visto desde la formación de profesores	155
5.1 El Simce y la emergencia de un Estado evaluador	156
5.2 ¿Cómo se aborda el SIMCE en la formación de los docentes?	159
5.3 La opinión sobre el SIMCE de académicos formadores de profesores y estudiantes de pedagogía	162
Discusión y conclusiones	174
Conclusiones	177
Bibliografía	186

Anexos	202
Anexo 1: Pauta entrevista Estudiantes	202
Anexo 2: Pauta entrevista Académicos	204
Anexo 3: Categorías de análisis de las entrevistas	205
Anexo 4: Decretos y otras regulaciones de la evaluación en Chile: 1810-2010	206
Anexo 5: La evaluación en las mallas curriculares de las carreras de pedagogía en Educación Básica y Educación Media en Lenguaje y Matemática en diez universidades seleccionadas	207
Anexo 6: Bibliografía de los programas de estudio	210
Anexo 7: Objetivos declarados en los programas de estudio de los cursos de evaluación ¹	213
Anexo 8: Unidades y contenidos declarados en los programas de estudio de los cursos de evaluación: Ordenamiento manteniendo las unidades definidas en los programas de estudio	215
Anexo 9: Unidades y contenidos declarados en los programas de estudio de los cursos de evaluación: Ordenamiento por categorías	218
Samenvatting	220
Summary	228

Agradecimientos

Diversas personas contribuyeron decididamente para que este trabajo se realizara. En primer lugar mi agradecimiento al núcleo básico. A Leandro Sepúlveda compañero e impulsor desde el día cero de mis estudios de doctorado. A Daniela, Tomás y Danae, que me llenan de sentidos y motivación. A mi familia extendida por su apoyo y cariño fundamental. A las amigas y amigos de toda la vida que me contuvieron, me animaron y son imprescindibles en todo orden de cosas.

Guardo un especial agradecimiento a José Joaquín Brunner, mi copromotor, por acompañarme en esta aventura, exigirme profundizar constantemente e inducirme a seguir adelante. Fue un gran desafío y un privilegio haber tenido su apoyo, no me cabe duda que el trabajo culminó gracias a él. También un gran agradecimiento a mi copromotor Patricio Silva, por abrir este espacio de estudio que tiene por foco la relevancia y autenticidad de las ideas. Sus orientaciones agudas y certeras definieron la forma del trabajo.

A los profesores del Programa de Doctorado en Estudios de la Educación Superior de la Universidad Diego Portales, les agradezco por escucharme atentamente y hacerme múltiples comentarios y sugerencias que me ayudaron a clarificar aspectos y mejorar el trabajo. En especial le agradezco a Elisabeth Simburger sus sugerencias metodológicas y recomendaciones bibliográficas.

Para realizar el trabajo histórico recibí el apoyo fundamental de don Iván Núñez, quien me entregó abundante bibliografía y orientaciones para obtener e interpretar la información. Mi gratitud con él es enorme y por cierto excede esta investigación. También agradezco a Grace Ozuna por facilitarme el acceso a la documentación histórica.

Agradezco a Mimi Bick y José Miguel Olave, que me han enseñado de evaluación y me regalaron comentarios y referencias bibliográficas en distintos momentos del trabajo. También fueron importantes los profesores de escuelas y liceos que han participado en el Diploma de Evaluación del Programa de Educación Continua del Magisterio de la Universidad de Chile, el diálogo sostenido con ellos ha resultado muy clarificador. Su interés por realizar una mejor evaluación en la práctica cotidiana de la escuela es una importante motivación de este trabajo.

Finalmente, tengo una especial deuda de gratitud con las instituciones que me abrieron sus puertas y aceptaron ser incluidas en la investigación. Dada la confidencialidad comprometida no puedo dar sus nombres, valga saludar genéricamente a las autoridades universitarias, de las facultades y carreras involucradas por su generosidad y apertura para investigar sus procesos de formación de profesores. Mayor aun la deuda con las personas entrevistadas, estudiantes de pedagogía y académicos universitarios que me dieron un tiempo valioso y compartieron parte de sus experiencias y de sus convicciones. Espero haber capturado la riqueza de sus ideas y reflexiones.

Introducción

La evaluación que realizan los docentes cotidianamente en las aulas escolares es de crucial importancia. Esta evaluación abarca un amplio espectro de prácticas que incluyen desde los comentarios espontáneos e informales sobre el trabajo que están desarrollando los estudiantes a los exámenes altamente ritualizados que determinan la aprobación de un curso o programa de formación. El elemento común de estas prácticas es que el profesor formula un juicio sobre el conocimiento logrado, el trabajo hecho, el progreso realizado, incluso a veces sobre el estudiante mismo y su potencial. Ese juicio evaluativo condensa implicaciones pedagógicas y sociales, ya que afecta la forma en que se enseña y se aprende, pero más aún, incide directamente en los estudiantes, su motivación, su identidad y sus trayectorias escolares. Desde una perspectiva sociológica la evaluación es un dispositivo que sintetiza relaciones de poder y saber. La evaluación clasifica y jerarquiza a los sujetos respecto del conocimiento definido como válido y cotidianamente va construyendo la jerarquía que condiciona la selección y distribución social de los sujetos.

En los últimos años la evaluación se ha vuelto un asunto de interés a partir de la evidencia sistemática sobre la incidencia de las prácticas evaluativas formativas en el mejoramiento de los aprendizajes,¹ y la consiguiente expansión de los enfoques evaluativos formativos en el campo académico y en la política educacional. Adicionalmente, la evaluación ha incrementado su importancia como dispositivo de la política educacional, lo que se manifiesta especialmente en Chile, donde la acción del Estado en la educación está orientada cada vez más por evaluaciones de alcance nacional. Expresión de ello es la creación de un sistema de aseguramiento de la calidad basado en la medición de estándares de aprendizajes a partir de la Ley General de Educación (2009) y la aprobación de la Ley de Carrera Docente (2016) que establece requerimientos evaluativos a lo largo de toda la vida profesional de los docentes, comenzando por el ingreso a estudiar pedagogía. Si bien ambos tipos de evaluación, de aula y nacional, pudieran pensarse como procesos separados, forman parte de un sistema evaluativo que tiene por foco el aprendizaje de los estudiantes y sus trayectorias educativas (Broadfoot, 2007; Santiago, 2009).

Así se conforma el cuadro que da origen a esta investigación: por una parte un dispositivo pedagógico con alta incidencia en la vida de los sujetos; por la otra, un contexto que ha puesto este estratégico dispositivo en el centro de su quehacer. Según señala Broadfoot (2007: 3) parece urgente que todos los profesionales de la educación, especialmente los profesores, acepten que es central comprender los aspectos fundamentales de la evaluación tanto de aula como nacional y estén preparados para realizar una evaluación constructiva. Por cierto cuáles son esos aspectos centrales y qué habilidades deben desarrollarse es controversial. Asimismo es necesario comprender cómo se desarrollan tales entendimientos y habilidades.

Para aproximarse a esta problemática, el presente estudio indaga cómo en Chile están siendo preparados los nuevos profesores en evaluación y cuál es el discurso sobre la evaluación de aula y nacional con que egresan los estudiantes de pedagogía.

Estas interrogantes se abordan en ese estudio considerando a la formación de profesores como un proceso de socialización en el que los estudiantes construyen un sentido sobre la educación, la enseñanza y el aprendizaje. Los futuros profesores, que actuarán en el mundo institucionalizado del sistema escolar, adquieren los modos de pensar y hacer propios de su profesión a través del proceso de formación inicial

¹ Decisivo en este sentido es el estudio de Paul Black y Dylan Wiliam, que dio origen a dos publicaciones señeras: *Assessment and Classroom Learning* (1998a) e *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment* (1998b).

(Shulman, 2005). Así, la formación profesional opera como un proceso de socialización (Zeichner y Gore, 1990), en el que se le comunica a la nueva generación de profesores el conocimiento específico, las normas, las valoraciones, las comprensiones tácitas, los comportamientos apropiados característicos de la profesión. Durante este proceso los estudiantes construyen su propia identidad docente (Britzman, 2003: 221); es decir, van definiendo el profesor que quieren ser y el que no quieren ser, en un contexto de prácticas discursivas que le resultan más o menos autorizadas y persuasivas.

Este contexto de prácticas discursivas no es homogéneo. Por el contrario, en el proceso de formación participan diversos académicos, con visiones heterogéneas sobre los problemas de la educación que pueden llegar a ser opuestas entre sí, como ocurre en distintos contextos institucionales que no poseen un discurso monolítico (Fairclough, 1993). Adicionalmente, la formación ocurre parcialmente en la universidad donde se comunican sentidos ideales sobre la educación, la enseñanza y el aprendizaje; y en parte ocurre en las escuelas, donde los estudiantes de pedagogía ejercitan su futuro rol como profesores y desarrollan las habilidades prácticas de su profesión. Las relaciones entre universidad y escuela adquieren distintas formas, sin embargo, han estado marcadas por una relación de poder en la que la universidad cree tener la verdad e induce a sus estudiantes a establecer una relación crítica y transformadora respecto a lo que observan en la escuela, generando una disonancia o separación, eventualmente irreconciliable, entre lo que el estudiante aprende en la universidad y su experiencia en la escuela (Cochrane Smith, 1999: 537).

Desde esta perspectiva la formación de profesores no es un proceso lineal, en el que los estudiantes son inoculados con una serie de conocimientos y competencias que ellos reproducen idénticamente. Por el contrario, aprender a ser profesor es un proceso complejo, en el que los estudiantes construyen sentido combinando su propia biografía personal y educacional, los significados que circulan en el discurso institucional y su experiencia práctica en la escuela.

En el marco de estos procesos, los estudiantes son formados en evaluación; es decir, a través de un conjunto programado de cursos universitarios y prácticas en las escuelas se les comunica a los estudiantes una serie de enfoques, conocimientos, modos de proceder sobre la evaluación y ellos construyen un sentido sobre lo que consideran debe ser el modo de evaluar y sobre el lugar de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la educación en general.

El propósito de esta investigación es comprender e interpretar el proceso de formación en evaluación y los significados que construyen los estudiantes de pedagogía en torno a la evaluación; no pretende evaluar dicho proceso juzgando sus fortalezas y debilidades. Con todo, en la interpretación se discuten las prioridades de la formación a partir de la convicción de que es necesario que los profesores sean interlocutores avezados de las evaluaciones nacionales y promotores de una evaluación de aula que estimule el desarrollo de los estudiantes.

Contexto

En Chile los futuros profesores estudian carreras de pedagogía según el nivel educacional en el que se desempeñarán. Así existen carreras de pedagogía diferentes para la educación básica y para la educación media.² La carrera de pedagogía en educación básica es generalista; es decir, se prepara al docente para enseñar todas las asignaturas del currículum escolar en los 8 grados de la educación básica. La carrera tiene entre 4 y 5 años de duración y al interior de la universidad es impartida y depende institucionalmente del

² En Chile existen también carreras de pedagogía en educación parvularia y en educación diferencial, orientada a la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales, que no son objeto de esta investigación.

departamento, escuela o facultad de educación. Por el contrario, la formación de los profesores de enseñanza media es especializada en una asignatura curricular, y se prepara al estudiante para desempeñarse en los cuatro grados que abarca este nivel. Ya sea a través de un modelo consecutivo o concurrente, la formación de los profesores de enseñanza media integra un componente especializado en un área curricular que lo imparte el departamento, escuela o facultad disciplinaria, y un componente pedagógico que lo entrega el departamento, escuela o facultad de educación. En algunas instituciones las carreras de pedagogía en enseñanza media dependen de los distintos departamentos disciplinarios. Estas diferencias en la formación de profesores básicos y medios son resabios de la organización bifurcada que tuvo el sistema educacional nacional en sus inicios en el siglo XIX y de la larga tradición normalista que tuvo a su cargo la formación de profesores básicos hasta 1974 (Núñez, 2010).

Actualmente, la formación de profesores tanto de educación básica como media se realiza en el nivel terciario de educación, en una variada gama de instituciones de educación superior, desde universidades de investigación que desarrollan todas las áreas del conocimiento y son altamente selectivas en los procesos de admisión, a institutos profesionales³ que desarrollan solo algunas áreas del conocimiento y completan sus vacantes sin requerimientos adicionales a los estudios secundarios. Junto a esta dispersión institucional se ha producido un crecimiento dramático de la matrícula en las carreras de pedagogía en la primera década del siglo XXI, que en los últimos cuatro años ha tenido un decrecimiento. Como puede observarse en la Tabla 1, al año 2015 existen en Chile 53 instituciones que ofrecen la carrera de pedagogía en educación básica y 56 ofrecen carreras de pedagogía en Educación Media. En el primer caso la matrícula alcanza a 10.625 estudiantes y en el segundo a 46.772 estudiantes, considerando las distintas especialidades de la educación media.

Tabla 1: Formación de profesores: Expansión de instituciones, programas y matrícula: 2000-2015

	INSTITUCIONES			PROGRAMAS			MATRÍCULA		
	2000	2011	2015	2000	2011	2015	2000	2011	2015
EDUCACIÓN BÁSICA (total)	30	52	53	44	200	136	5,872	18,789	10,625
Universidades Tradicionales (CRUCH)	14	19	20	19	49	37	3,278	6,566	4,750
Universidades Privadas nuevas	10	27	27	14	128	80	1,259	9,189	4,900
Institutos Profesionales	6	6	6	11	23	19	1,335	3,034	975
EDUCACIÓN MEDIA (total)	27	58	56	137	457	397	16,904	59,342	46,772
Universidades Tradicionales (CRUCH)	21	22	23	116	166	171	14,083	26,640	23,802
Universidades Privadas nuevas	3	31	29	12	262	211	2,296	31,791	22,507
Institutos Profesionales	3	5	4	9	29	15	525	911	463
TOTAL	39*	70	66	181	657	533	22,776	78,131	57,397

*El total de Instituciones Educación Básica y Educación Media no suma, porque muchas de ellas ofrecen ambas carreras. Fuente: Cox, Meckes, Bascope, Hurtado (2015). Cuadro 3 (citado en: Cox, 2015).

³ La participación de institutos profesionales en la formación de profesores comenzó con la reforma universitaria del año 1981 (DFL 1/1981). Entonces se definieron doce carreras como exclusivamente universitarias, excluyendo a las pedagogías, lo cual derivó en la apertura de la carrera en diversos institutos profesionales. Esto se detuvo el año 1990 puesto que la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (18.962, del 30 de marzo de 1990) restituyó para las carreras de pedagogía el carácter exclusivamente universitario, no obstante autorizó que los institutos profesionales preexistentes pudieran seguir impartirla. Esta autorización se eliminó el año 2009 con la aprobación de la Ley General de Educación y fue ratificada el año 2016 con la Ley 20.903, de modo que en los próximos años debería ofrecerse solo en universidades.

Para regular la calidad de esta heterogénea oferta institucional se buscó hacer obligatoria la acreditación de las carreras de pedagogía, lo cual se logró solo parcialmente. Así, en 2006 se estableció que la acreditación de las carreras de pedagogía sería obligatoria para obtener recursos del Estado,⁴ los que se canalizan fundamentalmente hacia el financiamiento de las matrículas de los alumnos a través de créditos fiscales y becas. Sin embargo, según cifras del Ministerio de Educación, en 2013 un 18% de la matrícula universitaria de pedagogía y un 57% de la matrícula en Institutos Profesionales no asiste a un programa acreditado (Schmidt, 2013).

La siguiente medida para incidir en la calidad de la formación de profesores fue administrar una prueba nacional para evaluar los conocimientos pedagógicos y de las asignaturas del currículum escolar de los egresados de las carreras de pedagogía. Para orientar la prueba se definieron estándares de formación de profesores que actúan como un currículum a partir del cual se define el marco evaluativo de la prueba. Esta prueba denominada INICIA se aplicó por primera vez el año 2009 y desde entonces se ha aplicado todos los años, salvo en 2012. Hasta el momento se ha aplicado en forma voluntaria para las universidades y los egresados; sin embargo, a partir de la aprobación de la Ley 20.903 en abril de 2016, se establece que durante el proceso de formación deberán rendirse obligatoriamente dos evaluaciones. La primera diagnóstica y autoadministrada por las instituciones, la segunda aplicada al final del proceso de formación y administrada por el Ministerio de Educación. Adicionalmente se establece una evaluación habilitante para el ejercicio de la profesión docente luego de dos años de ejercicio y se vuelve obligatoria la acreditación para las carreras de pedagogía.

Establecer una prueba como mecanismo de regulación de la calidad de la formación de profesores replica en este ámbito lo que se ha intentado con el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) en el sistema escolar. Sin embargo, la prueba INICIA no es un instrumento consolidado, como muestran las modificaciones que año a año se han introducido a la prueba. Además se han constatado prácticas indeseadas en algunas instituciones de formación de profesores, según señalan Meckes *et al.* (2012). Sin perjuicio de lo anterior, la prueba ha aportado nuevos argumentos para criticar la calidad de la formación de profesores en Chile, que se agregan a algunas evidencias comparativas internacionales⁵ y a las críticas que vienen planteándose desde hace varios años por distintas comisiones de actores, expertos y políticos (Mineduc, 2005; Consejo Asesor Presidencial, 2006; Panel Expertos para una Educación de Calidad, 2010). Así, puede señalarse que existe consenso respecto a la baja calidad general de los procesos de formación docente, que se relaciona en parte con la heterogeneidad institucional respecto a la selección de los postulantes y a la acreditación de las carreras.

En este contexto institucional la formación en evaluación es disímil. Lo usual es que los programas formativos contemplen un curso de un semestre de duración, que aborda elementos generales, entrega pocas herramientas prácticas y está desvinculado del saber específico que enseñará el profesor, compartiendo la fragmentación que afecta al conjunto de los procesos de formación (Mineduc, 2005). La debilidad de la formación en evaluación, sin embargo, no ha sido objeto de mayor atención; por ejemplo, la Prueba Inicia no aborda este aspecto, en tanto se focaliza prioritariamente en el saber específico de la o las asignaturas

⁴ Ley 20.129 de noviembre de 2006, Artículo 27°.

⁵ En particular el estudio comparativo internacional sobre la formación inicial de profesores de educación primaria y secundaria en matemática, conocido por su sigla TEDS-M (Teacher Education Study in Mathematics) de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Este estudio fue realizado en 2007-2008 y participaron 17 países: Estados Unidos, Alemania, Noruega, Polonia, la Federación Rusa, España, Suiza, Taiwán, Singapur, Tailandia, Malasia, Botswana, Filipinas, Chile, Georgia y Omán.

que deberá enseñar el futuro profesor, que es el que mayor preocupación ha concitado en la última década (Ossandón, 2009).

Por su parte, la evaluación tiene una presencia constante en los establecimientos educacionales. Allí los estudiantes son diariamente evaluados y calificados por sus docentes y cíclicamente una vez al año son evaluados a través de las pruebas nacionales del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa (SIMCE). La evaluación que realizan los docentes está regulada por decretos ministeriales que establecen las reglas de calificación y promoción.⁶ En general estas reglas son bastante sintéticas, obligan a poner calificaciones y definen la escala de calificaciones, que en el caso de Chile es de 1,0 a 7,0, siendo la nota mínima de aprobación el 4,0. Estos decretos establecen que las calificaciones dan origen a un promedio de notas y este promedio determina la promoción, en conjunto con la cantidad de asignaturas reprobadas. Siguiendo estas normativas nacionales, el establecimiento debe tener un reglamento de evaluación, el cual especifica qué se califica, cómo y con cuánta frecuencia. Así, en el ámbito de la evaluación de aula, el Ministerio de Educación aplica el principio de libertad de enseñanza: define normas mínimas que permiten la equivalencia entre establecimientos y deja a decisión de los establecimientos la determinación sobre cómo aplicarlas.

En contraposición, el Estado supervisa el aprendizaje de los estudiantes y el desenvolvimiento de las escuelas a través del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Este sistema se basa en un conjunto de pruebas de selección múltiple en comprensión lectora, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales. Durante la última década se ha incrementado la frecuencia de esta prueba y han aumentado los niveles escolares en que se aplica. De ser una prueba que se aplicaba en 4°, 8° y 10° grados, un año en cada nivel, en dos o tres asignaturas, se ha llegado en 2012 a la aplicación de las pruebas de las cuatro asignaturas señaladas en todos los años en los grados 2° (solo comprensión lectora) 4°, 6°, 8° y 10° (Mineduc, 2011a).

Desde la Ley General de Educación (2009), esta evaluación está referida a estándares de aprendizajes y es de altas consecuencias para la escuela, que puede perder autonomía en la gestión a partir de los resultados. La evaluación no reporta resultados por alumnos y no tiene consecuencias directas para ellos; no obstante, se espera que tenga impacto en el proceso de aprendizaje, ya que genera una presión que se trasmite de directores a profesores y de estos a los estudiantes. De modo que aunque la evaluación nacional sea una prueba que se rinde solo una vez al año está impregnando la vida en las escuelas, generando una serie de efectos negativos, como ha reportado la última Comisión Nacional convocada para revisar y hacer recomendaciones sobre este sistema de evaluación (Equipo de tarea SIMCE, 2015).

Adicionalmente, la escolaridad secundaria finaliza con la Prueba de Selección Universitaria (PSU), una prueba voluntaria, pero que se debe rendir obligatoriamente para acceder a las universidades públicas y a las universidades privadas más prestigiosas del sistema. Esta es una prueba de altas consecuencias para los estudiantes y actúa, al igual que el SIMCE, como un mecanismo de presión sobre la educación secundaria, básicamente por la importancia que tiene para las familias y los propios estudiantes. El sistema de selección universitario considera además en la jerarquización de los postulantes las calificaciones de enseñanza media,

⁶ Los decretos vigentes de evaluación en 2016 son: 511/1997 y sus modificaciones (158/99 y 107/03) para la educación básica; 112/1999 para 1° y 2° año de educación media; y 83/2001 para 3° y 4° año de educación media.

a través del Puntaje de Notas de Enseñanza media (NEM)⁷ y, desde el año 2012, el Puntaje Ranking de Notas.⁸ Ambos requisitos hacen que calificaciones de enseñanza media y la jerarquización de los estudiantes de cada curso a partir de sus calificaciones sean fundamentales en sus trayectorias educacionales.

En suma, existen unos reglamentos ministeriales que mantienen la evaluación anclada a la calificación con fines de promoción; existe una presión creciente en torno a los resultados de la evaluación nacional que constriñe el currículum a las áreas evaluadas por la prueba nacional y modela una evaluación realizada a través de pruebas de selección múltiple; y, un sistema de selección universitario de altas consecuencias para los estudiantes que realza el valor relativo de las notas de enseñanza media. En este contexto no puede extrañar que las prácticas evaluativas dentro del aula mantengan rasgos tradicionales, privilegiando una evaluación de tipo sumativa que culmina en una calificación, realizada a través de pruebas en las que se evalúa la repetición de información.

En forma paralela se desarrolla un discurso académico sobre la evaluación que destaca la importancia de realizar una evaluación formativa en aula, a pesar de su evidente contraposición con los elementos de política educativa señalados. Este enfoque ha penetrado en parte el discurso de la misma política educativa, como se expresa en algunas políticas y orientaciones sobre la evaluación de aula elaboradas por el Ministerio de Educación.⁹ Recientemente el Ministerio de Educación (Mineduc, 2015a) se ha propuesto avanzar hacia una política nacional de evaluación del aprendizaje que articule complementariamente las evaluaciones externas e internas y que en el ámbito local articule las evaluaciones formativas y sumativas. De este modo, la política educativa propone fortalecer y actualizar las competencias evaluativas de los docentes, a partir de la articulación de la evaluación nacional con la evaluación interna, que la política percibe como complementarias. Sin embargo, este enfoque no necesariamente es compartido por los académicos que participan de la formación de profesores, los que presentan los propósitos jerarquizantes y selectivos de la evaluación en contraposición a los formativos (Prieto y Contreras, 2008) y destacan los efectos negativos que tiene la evaluación nacional en los establecimientos (Sisto *et al.*, 2013).

En este complejo contexto, de creciente importancia de la evaluación educativa en la política pública y de nuevos desafíos para la evaluación de aula, es particularmente relevante indagar sobre cómo están siendo formados los nuevos profesores en evaluación y cuál es el discurso sobre la evaluación, de aula y nacional, con que egresan los estudiantes de pedagogía.

Problema, preguntas y objetivos

La importancia creciente de la evaluación en el campo educativo, no se condice con la información disponible sobre las capacidades docentes en esta área, tanto en lo que se refiere al diseño de la evaluación de aula como al análisis de la información provista por las mediciones externas. El dato más sistemático al respecto es el entregado por el proceso de evaluación docente que el año 2015 mostró una vez más que entre las

⁷ El Puntaje de notas de enseñanza media (NEM) se obtiene a partir del cálculo de la nota de egreso de Enseñanza Media, que es el promedio de los promedios de notas de cada uno de los cuatro grados del nivel. Este promedio de egreso se transforma luego a un puntaje estándar definido por el Sistema de Admisión.

⁸ El Puntaje Ranking de Notas es calculado a partir de la posición relativa del estudiante respecto de sus compañeros de curso en los distintos grados de la enseñanza media.

⁹ Por ejemplo, las orientaciones que entrega la Unidad de Currículum y Evaluación en su sitio web: <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-14602.html>; o el documento que se entregó en 2016 para orientar la jornada de planificación que se realiza en los establecimientos escolares (Mineduc, 2016: 8). Anteriormente los documentos de Vargas (1998) y de Condemarín y Medina (2000). O la política de evaluación para el aprendizaje desarrollada a mediados del 2000 (Azúa, 2012).

distintas dimensiones evaluadas en el portafolio,¹⁰ la “Calidad de la evaluación de la unidad” y la “Reflexión a partir de los resultados de la evaluación” están entre las más deficitarias en todos los segmentos de profesores evaluados (Mineduc, 2015b).

Por otra parte, según la información proveniente de una investigación cualitativa realizada por el Ministerio de Educación, los profesores tienden a evaluar contenidos curriculares sin tomar en cuenta los objetivos de aprendizaje en los que se enmarcan (Mineduc, 2006a). Es decir, evalúan contenidos de manera aislada y descontextualizada centrándose en el manejo de datos, fechas, conceptos teóricos sin referencia a su integración en comprensiones más amplias o en desempeños concretos, reproduciendo de esta manera un currículum enciclopedista¹¹ que no forma en las habilidades de pensamiento y desempeño requeridas en la actualidad. El referido estudio muestra que los profesores tienden a evaluar en mayor medida habilidades vinculadas a la reproducción de información, tales como identificar y describir, mientras que aquellas habilidades más complejas, tales como analizar y relacionar variables, son escasamente evaluadas. Esto es más agudo en los primeros años de escolaridad, por ejemplo en el área ciencias, en segundo año básico, un 84.9% de los ítems de las pruebas aplicadas por los docentes exigen a los estudiantes identificar, reconocer, describir, es decir se privilegian ampliamente las habilidades reproductivas de información aprendida. En cuarto básico un 1.8% de los ítems exige a los estudiantes interpretar información, establecer relaciones o formular hipótesis o conjeturas. Este último dato contrasta con el 20% de ítems que considera TIMSS para este tipo de habilidades en ese mismo año escolar. De este modo, la evaluación “de todos los días” se configura como una actividad que tiende fuertemente a centrarse en aspectos memorísticos y más bien superficiales del aprendizaje, relegando a un segundo plano las evidencias del desarrollo de habilidades cognitivas más complejas, características de lo que Perkins (1997) denomina como conocimiento profundo. Esta constatación se repite en el sector de historia y ciencias sociales (Mineduc, 2006a) donde se observa también que los profesores evalúan principalmente el manejo de información, en tanto la elaboración de información tiene escasa presencia en sus evaluaciones.¹²

Otro estudio nacional sobre creencias docentes observa que los profesores visualizan la evaluación como un proceso de obtención de información: un 53.3 por ciento señaló como primer objetivo de la evaluación: “Obtener información sobre el nivel de los aprendizajes alcanzados por mis estudiantes respecto de algún contenido”. Y como segundo objetivo un 28 por ciento señaló: “conocer qué saben y qué no saben mis estudiantes sobre algún contenido para diseñar nuevas formas de enseñarlo” (Prieto y Guzmán, 2008). Para los autores de este estudio estas cifras muestran que los profesores mayoritariamente ven la evaluación desvinculada de la enseñanza, como un proceso destinado a medir o certificar resultados de aprendizajes y, en forma minoritaria, como un proceso que les permite recabar información útil para retroalimentar y mejorar la enseñanza.

Por otro lado, el uso de la información proveniente de las evaluaciones externas también presenta limitaciones. Una investigación realizada sobre el uso formativo de la información entregada por las pruebas

¹⁰ Desde 2004 el Ministerio administra una evaluación de desempeño de los docentes municipales del país. Esta evaluación se realiza a través de cuatro instrumentos, uno de ellos un portafolio, que consiste en una selección de evidencias y reflexiones realizadas por el docente evaluado sobre su práctica pedagógica.

¹¹ La expresión *enciclopedista*, alude a una preeminencia en la enseñanza de saberes informativos sobre múltiples y diversas cosas, por sobre saberes conceptuales y procedimentales.

¹² La investigación realizada por Nelson Vásquez ratifica estos resultados en la V Región. *La Tercera*, 24 de octubre de 2010.

SEPA¹³ concluye que aunque estas pruebas sean de aplicación voluntaria, el uso de la información que ofrecen varía de acuerdo a las características de la organización escolar, en particular son relevantes la existencia de una cultura evaluativa previa en la institución y la capacidad de los equipos internos para comprender e interpretar la información presentada (Hein y Taut, 2010).

Ocurre otro tanto con la información provista por la evaluación nacional. Un estudio sobre la forma en que son recibidos, analizados y utilizados los resultados del SIMCE por las escuelas muestra que los directivos y profesores participan activamente en la recepción de la información y les importan los resultados, pero la lectura es más bien superficial y tienen dificultades para relacionar los resultados con factores de las escuelas y para proponer cursos de acción a partir del análisis (CIDE- Universidad Alberto Hurtado, 2007 y 2009). Estas dificultades han sido ratificadas por la reciente Comisión Nacional que elaboró recomendaciones para mejorar el sistema de evaluación nacional (Equipo de tarea SIMCE, 2015).

La persistencia de prácticas tradicionales de evaluación también se constata en otros países de América Latina. En un estudio cualitativo sobre los discursos y las prácticas de evaluación de aula en 8 países latinoamericanos se concluye que la evaluación está asociada principalmente a la calificación y es de carácter más sumativo que formativo. Si bien los profesores valoran el carácter formativo que puede adoptar la evaluación, en general no se observa relación entre los esfuerzos de los docentes por ayudar a sus alumnos a mejorar su aprendizaje y las evaluaciones realizadas. “No es habitual encontrar correspondencia didáctica entre resultados de las evaluaciones y estrategias de enseñanza para promover los cambios necesarios para superar dificultades. En general, las devoluciones que los maestros hacen a los niños a partir de sus trabajos, no los orientan claramente sobre las formas para avanzar y sus propuestas didácticas no guardan relación directa con los resultados obtenidos por los niños en las evaluaciones” (Picaroni, 2009: 102).

En efecto, las capacidades de los profesores en el área de la evaluación son cruciales tanto desde una perspectiva de mejoramiento como por su efecto sobre los estudiantes. De acuerdo a Bransford *et al.* (1999) las capacidades docentes cruciales son: el conocimiento de la disciplina que enseñan, la capacidad para diseñar ambientes de aprendizaje pertinentes y desafiantes, para obtener evidencia del aprendizaje y retroalimentar a sus alumnos y sus propias prácticas, y para desenvolverse en una comunidad profesional cuyo propósito es que todos los alumnos y alumnas aprendan.

La preocupación por las capacidades docentes levanta inmediatamente interrogantes sobre la calidad de los procesos de formación que, como se señaló antes, son objeto de una crítica sistemática (Mineduc, 2005; Consejo Asesor Presidencial, 2006; Panel Expertos para una Educación de Calidad, 2010).

En Chile, sin embargo, específicamente los procesos de formación en evaluación, no han sido objeto de mayor atención. Esta investigación se propone aportar en este sentido. Las preguntas que busca responder son las siguientes:

1. ¿Cómo se desarrollan los procesos de formación en evaluación? ¿Qué lugar ocupa la evaluación en el programa de formación? ¿Qué enfoques, contenidos y competencias se priorizan en la formación? ¿Qué tensiones se visualizan en la formación entre el discurso de la universidad, las políticas educativas y las prácticas evaluativas en los establecimientos?

¹³ Pruebas estandarizadas, diseñadas y aplicadas por MIDE-Universidad Católica, que los establecimientos adquieren y aplican voluntariamente.

2. ¿Cuáles son las significaciones sobre evaluación de aula y nacional que expresan los estudiantes de pedagogía al momento del egreso? ¿Qué semejanzas y diferencias se observan entre estas significaciones y las que expresan los docentes que participan de la formación de profesores, y cómo se pueden interpretar estas semejanzas y diferencias?
3. ¿Qué repercusiones podrían tener las significaciones con que egresan los estudiantes de pedagogía en sus prácticas evaluativas futuras, en especial en relación a la dualidad transformación/reproducción de prácticas evaluativas y de desigualdades sociales?
4. ¿Qué semejanzas y variaciones se observan entre universidades y entre carreras de pedagogía en los procesos de formación de profesores, y en los significados sobre la evaluación de académicos y estudiantes de pedagogía, y cómo pueden interpretarse a partir de las características institucionales?

El objetivo general de esta investigación es conocer e interpretar los significados sobre la evaluación de aula y nacional que expresan los estudiantes de pedagogía que se encuentran finalizando sus estudios pedagógicos, relacionándolas con su proceso de formación inicial en evaluación y situándolas en un contexto de creciente importancia de la evaluación como instrumento estratégico de la política educativa.

Para responder las preguntas de la investigación y dar cuenta del objetivo de esta investigación, los objetivos específicos perseguidos son:

1. Caracterizar el desenvolvimiento histórico de la evaluación escolar en Chile y de la formación de profesores en evaluación, con énfasis en la acción del Estado y en los enfoques teóricos predominantes como contexto que permite situar las actuales orientaciones políticas y académicas en este campo.
2. Determinar los énfasis y prioridades del proceso de formación de profesores en evaluación en las carreras de pedagogía y discutir las relaciones que se establecen con las políticas educativas y las prácticas evaluativas en los establecimientos educacionales.
3. Relacionar los significados sobre la evaluación de aula y nacional que expresan los estudiantes de pedagogía al momento de su egreso con sus procesos de formación y con los significados que expresan los académicos que participan de su formación.
4. Interpretar las semejanzas y variaciones que se observan en los procesos de formación y en los significados sobre la evaluación expresados por los académicos que participan de la formación y por los estudiantes de pedagogía al momento de su egreso, considerando las carreras e instituciones implicadas.
5. Reflexionar sobre las posibles implicaciones de los significados sobre la evaluación de aula y nacional expresados por los estudiantes de pedagogía en su futuro desempeño profesional.

Estrategia metodológica

La investigación realizada es de tipo cualitativo y se inscribe en un enfoque interpretativo. Lo que se busca es comprender y elaborar una interpretación acerca de cómo se realiza el proceso de formación en evaluación y cuáles son los significados en torno a la evaluación de aula y nacional de los estudiantes de pedagogía al momento de su egreso. Para dar curso a la investigación se definieron tres universidades y tres carreras de pedagogía en cada una de ellas. En todos los casos se obtuvo la autorización de las respectivas autoridades para ser incluidas en el estudio. En estas carreras se recogieron los documentos curriculares y se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes del último año de la carrera que participaron voluntariamente en la investigación. La información recogida se analizó cualitativamente a través de un análisis de contenido temático, a partir del cual se identificaron significados, se establecieron relaciones entre categorías y se observaron tendencias de acuerdo a la frecuencia e insistencia con que emergen determinados significados en los grupos de entrevistados.

Las universidades se seleccionaron considerando la heterogeneidad institucional que caracteriza la formación de profesores en Chile (Cox, Meckes, Bascopé, 2010). Así, se incluyeron en la investigación una universidad estatal, una privada tradicional y una privada creada con posterioridad a 1980.¹⁴ Las dos primeras instituciones forman parte del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas y tienen ingreso vía el sistema de la PSU. La tercera universidad, en tanto, tiene un sistema de admisión propio que no exige puntaje en la PSU como condición para ingresar. En términos de la tipología de universidades de Brunner (2009b), las dos primeras son universidades de investigación selectivas, mientras la última es docente y no selectiva.

En cada universidad se investigaron tres carreras de pedagogía: educación básica, educación media en lenguaje y educación media en matemática, ya que interesaba abordar los programas de ambos niveles y, en el caso de educación media, distintas especialidades. En la selección se tuvo en cuenta la diversidad que existe en la organización de las carreras de pedagogía dentro de una misma universidad,¹⁵ lo que incide en que los profesores de enseñanza media construyen su identidad en base a su conocimiento disciplinario, en tanto los profesores de enseñanza básica lo hacen en base a su conocimiento pedagógico y de los alumnos.

Por otra parte, los significados que los actores atribuyen a la evaluación forman parte de una subjetividad o sistema de creencias sobre la educación, el currículum, la enseñanza, el aprendizaje, los alumnos y la propia identidad docente (Brown, 2004). La investigación señala que los sistemas de creencias, especialmente las creencias epistemológicas, es decir aquellas referidas a la naturaleza del conocimiento y del aprendizaje (Hofer y Pintrich, 1997; Hofer, 2001; Schommer, 2004), difieren por disciplina (Shulman, 1987; Marcelo, 2001). Por ello, es dable esperar que sean diferentes los significados de profesores de educación básica, respecto de los de educación media y, en este último caso, haya diferencias entre la especialidad de lenguaje y de matemática. Cabe destacar que lenguaje y matemática son dos sectores curriculares en cierto sentido opuestos. Lenguaje se orienta al desarrollo de habilidades; matemática, en tanto, se orienta mayormente al conocimiento de contenidos conceptuales; en Chile, lenguaje es una asignatura con un alto logro para las mujeres; matemática, en cambio para los hombres; lenguaje es muy cercano a la descripción verbal característica de la evaluación formativa, mientras matemática es más afín a la medición característica de la evaluación normativa. Ambas son disciplinas priorizadas por las evaluaciones nacionales; en el siglo XIX fueron los conocimientos prioritarios de la escuela popular¹⁶ y hoy son el centro de la educación de masas.

Así, un criterio de selección de las universidades estudiadas fue que impartieran las tres carreras de pedagogía señaladas. Adicionalmente, se trata de universidades ubicadas en la zona central del país. En cada caso se obtuvo información documental sobre el currículum de la carrera y se entrevistó a académicos formadores de profesores y a estudiantes en su último año de estudios, con el propósito de recuperar tanto el currículum prescrito como la perspectiva de los actores sobre el proceso de formación en evaluación.

La información documental sobre el currículum, recolectada para las distintas carreras, correspondió a las mallas curriculares y los programas de estudio de los cursos de evaluación. En algunas carreras se obtuvieron reglamentos de práctica, programas de otros cursos, mallas curriculares en elaboración, que sirvieron para comprender mejor el proceso de formación en cada carrera y contextualizar la formación en evaluación en cada caso en particular.

¹⁴ Se le denomina en adelante universidad privada *nueva*.

¹⁵ Como se señaló anteriormente, las carreras de pedagogía básica suelen ser impartidas por los departamentos, escuelas o facultades de educación, en tanto en las pedagogías medias participan los distintos departamentos disciplinarios y de educación, generándose arreglos específicos para cada carrera (Mineduc, 2005).

¹⁶ Esta afirmación se desarrolla en el capítulo 2.

Por otra parte, los académicos fueron invitados a colaborar con la investigación de acuerdo al papel que desempeñan en el proceso de formación. Los nombres de ellos se obtuvieron de las autoridades correspondientes y fueron contactados directamente para solicitarles su participación voluntaria. Así, se realizaron entrevistas a los siguientes académicos: el o la jefe de carrera a quien le corresponde la administración del conjunto del proceso; el profesor o profesora del curso de evaluación; el profesor o profesora del curso de didáctica de lenguaje y del curso de matemática; y el coordinador o coordinadora de las prácticas profesionales, especialmente las prácticas finales.¹⁷ La definición de estos académicos buscó ahondar en el enfoque y contenidos del curso específico a su cargo, así como construir una visión global del proceso de formación y de la inserción de la evaluación en el mismo. En el caso de los profesores del curso de evaluación se ahondó en los enfoques, fundamentos y contenidos del curso. En el caso de los profesores de didáctica se profundizó en la relación que establecen entre didáctica y evaluación y el lugar que le asignan a la evaluación en el proceso de enseñanza. En el caso de los coordinadores de práctica se buscó precisar si durante la práctica pedagógica se abordaba el desarrollo de experiencias o actividades evaluativas, la orientación y características de estas y la importancia que se les asigna. Cabe señalar que como la participación era voluntaria no se entrevistó en las nueve carreras a todos estos académicos. La expectativa era entrevistar al menos a cinco académicos por carrera, cifra que por razones circunstanciales no se logró en todos los casos, y en otros se sobrepasó, según se detalla en la Tabla 2.

Tabla 2: Entrevistas realizadas por carrera y universidad

Universidad	Carrera	Académicos entrevistados	Estudiantes entrevistados		
Universidad estatal	Ped. Básica	6	13	4	10
	Ped. Lenguaje	5		3	
	Ped. Matemática	2		3	
Universidad privada tradicional	Ped. Básica	3	15	4	12
	Ped. Lenguaje	7		6	
	Ped. Matemática	4		2	
	Profesores que se desempeñan en más de una carrera	1			
Universidad privada nueva	Ped. Básica	4	9	3	10
	Ped. Lenguaje	1		2	
	Ped. Matemática	2		5	
	Profesores que se desempeñan en más una carrera	2			
Total			37		32

Para incorporar la voz de los estudiantes se invitó a participar a estudiantes que cursaban el último año de pedagogía o, en algunos casos, estudiantes al momento del egreso. Estos estudiantes fueron contactados directamente al término de alguna actividad curricular o a partir de listados provistos por las autoridades de la institución. La expectativa era entrevistar alrededor de cinco estudiantes por carrera, lo que se logró con algunas variaciones según se detalla en la Tabla 2. Los estudiantes se entrevistaron aleatoriamente, sin

¹⁷ A partir de fines de los años noventa, se ha impulsado que las carreras de pedagogía incluyan la realización de “prácticas pedagógicas progresivas”, que consisten en realizar dos, tres o incluso cuatro semestres de estadías en los establecimientos escolares durante las cuales los estudiantes se van involucrando crecientemente en el proceso de enseñanza, hasta culminar en la práctica final o profesional en la que asumen como profesores a cargo de un curso por un tiempo determinado (Avalos, 2002; Mineduc, 2005).

controlar ninguna variable más que estuvieran al término de su carrera. Por azar en el conjunto de estudiantes entrevistados hay un equilibrio de hombres y mujeres, no obstante, esta es una dimensión que no se considera en el análisis.

En total se entrevistaron 37 académicos y 30 estudiantes de pedagogía. Las entrevistas se realizaron por institución entre el segundo semestre de 2011 y el año 2013. Primero se hicieron las entrevistas de la universidad privada nueva, luego de la universidad privada tradicional y, finalmente, de la universidad estatal. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de una hora. Se realizaron con una pauta que consideraba básicamente tres temas: el proceso de formación, el concepto de evaluación y las evaluaciones nacionales, con algunas variantes en el caso de los estudiantes y académicos (ver anexo 1 y 2). La pauta se aplicó flexiblemente, considerando el rumbo de la conversación. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para el análisis. Cabe señalar que los temas de la pauta se organizaron de acuerdo a los intereses de la tesis, siguiendo un orden que facilitara el flujo de la conversación. Por ello, se comenzó por el relato sobre la propia experiencia en relación con la formación para luego profundizar en el concepto de evaluación y sus distintos aspectos y culminar la entrevista con las evaluaciones nacionales. Este mismo ordenamiento se usa como principio de organización del este libro.

Para examinar las entrevistas y arribar a los significados compartidos por los entrevistados y sus variaciones, se realizó un análisis de contenido cualitativo (Mayring, 2000 y 2014; Ruiz, 2009). Cada entrevista fue categorizada temáticamente de acuerdo a una pauta de codificación (ver anexo 3) que identificaba una serie de temas específicos para cada uno de los tres grandes temas que organizan las entrevistas: el proceso de formación, los significados atribuidos a la evaluación, los significados atribuidos a las evaluaciones nacionales. Esta codificación se hizo con el programa 'ATLAS.ti'. Luego se realizó un análisis por cada uno de los bloques temáticos, distinguiendo los planteamientos de académicos y estudiantes. Se leyeron las citas agrupadas en cada código del bloque y se fueron interpretando los significados expresados por los entrevistados. A partir de ello se identificaron posiciones que daban origen a agrupamientos de citas y, por ende, a agrupamientos categoriales de segundo orden. En varios casos se cuantificó la frecuencia de determinados planteamientos para identificar tendencias por grupos de entrevistados, distinguiendo por carreras. En tercer lugar se construyó un orden general para elaborar la narrativa del capítulo respectivo. En este aspecto cada capítulo tiene sus particularidades como se explica en la introducción de cada uno de ellos. No obstante, los cinco aspectos propuestos por Broadfoot (2007: 5) para analizar los alcances de la evaluación fueron considerados en el análisis en los distintos capítulos, a saber: por qué se evalúa, a quién se evalúa, qué se evalúa, cuándo se evalúa y cómo se evalúa.

Cabe señalar que el capítulo 2, referido al desenvolvimiento histórico de la evaluación y de la formación de profesores en evaluación tiene una metodología específica. En este caso se recopiló y analizó información documental. Para estudiar la formación de profesores en evaluación se revisaron los planes de estudio de las instituciones formadoras de profesores, lo cual se complementó con la revisión de documentos adicionales, como memorias de los estudiantes y la bibliografía que se citaba en ellas y programas de estudios del curso de evaluación cuando se pudieron obtener.¹⁸ Para aproximarse a las acciones del Estado en evaluación se recolectaron los decretos y reglamentos oficiales del Ministerio de Educación relativos a esta materia para el

¹⁸ Para acceder a estos documentos se hizo trabajo de archivo, especialmente se buscó información en el Archivo de Escuelas Normales que mantiene el Ministerio de Educación, pero que no se encuentra catalogado.

periodo estudiado.¹⁹ Con el propósito de contextualizar estos procesos se analizó bibliografía educacional relevante de cada época y el trabajo de distintos investigadores de la historia educacional chilena.

El libro se organiza mediante una introducción, cinco capítulos y unas conclusiones. La introducción aporta una visión general del problema estudiado, el contexto que lo enmarca y la estrategia metodológica empleada para desarrollar la investigación.

El primer capítulo desarrolla la perspectiva conceptual del estudio. En un sentido amplio la aproximación a la formación de los profesores en evaluación adoptada en la investigación se inscribe en un paradigma constructivista. Desde esta perspectiva, la realidad se entiende como una construcción social objetiva y subjetiva. El investigador se puede aproximar a esta realidad por medio de la interpretación de la subjetividad de los actores sociales. A partir de este enfoque en este capítulo se explora la formación de profesores como un proceso de construcción de una identidad profesional. Así, desde la perspectiva de la institución, se le concibe como un proceso de comunicación de esquemas de pensamiento, habilidades y valores propios de la profesión. Visto desde la perspectiva de los estudiantes, se le ve como un proceso de construcción de sentidos acerca de la docencia y la propia identidad. Luego se explora la evaluación como un proceso que incide en la construcción de las identidades sociales de las personas. Desde esta perspectiva la evaluación es un dispositivo pedagógico que define el conocimiento válido y clasifica en relación a este conocimiento a los estudiantes. Estas clasificaciones inciden en la construcción de la identidad de los sujetos y en sus trayectorias educacionales, condicionando en definitiva su posicionamiento en la sociedad. A continuación se analiza la relación entre formación de profesores y significados subjetivos. En especial, creencias y concepciones y la expresión de estas significaciones en el discurso verbal. Por último, se discuten aspectos curriculares e institucionales de la formación de profesores en evaluación.

El segundo capítulo analiza el desenvolvimiento histórico de la evaluación y de la formación de profesores en evaluación en Chile. Este capítulo se organiza en cuatro periodos históricos que se distinguen por la forma que adopta la evaluación, el rol que asume el Estado en su regulación, y por las características que asume la formación de profesores en evaluación. El primer período corresponde a la educación en siglo XIX, un periodo en que se conforma lentamente el sistema educacional estatal. El segundo período corresponde a la primera mitad del siglo XX, un periodo que se distingue por la instalación de un modelo educativo estatal que tiene por propósito central el desarrollo y la socialización de los individuos. El tercer periodo corresponde al periodo 1960-1973, una década que representa la modernización del sistema educacional y su masificación y que culmina con el golpe de Estado de 1973. El cuarto periodo es el que se inicia en 1973 y se extiende hasta el presente. Este periodo se caracteriza por la expansión educacional en todos los niveles, la instalación de un mercado educacional y el debilitamiento de la institución educacional.

El tercer capítulo analiza el proceso de formación en evaluación en las nueve carreras investigadas desde la perspectiva del currículum prescrito y de la experiencia de los estudiantes entrevistados. A partir de la información recogida se analizan las características institucionales, el lugar que ocupa la evaluación en el programa de formación y la orientación que adopta el curso específico de evaluación. Estos aspectos permiten dar cuenta de las propuestas formativas de las universidades. Asimismo, se analiza la formación desde la perspectiva de los estudiantes de pedagogía; su opinión sobre el proceso, sus fortalezas y tensiones;

¹⁹ Se reunieron 24 reglamentos y decretos de evaluación en el periodo estudiado, sin considerar los decretos que definen modificaciones parciales de decretos anteriores. El listado de decretos considerados en el análisis se detallan en el anexo 4.

y la tensión entre la universidad y las escuelas donde los estudiantes de pedagogía realizan las prácticas, un asunto al que estos estudiantes asignan especial relevancia.

El cuarto capítulo profundiza en los significados que académicos y estudiantes manifiestan en las entrevistas sobre la evaluación, especialmente sobre la evaluación de aula. Los significados sobre la evaluación comunicados por los estudiantes y académicos de pedagogía se ordenan en torno a tres ideas centrales compartidas prácticamente por todos los entrevistados. Estas ideas son que la evaluación es un proceso, que evaluar no es calificar y que la evaluación debe ser justa. El capítulo desarrolla estos tres núcleos de significado secuencialmente, mostrando las diferentes posiciones planteadas por los entrevistados, las que se vinculan con las teorías del aprendizaje subyacentes: conductistas, constructivistas o sin correspondencia con estos enfoques.

El capítulo quinto aborda los significados que los académicos y estudiantes formulan sobre las evaluaciones nacionales, en el marco de una política educativa de rendición de cuenta basada en los resultados de la evaluación nacional. En primer término se analiza el desarrollo del SIMCE y la función que ha ido adoptando en la política educativa, para discutir la emergencia en Chile de lo que se denomina como un Estado evaluador. Luego se analiza cómo se aborda el SIMCE durante la formación inicial, para analizar posteriormente la opinión de académicos formadores de profesores y estudiantes de pedagogía sobre esta evaluación.

Por último, las conclusiones ofrecen una interpretación integrada del conjunto. La evaluación ha devenido en una práctica tensionada entre un propósito inclusivo que se incorpora al sistema en la década de 1960 y por su carácter selectivo tradicional. La formación de profesores en evaluación se orienta desde una perspectiva formativa, no obstante en los centros escolares los estudiantes de pedagogía se encuentran con una preponderancia de los propósitos calificativos jerarquizantes. Los estudiantes de pedagogía son críticos de los propósitos selectivos y aspiran a realizar una evaluación formativa, sin embargo se enfrentarán a las prácticas dominantes en el sistema con escasas competencias prácticas puesto que la formación en evaluación es más bien conceptual y ocupa un lugar secundario en el conjunto del proceso de formación.

Capítulo 1

La formación de profesores en evaluación: programa institucional y experiencia

En un sentido amplio la aproximación a la formación de los profesores en evaluación aquí adoptada se inscribe en un paradigma constructivista (Guba y Lincoln, 2002). La realidad se entiende como una construcción social objetiva y subjetiva (Berger y Luckmann, 1978), a la cual el investigador se puede aproximar interpretando la subjetividad de los actores sociales, entendiendo que esta subjetividad constituye y a la vez es constituida por la realidad objetiva. Abordar de esta forma el problema significa comprender la formación de profesores, desde la perspectiva de la institución, como un proceso de comunicación de esquemas de pensamiento, habilidades y valores propios de la profesión y, desde la perspectiva de los estudiantes, como un proceso de construcción de sentidos acerca de la docencia y la propia identidad. Adicionalmente, significa comprender la evaluación como un dispositivo pedagógico que define el conocimiento válido y clasifica en relación a este conocimiento a los estudiantes. Estas clasificaciones inciden en la construcción de la identidad de los sujetos y en sus trayectorias educacionales, condicionando en definitiva su posicionamiento en la sociedad. Por último, significa interesarse por los sentidos de la evaluación que circulan en la institución formadora y por los sentidos que construyen los estudiantes de pedagogía sobre la evaluación en el proceso de formación, entendiendo que el investigador puede aproximarse a estos sentidos a través de la interpretación de los significados que sobre el particular se manifiestan en el discurso verbal. Las tres dimensiones enunciadas se desarrollan secuencialmente en el presente capítulo.

1.1 La formación de profesores como proceso de construcción de una identidad profesional

De acuerdo a las distinciones de Cochrane Smith y Fries (2005) sobre la investigación relativa a formación de profesores, el presente estudio se inscribe en una perspectiva que asume la formación de profesores como un problema de aprendizaje. Esta perspectiva se caracteriza por el interés en explorar la base de conocimientos profesionales distintiva de la docencia, analizando en qué consiste esta base de conocimientos, cómo la aprenden los profesores durante su formación inicial y los múltiples factores y contextos que configuran tal aprendizaje. El aprendizaje se entiende de un modo amplio, no como la adquisición de conocimientos y destrezas, sino como el desarrollo de actitudes, creencias, estructuras de conocimiento, predisposiciones, percepciones y comprensiones sobre la docencia y los contextos organizacionales, sociales y académicos que facilitan o constriñen este desarrollo. Por ello muchas de las investigaciones que aplican este enfoque se ocupan de estudiar los aspectos subjetivos de la docencia (por ejemplo, Feiman Nemzer, 1983; Verloop, Van Driel y Meijer, 2001; Vause, 2009).

Este enfoque es consistente con las teorías cognitivas más recientes y con las teorías interpretativas sobre las relaciones pedagógicas en la sala de clase que ven el conocimiento como una construcción dinámica situada socialmente y al docente como un profesional que toma decisiones reflexivas (Cochrane Smith y Fries, 2005: 89). Se distancia por lo mismo de los enfoques que asumen la formación de profesores como un problema de entrenamiento o un problema de política. Una diferencia básica con el enfoque de entrenamiento es que no establece una relación lineal entre formación y comportamiento docente, por el contrario entiende que la relación entre formación de profesores, desempeño docente y resultados de aprendizaje de los estudiantes es compleja y recursiva, ya que en ella intervienen una multiplicidad de mediaciones y factores contextuales. Por otra parte, las diferencias con el enfoque que asume la formación de profesores como un problema de política se relacionan con el hecho que el objeto de interés de ese

enfoque son las prácticas y políticas programáticas o institucionales a gran escala que, de acuerdo a la evidencia empírica, garantizan impacto en los resultados esperados con el propósito de conducir una formación de profesores efectiva y al menor costo (Cochrane Smith y Fries, 2005: 94). En ambos casos se trata de una visión instrumental de la formación de profesores que tiende a reducirla a conocimientos, habilidades y destrezas técnicas.

Estas distinciones, si bien se han elaborado por la investigación realizada en Estados Unidos y otros países desarrollados, son ordenadoras de un espectro de posibilidades para abordar la formación docente y sirven de referente para situar la presente investigación y sus opciones conceptuales. El propósito último de este estudio no es determinar cuán bien o mal preparados están los egresados de pedagogía para realizar la evaluación de aula sino comprender cómo se dan estos procesos, cuál es su lógica, cómo elaboran los propios estudiantes de pedagogía los sentidos de la evaluación y qué implicaciones pudiera tener esto en su desempeño futuro.

El proceso de formación de profesores se puede caracterizar como un diálogo entre una institución y unos estudiantes, mediado por los académicos que participan en la formación. La intencionalidad de la institución es socializar a los estudiantes; es decir, comunicarles los valores, conocimientos y competencias característicos de la profesión para hacerlos parte de ella (Zeichner y Gore, 1990). Los estudiantes de pedagogía, sin embargo, no son inoculados con estos valores, conocimientos y competencias si no que ellos van construyendo sus propios sentidos sobre el conocimiento, la enseñanza y el ser docente en un contexto de prácticas discursivas persuasivas -no exentas de tensiones y contradicciones- a las cuales van adhiriendo selectivamente (Britzman, 2003).

La propuesta institucional, al ser realizada por un conjunto de académicos diversos, que tienen sus propias subjetividades, sentidos y prioridades, no puede ser entendida de un modo monolítico. Aplicando a la formación de profesores los planteamientos de Fairclough (1993), puede señalarse que en esta coexisten variadas prácticas discursivas que se complementan, compiten o confrontan. En este caso, las divergencias y convergencias propias de la diversidad del cuerpo académico se agudizan por tensiones institucionales distintivas en las que se entremezclan asuntos de poder y de saber. Una de estas tensiones se produce entre el área de especialización provista por los departamentos o facultades específicos (matemática, ciencias, literatura, entre otros) y el área pedagógica provista por el departamento, escuela o facultad de educación. Estas tensiones se experimentan directamente en la formación de los profesores secundarios, pero se asocian a un problema más profundo relacionado con el estatus subordinado que suele tener la formación de profesores en las universidades complejas, puesto que el conocimiento distintivo de la profesión docente es subvalorado (Labaree, 2008: 290). Así, los estudiantes de pedagogía no solo deben lidiar con las discrepancias internas del campo de la educación sino que también con las diferencias en la forma de entender el conocimiento y la enseñanza entre el departamento de educación y el disciplinario.

Otra tensión estructural de la formación de profesores se produce entre la universidad y los establecimientos educacionales donde los estudiantes de pedagogía realizan las actividades prácticas que se consideran fundamentales para el desarrollo de las habilidades docentes. Esta tensión involucra también una relación de poder, en este caso entre la universidad y la escuela, siendo la universidad la que suele arrogarse la supremacía respecto del conocimiento válido y las prácticas adecuadas (Cochrane Smith, 1999: 534).¹ La

¹ No obstante, esta jerarquía es cuestionada hoy en día, especialmente por aquellos que promueven una formación de profesores en la escuela, por ejemplo, a través de programas como Enseña Chile. Este programa integra profesionales

relación entre universidad y escuela es especialmente tensa cuando se plantea desde un enfoque de disonancia crítica, que busca formar a los estudiantes con una perspectiva transformadora que se basa en una crítica radical de las políticas educativas y las prácticas de la escuela. Para Cochrane Smith (Cochrane Smith, 1999: 541) esta perspectiva transformadora resulta necesaria para no reproducir las falencias del sistema; sin embargo, universidad y escuela deberían aliarse para reinventar la enseñanza, lo que exige trabajar juntos para reformar las prácticas de enseñanza. Esto supone asumir que no todos los contextos educacionales son propicios para la formación, incluso algunos contextos pueden anular las ideas innovadoras que se aprenden en la universidad (Blanco, 1999: 383). Este es un punto medular, ya que los enfoques innovadores propuestos por la universidad en el ámbito de los procesos de formación de profesores en evaluación suelen no encontrar asidero en un contexto escolar modelado normativamente por la calificación y la rendición de cuenta.

Así, el discurso al que se hallan expuestos los estudiantes de pedagogía no es monolítico y su formación inicial está cruzada por una serie de tensiones estructurales. Con todo, Shulman (2005) muestra que la formación de los profesionales (no solo de los profesores) está marcada por lo que él denomina sellos pedagógicos (*signature pedagogies*); tipos de enseñanza que organizan las formas elementales en que los estudiantes son preparados en sus nuevas profesiones, en tres ámbitos fundamentales: las formas de pensar, de desempeñarse y de actuar con integridad en sus campos profesionales. Los sellos pedagógicos tienen, según este autor, tres dimensiones: una estructura superficial, que consiste en las formas de interacción y actuación concretas y explícitas; una estructura profunda, que corresponde a la serie de supuestos acerca de la mejor forma de impartir el cuerpo de conocimiento y el saber hacer distintivo; una estructura implícita, que es una dimensión moral que incluye las actitudes, valores y disposiciones de la profesión.²

Durante su formación los estudiantes de pedagogía van construyendo una identidad profesional y una narrativa acerca del conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y su profesión. Por extensión, puede decirse que van construyendo también una narrativa acerca de la evaluación. Esta narrativa opera en la dualidad entre lo dado y lo posible, mucho de la experiencia de ser profesor se centra en qué no hacer, qué evitar y en qué no convertirse, y está menos claro cómo convertirse en el profesor que se quiere ser (Britzman, Dipppo, Searle y Pitt, 1997: 17). Desde esta perspectiva puede pensarse que la narrativa sobre la evaluación es clara respecto a lo que *no debe* ser la evaluación y, eventualmente, es menos clara acerca de cómo hacer una evaluación de nuevo tipo.

La oposición entre lo que se afirma y lo que se niega es particularmente relevante en el discurso educativo, ya que frecuentemente la educación se desenvuelve en un ambiente de reforma, que busca inaugurar nuevas prácticas. El campo educativo está usualmente disconforme con cómo se realiza la educación escolar, ya sea por su falta de eficacia o por su carácter reproductivo de las desigualdades sociales. Esto genera una tensión constante entre mantención y transformación, que se constituye en un elemento central del proceso de

con formación universitaria, no pedagógica, como profesores en las escuelas y los acompaña para que desarrollen las competencias específicas durante el ejercicio de la docencia.

² En los planteamientos de Shulman (2005) arriba bosquejados cabe destacar la importancia que él asigna a la comunicación de creencias y valoraciones que conforman una ética profesional, lo que es especialmente relevante en el ámbito de la evaluación, por las consecuencias que esta trae asociadas. Asimismo, es importante considerar que los conocimientos, habilidades y valores que incluye la formación son una selección basada en supuestos sobre lo que es relevante aprender. Esta dimensión ofrece una importante pista de lectura de los programas curriculares de las carreras de pedagogía, tanto respecto a lo que incorporan, como a lo que excluyen, pues reflejan decisiones sobre lo que es necesario abordar y lo que no.

formación. De acuerdo a la orientación que asuma el programa de formación,³ la tensión entre lo dado y lo posible puede ser más o menos profunda, siendo obviamente la orientación crítica la que plantea la tensión mayor; no obstante, ella puede darse también en un programa de orientación académica o técnica, que de igual forma pueden buscar la incorporación de cambios en la escuela, por ejemplo, mejorando su calidad o su eficacia. Así la formación no consiste meramente en aprender cómo evaluar, sino en cómo se evalúa por oposición a unas prácticas existentes que no deberían replicarse.

En este proceso de formación un componente principal es la práctica profesional situada en las escuelas. Este espacio de formación se entendió tradicionalmente como un lugar de aplicación de la teoría (aprendida en la universidad) en la práctica (realizada en la escuela). Esta concepción aun presente ha sido superada por una conceptualización que entiende al profesor como un practicante reflexivo (Schön, 1983). Las habilidades prácticas y reflexivas de este profesional se desarrollan analizando la propia práctica (Blanco, 1999: 388). Esta perspectiva ha llevado a ampliar la presencia de las experiencias prácticas en la formación de profesores, las que se organizan progresivamente desde los primeros años de la carrera. Esta ampliación del componente práctico de la formación se constituyó en Chile en una de las principales innovaciones promovidas por las políticas educacionales de la década de 1990 (Avalos, 2002). Sin embargo, esta experiencia práctica ampliada parece no ser suficiente para preparar a los futuros profesores para abordar la docencia. Estudios recientes muestran el quiebre que experimentan los nuevos profesores que se incorporan a la docencia, llevando incluso a muchos de ellos a desertar (Valenzuela y Sevilla, 2013). Para paliar este problema se propone una etapa de inducción entre el egreso universitario y el ejercicio profesional autónomo; en esta etapa el profesor principiante sería acompañado por un mentor que lo apoya en su desenvolvimiento como docente (Avalos, 2012). Esta etapa operaría como un refuerzo a la socialización de los docentes y a su adhesión a la cultura profesional.

Los problemas con el componente práctico de la formación levantan interrogantes acerca de la extensión y profundidad con que se pueden desarrollar habilidades prácticas en evaluación durante el período de formación inicial. Si bien, existen interesantes inventarios acerca de las competencias en evaluación que deberían desarrollar los profesores durante su formación inicial (Stiggins, 1999; Shepard *et al.*, 2005; Heritage, 2007; Brookhart, 1999 y 2011), existe poca investigación sobre el proceso de desarrollo de dichas competencias. En esta línea el estudio de Campbell y Evans (2001) que examina las propuestas de evaluación de estudiantes al egreso de su proceso de formación, luego de haber hecho un curso de evaluación educacional, muestra la distancia que existe entre las prácticas de los estudiantes y los principios y conocimientos comunicados en el curso. Estos autores concluyen que esa distancia no proviene de un problema de conocimiento sino, más bien, de la complejidad del contexto en el que se toman las decisiones sobre evaluación y de la interconexión de estas decisiones con actitudes, valores y creencias y con las presiones que experimentan los profesores al evaluar en la sala de clases. Estas consideraciones llevan a tomar con precaución los inventarios y las recomendaciones de mejoramiento de la formación en evaluación que apuntan meramente a listar habilidades necesarias de desarrollar.

En la línea de un enfoque que observa la formación como un proceso complejo, una perspectiva fundamental a considerar es la experiencia de los propios estudiantes durante este proceso de formación. Esto es relevante tanto porque los estudiantes de pedagogía van conformando durante el proceso un juicio sobre la formación recibida (Woolfolk y Burke, 2005), como debido a que lo más relevante del proceso se vincula con los sentidos y significados que elaboran los propios estudiantes a lo largo de esta experiencia. Entre la

³ Se sigue la tipología de Feiman Nemzer (1990) quién identifica cinco orientaciones principales: académica, práctica, tecnológica, personal y crítica social.

propuesta formativa de la institución y estos significados no existe una relación especular, puesto que aprender a enseñar consiste en una actividad interpretativa (Britzman, 2003: 19). Cuando los estudiantes de pedagogía están aprendiendo a enseñar van construyendo una narrativa sobre lo que quieren ser y lo que no quieren ser que responde a los dilemas éticos de la profesión y reduce la incertidumbre implicada en la acción docente. En esta narrativa personal se integran los elementos de las narrativas de los otros con los cuales se ha interactuando en el proceso y que han resultado significativos y persuasivos.

Esta dimensión es particularmente relevante en una profesión que se construye en la experiencia; es decir actuando, reflexionando e interpretando esa experiencia. Larrosa (2011) plantea que la experiencia es la interpretación subjetiva que construye el sujeto sobre lo que le pasó. Esta experiencia es transformadora ya que a partir de ello el sujeto aprende (Larrosa, 2011: 92). Para Dubet considerar la experiencia es fundamental en la sociedad actual, puesto que en ella los procesos de socialización están inacabados, de modo que el sujeto no está nunca completamente socializado; por ello los sujetos deben construirse a sí mismos (Dubet, 2010: 85). Esta construcción ocurre en la experiencia que también es dinámica y cambiante; en ella los sujetos se ven obligados a administrar simultáneamente varias lógicas de acción que se expresan en registros múltiples y no congruentes (Dubet, 2010: 89). Esta consideración parece espacialmente relevante para la formación de profesores. Como se verá más adelante, en la institución formadora si bien hay narrativas comunes, ocurre que circulan una serie de significados sobre el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación; más aún, en la formación se produce una confrontación permanente entre lo dado y lo posible (Britzman, 2003: 222), entre lo existente y lo que se anhela. La educación es siempre un terreno a transformar, el mismo aprendizaje es una transformación de los sujetos y el sistema educacional es un sistema siempre sujeto a la crítica y a la necesidad de cambiar. La institución formadora opera sobre una deseabilidad. Por ello el estudiante de pedagogía se forma en esa tensión y se construye a sí mismo definiéndose en torno a ella. Este proceso de construcción de identidad es complejo y, según se ha constatado en algunas investigaciones, se halla marcado por la inseguridad (Coady, 2010). En un interesante estudio chileno, Ruffinelli (2014: 70) constata que en el contexto de rendición de cuentas, los profesores principiantes deben reaprender cuestiones metodológicas básicas, porque lo que aprendieron respecto a planificación, pedagogía y evaluación no tiene cabida en la cultura escolar actual.

Las tensiones entre lo dado y lo posible se evidencian especialmente cuando los estudiantes concurren a realizar actividades prácticas en los establecimientos educacionales. Allí las contradicciones se hacen evidentes. Esto puede estar relacionado con la importancia que le asignan los estudiantes de pedagogía a su formación práctica según se ha observado en distintos estudios (Hascher, Cocard y Moser, 2004; Laursen, 2007).

1.2 La evaluación como proceso que incide en la construcción de las identidades sociales de los sujetos

Desde una perspectiva sociológica, la evaluación es el mecanismo mediante el cual opera la selección y certificación que realiza el sistema escolar. La evaluación determina quien tiene éxito y quien fracasa en el sistema escolar. La evaluación diaria, especialmente la calificación, va conformando pequeñas jerarquías de excelencia que prefiguran la jerarquía final (Perrenoud: 2010). Desde esta perspectiva la evaluación es un proceso social que tiene un efecto acumulativo en la forma mediante la cual los individuos y los grupos en la sociedad pueden ser vistos y se ven a sí mismos (Filer, 2000).

La evaluación incide en la construcción de la identidad de los de los individuos (Filer, 2000; Perrenoud, 1996). Las calificaciones van dando origen a categorizaciones y etiquetas entre los estudiantes, que tal como lo describen Dubet y Martucelli (1998) operan tanto en la relación entre profesores y alumnos, como entre los mismos estudiantes. Estas categorizaciones van conformando tipos de experiencia escolar, que a su vez van definiendo trayectorias en el sistema. Dubet y Martucelli distinguen así los estudiantes exitosos, clasificados como los buenos alumnos que se acoplan al sistema y se ven a sí mismos como meritorios; los estudiantes que desarrollan una relación instrumental, ya que participan de los rituales y normas pero no adhieren a sus valores, estos alumnos tienen muy claro el valor de las notas como estrategia para salir del sistema con un certificado; los frustrados que adhieren a los valores del sistema pero no logran cumplir con sus expectativas y se ven a sí mismos como incapaces; y los excluidos, que no adhieren al sistema y han desarrollado una indiferencia absoluta hacia él. La forma en que los estudiantes se ven a sí mismos incide en el conjunto de su experiencia escolar, tanto en sus relaciones sociales como en su aproximación al conocimiento.

La evaluación incide no solo en la construcción de la identidad de los estudiantes sino en la construcción de la identidad profesional de los propios docentes. En un sentido evidente, aprehensible, los profesores pueden ser severos, benevolentes, exigentes, poco exigentes, rígidos, flexibles, según aborden la evaluación. En un sentido menos evidente la identidad docente se ha reposicionado respecto de la evaluación. Perrenoud plantea que actualmente las prácticas de evaluación en su conjunto evolucionan hacia una menor severidad (Perrenoud, 2010: 17). La evaluación ha perdido eficacia como mecanismo de control o, al menos, no puede ser todo lo estricta que fue antaño. Esta transformación acompaña la pérdida de autoridad de los docentes como parte del declive del proyecto institucional de la escuela (Dubet, 2007). El profesor ha perdido su estatus sagrado: es cuestionado por la sociedad y desafiado por sus alumnos en el aula. En este contexto el profesor no puede certificar excelencia, o le resulta más difícil certificar excelencia, con lo que agudiza la pérdida de credibilidad social y vuelve más legítima la existencia de controles externos que se realizan por sistemas de evaluación que aparecen como más confiables para la sociedad. La selección ya no se da en el acceso al sistema, ni en la temprana deserción, sino que se da en el tipo de trayectorias jerarquizadas que se van conformando en la experiencia escolar. La evaluación nacional no hace más que constatar esta desigualdad estructural del sistema, clasifica las escuelas y las jerarquiza. En este contexto los mismos profesores se han vuelto objeto de la evaluación y su desenvolvimiento pasa a ser escrutado a través de evaluaciones externas, definiendo las trayectorias laborales de los docentes o, al menos, sus remuneraciones.

La capacidad de la evaluación para incidir sobre las trayectorias escolares y construir identidades se puede explicar cuando se entiende la evaluación como parte del discurso pedagógico que estructura las prácticas docentes. Para Bernstein (2001), la reproducción de la estructura social opera a través de un dispositivo pedagógico que distribuye determinadas formas de conciencia a determinados grupos sociales. Este dispositivo tiene una gramática profunda que opera regulando las relaciones pedagógicas y se impone a la conciencia o intención de los sujetos. Esta gramática no es anterior a los sujetos, ya que es producto de relaciones sociales complejas, pero no puede reducirse a las intenciones libres de un sujeto que articula significados (Bernstein y Diaz, 1985). En los términos de Berger y Luckmann (1978) corresponde a una estructura que se ha objetivado y actúa sobre los sujetos con un carácter estructurante.

Para Bernstein el discurso pedagógico correspondería a una formación discursiva, es decir un sistema complejo de reglas llamadas de formación, a través de las cuales se produce y reproduce el discurso y el orden social que preserva (Bernstein y Diaz, 1985: 109). Este conjunto de reglas inserta un discurso instruccional, de competencias y habilidades de diverso tipo, en un discurso regulativo; es decir, en un orden especializado que define relaciones e identidades de los sujetos. Para Bernstein, la educación no opera como

un mero sistema de transferencia de relaciones de poder que están fuera de él, como si la educación fuese un medio neutral. Por el contrario, la práctica pedagógica tiene una lógica interna, un conjunto de reglas de formación que le permiten reproducir y producir la cultura y el orden social (Bernstein, 2001:73). Este conjunto de reglas opera con autonomía relativa de las relaciones de poder en la sociedad.

Las reglas de formación del discurso pedagógico son tres: de jerarquía, de secuencia, de criterio. Las reglas de jerarquía regulan las relaciones de poder entre los actores de la relación pedagógica y corresponden a las reglas de orden social, carácter y modales sociales que son la base de la conducta apropiada en la escuela. Las reglas de secuencia regulan el ritmo y el orden del aprendizaje. Las reglas de criterio, determinan si los adquirentes han aprendido los criterios que se les intenta comunicar (Bernstein, 2001: 75).

En un sentido más general, las tres reglas mencionadas corresponden a reglas de distribución, recontextualización y evaluación. Las reglas de distribución regulan la relación entre poder, grupos sociales, conciencia y práctica. Las reglas de recontextualización definen el discurso pedagógico específico y las reglas de evaluación regulan las prácticas pedagógicas específicas.

Una característica del discurso pedagógico consiste en ser un principio para apropiarse de otros discursos y ponerlos en relación para efectos de su transmisión y adquisición, mediante las reglas de recontextualización. Esta apropiación es un proceso en el que se distinguen etapas, que involucran distintos actores. Bernstein distingue así un contexto primario de producción de la cultura que define los principios dominantes de conocimiento. Un contexto de recontextualización oficial y pedagógico que selecciona el saber a comunicar y ordena los procesos pedagógicos y a los actores para transmitir ese saber. Y un contexto de reproducción que corresponde a la práctica pedagógica donde se realiza la transmisión y la adquisición. Estos distintos contextos operan como campos, donde distintos actores se disputan su control (Bernstein, 2001: 196).

Bernstein aporta dos cuestiones centrales para el entendimiento del problema que aborda esta investigación. Por una parte ubica dentro del discurso pedagógico las explicaciones de la función reproductora de educación en la sociedad, haciendo evidente que no bastan las explicaciones que atribuyen la jerarquización educativa a condiciones externas al sistema, como la desigualdad en la sociedad o el modelo económico, sino que hay que indagar en la lógica interna que favorece la reproducción.

Un segundo elemento de la perspectiva planteada por Bernstein es la relación que establece entre poder y saber. La evaluación clasifica y jerarquiza a los sujetos respecto de ciertas formas de conciencia o de conocimiento válido. La evaluación en la práctica define el currículum y determina la vida de los sujetos a partir del conocimiento que es efectivamente evaluado. La evaluación incide en lo que es enseñado y en cómo es enseñado y, por ende, en lo que los alumnos aprenden y en cómo lo aprenden (Filer, 2000). Los profesores toman cotidianamente estas decisiones y al hacerlo determinan qué enseñar y a quién.

Para la teoría de la reproducción, la evaluación es el mecanismo mediante el cual las diferencias sociales se naturalizan y se constituyen en diferencias individuales. Para Bourdieu y Passeron (2003) la función ideológica de la educación consiste en ocultar a través de la meritocracia las relaciones existentes entre las calificaciones que otorga y el capital cultural heredado de los alumnos, explicando así las probabilidades de acceso a las calificaciones académicas por las diferencias en los talentos innatos. La educación transmite intergeneracionalmente privilegios, sin que estos sean percibidos como tales. Este mecanismo ideológico opera en su expresión más visible a través de las calificaciones, que juegan un rol clave en la relación pedagógica entre profesores y alumnos; y entre la familia y la escuela. Las notas portan *un mensaje* sobre lo

que “puede llegar a ocurrir” y son un asunto de máximo interés para los docentes, los alumnos y sus familias (Perrenoud: 2010). Por ello la evaluación tiene múltiples significados en el aula: provee información sobre el proceso de aprendizaje, sanciona este proceso y puede operar como dispositivo de control, ya sea como incentivo o amenaza, tanto respecto del aprendizaje como del comportamiento.

Desde el punto de vista de los individuos la evaluación tiene una enorme significación. Siguiendo a Martuccelli, la prueba puede entenderse como el punto de intersección entre el individuo y la estructura (Martuccelli, 2015: 2). Debilitadas las instituciones que participan de la socialización de los sujetos, los individuos se construyen en la experiencia, jugando un rol destacado en esta experiencia la manera en que los individuos sortean las pruebas escolares y sociales que se le ponen en el camino. En la sociedad moderna, abierta a culturas múltiples, el proyecto de socialización opera en un ambiente cultural ambivalente en el que conviven muchos proyectos, debilitando a la socialización como pivote de la integración social. La socialización deja de ser un proceso único y terminado al concluir la infancia, y se vuelve un proceso abierto y múltiple. En este contexto el individuo debe construirse a sí mismo en el proceso mismo de interactuar con los otros y las instituciones. En este proceso de individuación, las pruebas estructurales y la forma en que los individuos las enfrentan operan como el dispositivo de diferenciación social. Desde esta perspectiva las pruebas, que incluyen las pruebas escolares, son “desafíos históricos, socialmente producidos, culturalmente representados, desigualmente distribuidos que los individuos están obligados a enfrentar en el seno de un proceso estructural de individuación” (Martuccelli, 2006, citado en: Araujo y Martuccelli, 2010: 83). Así, preguntarse por la evaluación supone interrogarse por este dispositivo crucial que desde la institución opera como dispositivo de diferenciación, y desde los individuos opera como un dispositivo que los va conformando, a través de las etiquetas que van recibiendo al ser clasificados y los caminos y oportunidades que se abren o cierran de acuerdo a esa clasificación.

Para profundizar en la comprensión de este dispositivo Perrenoud (2010) analiza la posición que tiene la evaluación en el sistema de relaciones sociales y en la organización de la escuela. Su propuesta es más inductiva que la de Bernstein y se funda en las razones y explicaciones que dan los profesores para no cambiar sus prácticas evaluativas. La propuesta de Perrenoud puede considerarse complementaria a la de Bernstein para el caso de la evaluación ya que enriquece el entramado de relaciones que se dan en el contexto de reproducción. Para Perrenoud la evaluación forma parte de un sistema de acción que involucra prácticamente la totalidad de las relaciones sociales y de los ámbitos involucrados en el funcionamiento de la institución escolar (2010: 193). Según este autor, los elementos con los que la evaluación se relaciona son: los sistemas de ingreso y orientación de los alumnos; los planes de estudio, los objetivos de aprendizaje y las exigencias; la política de control y de disciplina; la relación pedagógica entre profesor y alumnos; el *oficio*⁴ del alumno; la didáctica y los métodos de enseñanza; la organización de la clase y los procesos de individuación; las relaciones con la familia; las satisfacciones profesionales y personales de los docentes.

Este sistema de acción es el que explica, a juicio de Perrenoud (2010: 193), que sea muy difícil de cambiar las prácticas de evaluación, ya que los profesores piensan que si cambian la evaluación hacia una evaluación formativa se les desestabilizará todo el sistema de enseñanza, que está organizado para que la evaluación sea selectiva. Más allá de si Perrenoud tiene o no razón al considerar que el sistema de acción es la causa de que los profesores no cambien, resulta relevante destacar que la evaluación es parte de un engranaje complejo, en el que intervienen las distintas dimensiones del proceso pedagógico (currículum, pedagogía y evaluación), y los distintos actores del sistema (estudiantes, familias, autoridades de la escuela, autoridades educativas); asimismo intervienen elementos macro de ordenamiento del sistema (por ejemplo, la

⁴ Perrenoud llama “oficio del alumno” al modo en que el estudiante asume su rol.

política de evaluación y la normativa), con elementos micro de la interacción cotidiana (por ejemplo, la necesidad de control de los alumnos). Al tomar decisiones y dar razones en el ámbito de la evaluación los profesores establecen interrelaciones entre estos distintos elementos del fenómeno educativo (Brown y Lake, 2006). La propuesta de Perrenoud ratifica el carácter estructurante de la evaluación, a la vez que dinamiza su incidencia en las distintas fases de la relación pedagógica y subraya la carga emocional que tiene para los docentes el desarrollo de la evaluación. Esta fuerte carga emocional vinculada con el impacto que tiene para el propio profesor y para el alumno a quien juzgan su aprendizaje, eventualmente explica la relación que el campo educativo ha tenido y tiene con la evaluación.

La evaluación ha sido resistida por el progresismo en educación, tanto en su desenvolvimiento histórico durante el siglo XX, como en la actualidad. El discurso educativo sobre evaluación que se va elaborando en estos planteamientos críticos resulta muy relevante, ya que en este desarrollo se van acumulando un conjunto de significados que hoy son parte del discurso académico sobre evaluación. Díaz Barriga (2000), quien analiza el desenvolvimiento histórico de esta área, señala que el eje de su evolución ha sido paliar los efectos negativos de la evaluación en los sujetos y buscar la instalación de sistemas justos de evaluación. Primero eliminando formas de evaluación que resultaban angustiosas para los alumnos, como el control oral o los exámenes; luego buscando instrumentos (especialmente las pruebas estandarizadas) que minimizaran la arbitrariedad de los docentes.

Durante el siglo XX la evaluación se instala como un área específica del campo de la educación, separándose de la didáctica. Por ejemplo, en Chile se incorpora al currículum de las escuelas normales en 1964 y del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile en 1975. La evaluación, como área especializada, se ocupa de distintos aspectos del proceso, siguiendo con la preocupación por hacer de la evaluación una práctica objetiva y justa. En los años sesenta se centra la atención en qué se evalúa (el aprendizaje, a partir de la taxonomía de Bloom), la oportunidad (al inicio, durante o al término del proceso), cómo se evalúa (los instrumentos) y cómo se expresan los juicios (criterios o notas) (Díaz Barriga: 2000). Luego surgen enfoques que ponen el énfasis en los procesos y en la realización de una evaluación que retroalimente la enseñanza y el aprendizaje, que no vulnere a los estudiantes (evaluación auténtica), que considere su diversidad (evaluación diferenciada), que favorezca los procesos metacognitivos (auto, co y hetero-evaluación) y que de cuenta del progreso en el aprendizaje.

En la literatura especializada se ha instalado una distinción polarizada entre una evaluación referida a la norma, que se basa en la comparación entre estudiantes, y una evaluación referida a criterios, que construye un juicio sobre el aprendizaje en relación a una expectativa de aprendizaje (por ejemplo, Mineduc, 2006b, 2007 y 2008 y Prieto y Contreras, 2008). La evaluación normativa se expresa en las calificaciones y tiende a ser terminal (o sumativa), en tanto la evaluación formativa acompaña el proceso y es informativa; por ende, prefiere describir los logros verbalmente, a través de criterios. La evaluación formativa se ha instalado en el discurso educativo en oposición a las notas, la jerarquización de los alumnos y la selección, entendiéndose que es más consistente con una aproximación democratizadora, que pone el acento en que todos los alumnos pueden aprender y coloca a la evaluación al servicio del logro de los objetivos de aprendizaje (Elola y Toranzos, 2000; Perrenoud, 1996 y 2010; Stiggins, 2004; Prieto y Contreras, 2008).

Sin embargo, esta dicotomía entre evaluación formativa y evaluación sumativa puede ser artificiosa (Gipps, 2012: 68). Si se considera los dos aspectos estructurales señalados -clasificación de los sujetos y definición del conocimiento válido-, podría decirse que la diferencia entre la evaluación formativa y la sumativa estriba en cuál de estos dos aspectos se destaca y se hace visible, pero ambos procesos de evaluación operan sobre

relaciones de poder y saber. En la evaluación formativa el aspecto visible es la determinación del conocimiento válido y se clasifica a los sujetos implícitamente. En la evaluación sumativa, el énfasis está puesto en la clasificación de los sujetos e implícitamente en la determinación del conocimiento válido. El punto entonces no es tanto que la evaluación formativa no jerarquice sino que lo hace más explícitamente sobre criterios de conocimiento lo cual la hace parecer más justa y en definitiva más consistente con la aspiración meritocrática, señalada por Broadfoot (2000). No obstante, los profesores también temen que los procedimientos de la evaluación formativa sean más injustos que los de la evaluación normativa, ya que el análisis cualitativo del aprendizaje aparece como más subjetivo que la métrica que se percibe como objetiva.

La adhesión que ha ido concitando la evaluación formativa en el campo educativo tuvo un decidido impulso con el trabajo de Black y Wiliam (1998a y b) y las acciones del Assessment Reform Group de Inglaterra. Incluso, el enfoque de la evaluación formativa que ellos han promovido se ha vuelto parte de los procesos de reforma educativa en distintos países, asociado a la masificación del sistema escolar y a la pretensión que todos los estudiantes logren los conocimientos o las competencias que el sistema busca comunicar (Bransford *et al.*, 1999; National Research Council, 2003; Young y Kim, 2010). En términos de Bernstein (2001), se trataría de comunicar una nueva forma de conciencia extendida masivamente, inclusiva y, al menos retóricamente, no selectiva.

Esta escalada pro evaluación formativa, que también ha ido cobrando presencia en las políticas educativas chilenas (Vargas, 1998; Condemarín y Medina, 2000; Mineduc, 2006b, 2007 y 2008; Azúa, 2012) se da en un contexto de multiplicación de las evaluaciones nacionales como mecanismo de responsabilización y de creciente impacto de las evaluaciones internacionales en la formulación de las políticas educativas. Aparentemente ambas tendencias son contradictorias. Por un lado, la evaluación formativa destaca el rol del docente y sus juicios educativos; por el otro, el sistema desconfía de este rol y controla externamente la acción docente, al punto que los mismos docentes se vuelven objeto de evaluación. Ante estas dos fuerzas que operan en sentidos contrarios tensionando el sistema, se formulan enfoques integradores que hacen converger la evaluación de aula con la evaluación nacional e internacional (National Research Council, 2003; Forster, 2007). Se conciben las evaluaciones de aula y externas como fuentes de información, complementarias e imprescindibles, para mejorar el aprendizaje y el sistema. En esta línea, se observa que las evaluaciones estandarizadas comienzan a incorporar elementos formativos, como por ejemplo, describir niveles de logro (es el caso de Pisa o de SIMCE) o diversificar los ítems, incorporando preguntas de respuesta corta, que permiten captar pensamiento divergente o habilidades cognitivas productivas. Por otro lado, se promueve que la evaluación de aula se enriquezca con elementos de la evaluación externa, especialmente en relación con el tipo de conocimientos y habilidades que se evalúa, y el tipo de situaciones que se proponen en la evaluación (Ravela, 2009).

En cualquier caso en Chile la relación entre evaluación de aula y evaluación nacional es distante en los hechos y está lejos de estar integrada en un enfoque común, incluso en el discurso de la política educativa. La evaluación nacional, aunque ha avanzado a ser más informativa, y así más cercana al enfoque formativo, ha fortalecido el componente de responsabilización a partir de la Ley General de Educación. Por otro lado la evaluación de aula, como se señaló antes, no ha sido objeto sistemático de la política educativa. En la práctica ambos tipos de evaluación están alineados en un sentido tradicional, es decir, por ser ambos principalmente normativos y basados en la jerarquización, en un caso de los sujetos, de las escuelas en el otro.

1.3 La subjetividad de los actores: creencias y concepciones en torno a la evaluación

La evaluación educacional es un proceso que condensa múltiples significados educativos y sociales. No es un proceso neutro; por el contrario es un proceso permeado por los sesgos y subjetividades que operan en toda actividad humana (Broadfoot, 2000). Existen distintas aproximaciones a la subjetividad docente. Una línea de investigación que tiene un amplio desarrollo es la que se refiere al estudio de las creencias y concepciones de los docentes. Estos estudios abordan las creencias y concepciones respecto a diferentes ámbitos de la educación; uno de ellos la evaluación.

En efecto, en el ámbito de la evaluación, como en cualquier otro ámbito de la práctica pedagógica, los profesores actúan influenciados por sus conocimientos y creencias (Bliem y Davinroy, 1997). Las creencias y conocimientos de los profesores están estrechamente relacionados. Las creencias son el filtro a través del cual se interpreta el nuevo conocimiento y, consecuentemente, a través del cual se integra en sus marcos conceptuales (Van Driel, Beijaard y Verloop, 2001). Desde esta perspectiva, las creencias son relevantes, porque subyacen a la práctica pedagógica y condicionan la incorporación de innovaciones.

Pajares (1997), desde la perspectiva de la psicología, sistematiza el concepto de creencias ante la dispersión de términos que encuentra en la investigación educativa para referirse a las dimensiones subjetivas: creencia, actitud, valores, juicios, opiniones, ideología, percepciones, concepciones, sistema conceptual, preconcepciones, disposiciones, teorías implícitas, teorías explícitas, teorías personales, procesos mentales internos, reglas de la práctica, principios prácticos, entre otros. Siguiendo a Pajares (1997) las creencias pueden entenderse como premisas que mantienen las personas acerca de lo que consideran verdadero, sin requerir una condición de verdad contrastada. Es lo que las diferencia del conocimiento, que supone una correspondencia entre las proposiciones y un conjunto de pruebas o argumentos que permiten justificar su validez, o al menos hacerla más plausible en relación a otras proposiciones relativas al mismo objeto o fenómeno.

Las creencias se distinguen del conocimiento en la medida en que: a) se refieren a presunciones existenciales (verdades personales incontrovertibles); b) conllevan cargas evaluativas y afectivas; c) pueden referirse a conceptualizaciones de realidades utópicas o ideales (por ejemplo, cómo debiera ser la educación), d) suelen estar organizadas en torno a episodios o eventos basados en experiencias personales (Nespor, 1987); e) son estables y resistentes al cambio, y f) están asociadas a un estilo de enseñanza específico (Kagan, 1992).

Pajares (1997) identificó en la investigación una serie de principios sobre las creencias de profesores, de las cuales se destacan cuatro relevantes para este estudio: a) las creencias se forman en edad temprana y tienden a perpetuarse, superando contradicciones planteadas por la razón, el tiempo, la experiencia; b) los individuos organizan un sistema de creencias que estructura todas sus creencias; c) los sistemas de creencias tienen una función adaptativa que ayuda al individuo a comprender el mundo y a sí mismos; d) los conocimientos y creencias están interrelacionados: las creencias actúan como un filtro a través del cual se interpretan los fenómenos.

Las creencias de los profesores se forman a lo largo de su vida, desde su medio de origen, a través de su experiencia como escolar, posteriormente como estudiante de pedagogía y luego como profesor (Vause, 2009). Así, las creencias de los docentes comienzan a desarrollarse a partir de su propia experiencia de vida y escolar, antes de ingresar a las instituciones de formación de profesores y se van enriqueciendo o

modificando en la interacción con otros, a partir de la propia experiencia y de los contextos escolares en que se desenvuelven.

Extendiendo estos conceptos, puede señalarse que las creencias de los profesores sobre la evaluación se forman tempranamente, desde antes de su experiencia de formación en pedagogía, y son parte de un sistema de creencias sobre la educación, el currículum, la enseñanza, el aprendizaje, los alumnos y la propia identidad docente (Brown, 2004).

Dado que, como se planteó antes, la evaluación opera sobre los sujetos y sobre el conocimiento, en el sistema de creencias de los docentes resultan especialmente relevantes las creencias relacionadas con el conocimiento, o lo que algunos autores han denominado como creencias epistemológicas (Hofer y Pintrich, 1997; Schommer, 2004). Las creencias epistemológicas son aquéllas referidas a la naturaleza del conocimiento y del aprendizaje e incluyen lo que se entiende por conocimiento, cómo se construye el conocimiento, cómo se evalúa el conocimiento (¿cómo se sabe que ha aprendido?), dónde reside el conocimiento y cómo ocurre el conocimiento (Hofer, 2001).

Estas creencias difieren por disciplina (Shulman, 1987; Marcelo, 2001); es decir, son diferentes las creencias epistemológicas de profesores de lenguaje y de matemática, y es dable esperar que sean diferentes las creencias de profesores de educación básica, respecto de los de educación media. Debido a las características de sus procesos de formación, los profesores de enseñanza media construyen su identidad en base a su conocimiento disciplinario, en tanto los profesores de enseñanza básica lo hacen sobre la base de su conocimiento pedagógico y de los alumnos. Adicionalmente, lenguaje y matemática son dos sectores curriculares en cierto sentido opuestos. Lenguaje se ocupa del desarrollo de las habilidades comunicativas y, por ende, los docentes que trabajan en esta área son cercanos a la descripción verbal característica de la evaluación formativa; mientras, matemática se orienta al desarrollo de las habilidades numéricas y cuantitativas que constituyen la base de la medición, que es característica de la evaluación normativa.

La relación entre los procesos de formación de docentes y las creencias ha sido considerada en diversos estudios. Algunos de éstos muestran que en el caso de la pedagogía, los estudiantes ingresan con un conjunto de creencias sobre la enseñanza, las clases, el aprendizaje y los alumnos, que se basan en doce años o más de experiencia personal en el sistema educativo. (Kagan, 1992; Pajares, 1997). Esto diferencia a las pedagogías de otras preparaciones profesionales, donde no existe una base de experiencia directa tan prolongada e intensa, lo que constituye un desafío para la formación de profesores, ya que es más fácil incorporar nuevas creencias que modificar las que ya se han adquirido (Bransford *et al.*, 1999). No obstante, algunos autores han mostrado que las creencias de los profesores son modificables durante los años de formación. Por ejemplo, Brownlee, Purdie y Boulton-Lewis (2001) encontraron un desarrollo de las creencias epistemológicas de los profesores en un programa de formación reflexivo implementado en Australia. Y en el caso de Chile, Leal (2005) muestra que los alumnos de tercer año de pedagogía en relación a los alumnos de primer año, tienen un conocimiento más acorde con la perspectiva constructivista de la reforma educativa.

La investigación en Chile sobre creencias en evaluación es escasa. Se destaca en esta línea una investigación sobre el propósito que los docentes de segundo ciclo básico atribuyen a la evaluación (Prieto y Guzmán, 2008). En esta investigación se concluye que la mayoría de los profesores de Lenguaje y matemática que participan del estudio cree que la evaluación tiene como propósito fundamental proporcionar información. Lo que los autores atribuyen a la preeminencia de una racionalidad instrumental que constituye a la

evaluación “en un simple proceso técnico de certificación de los productos o resultados de aprendizajes planteados en programas y planes oficiales” (op.cit: 5).

En el campo internacional, resulta especialmente interesante la investigación de Brown (2004), que aporta una visión holística acerca de las concepciones docentes sobre evaluación. De acuerdo a este autor, “una concepción es un constructo mental o representación de la realidad que se comunica a través del lenguaje y contiene creencias, significados, preferencias y actitudes, que explican categorías complejas y difíciles de la experiencia, como la evaluación” (Brown y Lake, 2006). Una concepción es un esquema integrado de representaciones que integra dimensiones múltiples, siendo similar a la noción de sistema de creencias de Pajares (1997) y de Schommer (2004). Brown (2004) plantea que los profesores pueden adscribir a cuatro concepciones de la evaluación que actúan como filtros a través de los cuales interpretan y experimentan las políticas de evaluación estatales y las prácticas evaluativas en la escuela. Estas cuatro concepciones se ordenan en torno a las siguientes afirmaciones:

- a) La evaluación mejora la enseñanza y el aprendizaje proveyendo información cualitativa para la toma de decisiones.
- b) La evaluación hace a los estudiantes responsables (*accountable*) de su aprendizaje.
- c) Los profesores y las escuelas son hechas responsables (*accountable*) a través de la evaluación.
- d) La evaluación es irrelevante para el trabajo de los profesores y la vida de los estudiantes.

Entre las conclusiones de la investigación realizada por este autor con profesores de Nueva Zelanda, quienes respondieron el Inventario de Concepciones de Evaluación, resulta relevante destacar que los profesores no adhieren de manera decidida a ninguna de estas concepciones. No obstante, se plantean algunas tendencias interesantes:

- a) Los profesores tienden a estar de acuerdo con las concepciones de mejoramiento y responsabilización de las escuelas y tienden a estar en desacuerdo con la irrelevancia y la responsabilización de los estudiantes.
- b) Si los profesores están de acuerdo con la concepción de mejoramiento es poco probable que estén de acuerdo con la irrelevancia.
- c) Los profesores que conciben la evaluación como mejoramiento tienden a tener una probabilidad moderada a estar de acuerdo con la responsabilización de los estudiantes.
- d) Los profesores que conciben la evaluación como responsabilización de la escuela pueden considerar o no considerar la evaluación como irrelevante.
- e) Los profesores que conciben la evaluación como responsabilización de la escuela, pueden también, con alta probabilidad, considerarla como responsabilización de los estudiantes.

Con otra metodología (fenomenografía), Harris y Brown (2009) han publicado otra investigación sobre concepciones de evaluación, que asume que las personas adhieren a múltiples concepciones, incluso contradictorias. En esta investigación se concluye que las concepciones de los docentes en evaluación son complejas, ya que están afectadas por múltiples presiones, como: proteger a los estudiantes, cumplir con los requerimientos de los empleadores, buscar el mejoramiento de la escuela y ayudar a los estudiantes a aprender. Los profesores toman sus decisiones basados en sus concepciones y en la consideración de distintos grupos de interés, es decir, como parte de un sistema de acción según lo planteado por Perrenoud (2010).

Picaroni (2009), en su estudio sobre los discursos y prácticas de profesores primarios de 8 países latinoamericanos, también concluye que los docentes atribuyen significados múltiples a la evaluación: para

promover el aprendizaje, otorgar calificaciones justas e informar a las familias para que asuman responsabilidad en la formación de sus hijos. Esta autora identifica en su estudio cuatro formas de conceptualizar la evaluación que implican diferentes niveles de complejidad:

1. Hay docentes que se centran en la denominación de los instrumentos y/o técnicas que aplican para relevar las informaciones que necesitan. Su preocupación se centra en la herramienta.
2. Otro grupo de docentes integra conceptos vinculados a las funciones (diagnóstica, formativas y sumativa) o a los agentes de la evaluación (estudiantes, profesores, otros externos), pero no especifican las estrategias con que llevan sus ideas a la práctica, e incluso se observa que no siempre hay correspondencia con la práctica.
3. Otro grupo de maestros concibe la evaluación como un proceso más complejo, cuyas fases se interrelacionan. Se centran fundamentalmente en la idea de evaluación de carácter formativa y la contraponen a evaluación sumativa, considerando a esta última de menor valor. También se observa que hay una baja correspondencia con la práctica.
4. Unos pocos casos de docentes que conceptualizan la evaluación relacionando los distintos aspectos del proceso y que ofrecen evidencias concretas sobre la forma consistente en que los implementan en sus prácticas en el aula, aplicando una evaluación formativa.

A partir de estas investigaciones sobre creencias y concepciones sobre la evaluación se puede concluir que son variadas, hacen referencia a distintos elementos técnicos de la evaluación (instrumentos, propósito, funciones, oportunidad, retroalimentación) a la vez que tienen en cuenta a distintos grupos de interés (estudiantes, sostenedores, directivos, el sistema en general), formando parte de un sistema de acción complejo. En las concepciones docentes surge como una preocupación central el problema de la evaluación justa y su propia capacidad para realizar una evaluación justa.

En esta investigación esta línea de indagación se toma de manera referencial, ya que aporta interesantes elementos para comprender cómo se conforma la subjetividad docente. Sin embargo, aquí se adopta una aproximación fenomenológica más amplia, provista por el estudio de los significados sobre la evaluación que expresa el discurso de los actores, que no es antagónica con el estudio de las creencias y concepciones, sino que debe entenderse como complementaria. Un aporte decisivo de esta perspectiva es que relaciona las dimensiones individuales e institucionales, entendiendo la construcción de significados como un asunto intersubjetivo.

1.4 La subjetividad de los actores: discurso y significados en torno a la evaluación

El supuesto inicial de este estudio es que los sujetos orientan su acción subjetivamente (Berger y Luckmann, 1978; Bourdieu, 1977; Giddens, 1979) y que la subjetividad de los actores incide en la legitimidad de la realidad construida y en sus posibilidades de mantenimiento o transformación (Berger y Luckmann, 1978; Giddens, 1979). Por ello interesa acercarse a la formación de profesores como un proceso que apoya la construcción de una subjetividad en torno a la evaluación; es decir, una determinada manera de pensar en torno a este dispositivo y de significarlo. Esta aproximación sostiene que la subjetividad se expresa discursivamente (Giddens, 1979) tanto en términos individuales como institucionales. A través del lenguaje, simbólicamente, los individuos expresan los significados que las cosas tienen para ellos y pueden generar entendimientos intersubjetivos; es decir, formas compartidas de significar la realidad.

Desde esta perspectiva se entiende por *discurso* cualquiera práctica mediante la cual que los sujetos dotan de sentido a la realidad, incluyendo las prácticas verbales. El discurso se entiende como información, ideología y producto social (Ruiz, 2009). Los discursos que circulan en las instituciones, en este caso instituciones encargadas de la formación de profesores, no solo se expresan verbalmente a través del lenguaje si no que se comunican a través de las prácticas cotidianas a través de las cuales son socializados los sujetos (Ruiz, 2009). Por lo mismo interesa analizar el discurso no solo como un acto lingüístico, sino como una construcción ideológica de significados sobre la evaluación de actores y de instituciones. El supuesto de base es que los discursos comunican significaciones que pueden ser objeto de análisis de los sociólogos (Ruiz, 2009).

Aplicando a la evaluación la distinción entre realidad objetiva y subjetiva de Berger y Luckmann (1978), puede decirse que la subjetividad de los actores sobre la evaluación dialoga con la realidad objetiva institucionalizada de la evaluación. La evaluación del aprendizaje y sus rituales forman parte de la realidad objetiva, institucionalizada; a la vez, la evaluación forma parte del universo simbólico pedagógico y de las formas en que se entiende el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza y el propio ser docente. Los futuros profesores, que actuarán en el mundo institucionalizado del sistema escolar, son integrados al universo simbólico educativo a través del proceso de formación profesional. Así, la formación profesional opera como un proceso de socialización secundaria, en el que se le comunica a la nueva generación el conocimiento específico, las normas, las valoraciones, las comprensiones tácitas, los comportamientos apropiados que conforman la identidad docente.

En esta dialéctica de construcción de la realidad social el lenguaje es esencial, ya que es un sistema de signos objetivado que permite una infinita acumulación de significados subjetivos y experiencias que se pueden preservar a través del tiempo y transmitir intergeneracionalmente. A través de la adquisición del lenguaje, y por medio del lenguaje, el sujeto se socializa, es decir internaliza las definiciones de la realidad que ya se han institucionalizado y adquiere las explicaciones y justificaciones que la legitiman. Es en el lenguaje también que el sujeto construye sus propios sentidos sobre la realidad adhiriendo o rechazando los significados que se le ofrecen en su interacción con los otros con quienes convive. El lenguaje construye un discurso, discurso que puede ser abordado tanto en un sentido macrosocial como individual.

En un sentido macro, en esta investigación se asume el concepto de discurso pedagógico de Bernstein (2001), quien apoyándose en un enfoque foucaultiano, entiende el discurso en un sentido estructural, como la gramática profunda que estructura las prácticas pedagógicas a través de un dispositivo de reglas de conocimiento y poder que reproducen el orden social. Desde una perspectiva microsocia, en este estudio se usa el concepto de discurso de un modo inductivo, como construcción del significado por parte de los actores e instituciones que participan de los procesos de formación de profesores (Ruiz, 2009). Estas dos maneras de abordar el concepto pueden pensarse como divergentes; no obstante, algunos autores plantean que es posible articular la mirada macro de la primera acepción y micro de la segunda, estableciendo una relación entre el discurso en su sentido estructural y el discurso cotidiano de los actores. En esta línea, Keller (2005), propone entender el discurso como prácticas de poder/conocimiento y construcción de significado. Esta perspectiva se apoya principalmente en el enfoque foucaultiano y en la teoría constructivista social de Berger y Luckmann (1978), más que en los desarrollos lingüísticos del análisis del discurso.

Cualquiera práctica social puede ser analizada discursivamente, tanto un ritual como un examen o los requisitos de titulación de un determinado programa de formación profesional son portadores de significado y, por ende, pueden ser analizados discursivamente. No obstante, los discursos que captan la atención

principal de los sociólogos, como ocurre en esta tesis, son los que tienen una forma verbal, ya sea oral o escrita, ya que son el vehículo privilegiado para comunicar los significados subjetivos de los sujetos (Ruiz, 2009).

Según señalan distintos autores (Wodak, 2006; Diaz-Bone *et al.*, 2007) no existe una única manera de aproximarse al estudio del discurso, ni en términos teóricos ni metodológicos. Distintas disciplinas, marcos conceptuales, objetos de estudio y metodologías se intersectan en los estudios del discurso, que se realizan principalmente desde la lingüística y desde la sociología. Incluso el mismo término discurso tiene diferentes definiciones; para algunos es sinónimo de texto, para otros el texto es la representación concreta de un discurso que correspondería a unas formas abstractas de conocimiento.

Wodak (2006) desde una perspectiva fundamentalmente lingüística, más que sociológica, distingue seis enfoques principales de análisis crítico del discurso,⁵ los que si bien tienen diferencias importantes comparten algunos elementos comunes. Un punto de convergencia principal es que la mayoría entiende el lenguaje como una práctica social y considera que es crucial el contexto del lenguaje en uso. Existe una relación dialéctica entre los eventos discursivos específicos y la situación, la institución y la estructura social que los enmarcan. Esto significa que los eventos discursivos constituyen y son constituidos por la estructura social. El discurso está condicionado al constituir situaciones, objetos de conocimiento, identidades sociales y relaciones entre las personas y grupos sociales. Y es constituyente dado que ayuda a reproducir el orden social y a transformarlo. Las prácticas discursivas producen y reproducen las relaciones de poder a través de la manera en que se representan las cosas y la posición de las personas. El lenguaje mediatiza las relaciones de poder y las jerarquías sociales.

Keller (2005) propone otra categorización de las corrientes de estudio del discurso⁶ para concluir que el análisis del discurso en las ciencias sociales ha oscilado entre la interpretación teórica de las macroestructuras del discurso y el análisis concreto, micro social, del lenguaje en uso, sin haber muchos puntos de encuentro entre ambos enfoques. No obstante, este autor sostiene que es posible tender puentes entre estas dos visiones tomando como base la tradición teórica de Berger y Luckmann (1978). Un supuesto fundamental de este enfoque es que las posibilidades y posiciones de los actores están preconstituidas por el discurso social (en un sentido amplio), y de las instituciones (en un sentido específico), pero a la vez los actores son agentes creativos e (interactivos) comprometidos en las luchas sociales de poder por la interpretación y el establecimiento de la verdad o de lo que se considera verdadero. Esta perspectiva intenta articular un amplio rango de procesos sociales, desde las estructuras simbólicas y los procesos de producción y circulación del conocimiento, a las orientaciones y prácticas de los actores situados en contextos históricos y sociales determinados.

⁵ Estas corrientes son: 1) Semiótica social, cuyos expositores principales son Kress y Leeuwen. 2) Postestructuralismo foucaultiano, representado por Fairclough. 3) El modelo socio-cognitivo de van Dijk. 4) El enfoque histórico, representado por Wodak y el grupo de Viena, con gran influencia de Habermas. 5) La Lexicometría, en la que destaca Pecheux. 6) El enfoque "Lesarten", representado por Maas.

⁶ Este autor identifica seis enfoques: 1) La tradición habermasiana, que entiende el discurso como proceso deliberativo organizado y se ocupa principalmente del discurso político. 2) El análisis del discurso, que se basa en la lingüística pragmática y se ocupa fundamentalmente del análisis microsociedad del lenguaje en uso. 3) El corpus lingüístico, que busca correlaciones estadísticas en corpus de textos sobre distintos temas; 4) El análisis crítico del discurso, que se ocupan las funciones ideológicas del lenguaje en uso. 5) La teorías del discurso, como la de Foucault o de Laclau y Mouffe, que analizan los niveles macrosociales de relaciones de conocimiento y poder o la articulación de identidades colectivas. 6) Las investigaciones culturalistas del discurso, donde identifica las que siguen un enfoque interaccionista simbólico, las que se inspiran en Bourdieu y los estudios culturales.

Siguiendo a Keller (2005) los discursos son conjuntos de dispositivos normativos y cognitivos, que son realizados en la acción social, es decir por las prácticas y actividades de los actores. Los discursos son procesos estructurados de producción de conocimiento y reproducción de la sociedad. El discurso no es una prescripción, sino que propone a los actores posiciones en la circulación y producción del conocimiento y en la creación de disposiciones con efectos de poder.

Este planteamiento resulta especialmente interesante para esta investigación, pues permite articular la visión de Bernstein (2001) sobre el discurso pedagógico y su conceptualización de la evaluación educativa como las reglas que regulan las prácticas de distribución de determinados tipos de conciencia y formas de conocimiento a determinados sujetos, con el discurso sobre la evaluación de los profesores en formación, entendido como lenguaje en uso. Entre el discurso de los actores y el discurso pedagógico planteado por Bernstein hay una relación dialéctica, el discurso de los actores es constituido y constituyente de las reglas de distribución, de recontextualización y de evaluación.

Este estudio indaga sobre la circulación de discursos, es decir significados, en el proceso de formación de profesores entre la institución formadora y los estudiantes. El proceso de formación puede entenderse como un proceso de socialización secundario que consiste en la internalización de submundos institucionalizados, que surgen por la división social del trabajo y su concomitante distribución social del conocimiento. Este proceso implica la adquisición de vocabularios específicos de roles que configuran interpretaciones, comportamientos de rutina y comprensiones “tácitas” (Berger y Luckmann, 1978: 175). El proceso de socialización es clave en la construcción de la subjetividad de los actores y en la apropiación de los sujetos de una determinada manera de interpretar la realidad.

La relación que se establece entre la institución y los estudiantes se inscribe en un contexto mayor que también influye en los discursos que se producen y circulan en la institución. En este caso el contexto mayor sería el campo educativo con sus propias disputas de visiones, y la sociedad en su totalidad, que tiene un particular interés por la educación como agencia que comunica un determinado cuerpo de conocimientos y creencias a las nuevas generaciones, y como mecanismo de integración social.

Los discursos de los estudiantes, de la institución, del campo educativo y de la sociedad no son monolíticos. Por el contrario, como señala (Fairclough, 1993) en las instituciones sociales coexisten variadas prácticas discursivas que se complementan, compiten o confrontan. Para Fairclough las relaciones de poder entre los discursos pueden entenderse en términos de hegemonía, que puede ser más o menos parcial y, por ende, más o menos estable, pero siempre sujeta a desarticularse y rearticularse. Fairclough (1993) denomina intertextualidad a la constitución combinada de diversos géneros y discursos en los textos. Este planteamiento es particularmente relevante para esta investigación, ya que en evaluación educativa existe una interesante transformación del discurso dominante, que acompaña la masificación del sistema escolar y la democratización de la educación, la cual busca minimizar la carga de control y selección de la evaluación. Sin embargo, simultáneamente existe un uso y abuso de la evaluación externa como mecanismo de control y responsabilización de las instituciones. Al interior de estas dos grandes perspectivas existen diversas visiones y formas de aproximación a la evaluación, existen diversas formas de intertextualidad, combinaciones, hibridaciones, oposiciones.

Preocuparse por la socialización de los actores y sus discursos supone interesarse por su subjetividad. Como plantea Schutz (1974) la acción social está orientada por el sentido que da el sujeto a su propia acción; por ello es relevante conocer cómo el sujeto comprende y da sentido a la realidad. Aunque cada sujeto es único,

estos sentidos son producidos y compartidos socialmente, es decir son intersubjetivos, y permiten a los sujetos confiar en que son comprendidos por los otros y comparten con ellos una misma manera de entender las cosas.

El enfoque esbozado tiene una serie de implicaciones metodológicas para el diseño de la presente investigación y el análisis de la información recolectada. El acercamiento al discurso es interpretativo y eminentemente cualitativo; se privilegia la visión desde dentro, inductiva o de abajo hacia arriba, en un ir y venir de los datos a la teoría (Keller, 2005; Wodak, 2006; Ruiz, 2009).

En primer lugar, el análisis del discurso implica aproximarse prioritariamente a los discursos verbales ya que, como se señaló antes, constituyen una forma privilegiada de comunicación de los sentidos y la subjetividad de los sujetos, pero pueden considerarse también prácticas sociales que pueden ser analizadas discursivamente en tanto comunican significado, como ocurre, por ejemplo, con las prácticas de evaluación aplicadas durante el proceso de formación y los mecanismos de ingreso a la carrera. Adicionalmente, en los discursos verbales se distingue entre discursos provocados, que son inducidos por el investigador, especialmente en situaciones de entrevista, y discursos naturales, producidos en forma espontánea por los sujetos en sus prácticas cotidianas (Ruiz, 2009). Este estudio recoge ambos tipos de discursos; respectivamente, recurre a entrevistas y a información documental, específicamente mallas curriculares y programas de estudio.

En segundo lugar, el análisis del discurso implica analizar la producción e interpretación de los textos y los aspectos institucionales que los contextualizan. En esta línea Ruiz (2009) identifica tres niveles del análisis sociológico del discurso, el nivel textual, el contextual y el interpretativo, siendo este último el que se considera propiamente sociológico. El análisis textual se centra en el plano del enunciado y sus procedimientos usuales son el análisis de contenido y el análisis semiótico estructural y formal; siendo el primero de estos el que se aplica en esta investigación. El análisis contextual se centra en el plano de la enunciación y sus procedimientos usuales son el análisis situacional: análisis de posiciones discursivas, análisis conversacional e intertextual. El análisis interpretativo se centra en el plano social y considera al discurso como información, ideología o producto social, sus procedimientos usuales son la inferencia por inducción o abducción.

En tercer lugar, el discurso tiene una expresión microsocia, en la variedad de actos de habla situados de los actores sociales específicos y posee una expresión abstracta macro social como expresión de categorías sociales o instituciones. Este enfoque se expresa en este estudio en la disolución de los testimonios individuales en un relato colectivo, en el que se hacen distinguibles en algunas ocasiones las categorías sociales o institucionales.

Por último, resultan relevantes algunas distinciones que aporta Keller (2005). Este autor señala que se deben tener en cuenta en el análisis del discurso tanto las materialidades como la producción del significado. Por materialidades se refiere a la posición de los actores que producen el discurso en la organización y en la "arena" del discurso, las relaciones entre actores y los dispositivos de articulación y producción de discurso. Esta perspectiva es relevante para analizar, por ejemplo, la posición de la evaluación y de los docentes formadores relacionados con la evaluación en el proceso de formación. En cuanto a la producción del significado, Keller distingue cuatro categorías analíticas: esquemas o marco interpretativo, clasificaciones, estructura del fenómeno, estructura narrativa. a) Los *esquemas interpretativos* son dispositivos de significado históricamente tipificados para los eventos que ocurren, como por ejemplo, concebir el cuerpo

como una máquina o, en el caso de la evaluación, concebir las calificaciones como una práctica antipedagógica. b) Las *clasificaciones* son categorizaciones relacionadas que constituyen un orden y, cuando se trata de clasificaciones de personas, dan paso a la articulación de identidades. Las clasificaciones pueden ser binarias, por ejemplo, lo justo en evaluación y lo injusto. c) *La estructura del fenómeno* refiere a la organización del fenómeno en el discurso, los conceptos que se identifican, las relaciones que se establecen entre ellos, los esquemas causales y marcos normativos, y las dimensiones, urgencias y formas de legitimación de la acción. d) *La estructura narrativa* refiere a la línea argumental, explicativa, que articula los diferentes elementos del orden simbólico, los esquemas interpretativos, las clasificaciones y la estructura del fenómeno. Estos cuatro niveles de análisis se entrecruzan en los capítulos que siguen, comenzando en el capítulo dos por la construcción histórica que va conformando los esquemas interpretativos actuales, seguido del capítulo 3 que detalla su conformación durante la fase de formación inicial, para en los dos capítulos siguientes, analizar las clasificaciones, la estructura del fenómeno y la estructura narrativa, que dan cuenta de los esquemas interpretativos sobre la evaluación de los estudiantes de pedagogía cercanos al egreso.

1.5 La evaluación en la formación de profesores

Según señala Díaz Barriga (2000), la evaluación educacional evolucionó durante el siglo XX independizándose de la didáctica que es el núcleo de saber distintivo de la profesión docente, constituyéndose en un área separada influida fuertemente por la mirada cientificista de la educación. En la formación de profesores esto se expresa incorporando en las mallas curriculares un curso específico de evaluación, lo que ocurre en Chile el año 1964 para el caso de las escuelas normales que formaban a los profesores primarios y en 1975 para el caso del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, que entonces era el principal centro de formación de profesores secundarios.

Actualmente la presencia de la evaluación en la formación de profesores sigue el patrón inaugurado en los sesenta, se trata de un curso general sobre evaluación que puede tener o no relación con el resto de la formación. Estas relaciones se expresan en la malla curricular en términos de prerrequisitos y en la articulación de los contenidos de los programas de estudio de los distintos cursos. Al respecto, en este estudio se indaga especialmente la relación que se establece entre el curso de evaluación y los cursos de didáctica y las actividades de práctica que se realizan en los centros escolares, que constituyen una dimensión fundamental del proceso de formación.

Las decisiones sobre las orientaciones y organización del currículum de formación son el resultado de relaciones de poder y conocimiento, y su resolución varía según centro de formación, ya que ellos tienen autonomía de decisión. De este modo la malla curricular puede entenderse como una expresión de las concepciones y enfoques que sostienen quiénes pueden en un momento determinado tomar las decisiones sobre ella. A su vez la malla curricular, incide en el mensaje que se comunica a los estudiantes durante el transcurso de su formación, ya que organiza este proceso.

El discurso institucional, como se señaló antes, no hay que pensarlo como monolítico. En las facultades de educación los académicos tienen distintas visiones sobre el fenómeno educativo y, por ende, es dable esperar que ocurra otro tanto respecto de la evaluación. En el currículum prescrito de cada carrera priman unas visiones sobre otras y, dependiendo cómo se han tomado las decisiones, puede ser un currículum más consensuado o menos, más legítimo o menos. Por ello es clave recuperar los testimonios de distintos académicos que participan de la formación y analizar sus diferencias, complementariedades, consistencias.

Estas disputas de visiones también interactúan con el campo de la formación de profesores produciéndose, en los términos de Fairclough (1993), una serie de intertextualidades, hibridaciones, combinaciones, oposiciones.

Las mallas curriculares van cambiando en el tiempo y son expresivas de las transformaciones que se van produciendo en las visiones dominantes sobre lo que constituye el saber de base de la profesión docente. En este sentido se debe tener presente que la formación de profesores vive tiempos convulsionados. Las presiones externas por mejorar la calidad de la educación, y consecuentemente por asegurar la calidad de la formación docente, provocan que las universidades estén en un proceso de revisión de las carreras de pedagogía.

Otro aspecto relevante respecto a la formación es que en este proceso, como ocurre en cualquier proceso educativo, existe una distancia entre lo que se declara en los programas prescritos y la realización práctica en el aula. Los programas expresan un deber ser, una visión y enmarcan la realización práctica. Puede decirse que operan como una regla estructurante; no obstante, no son la práctica misma, la que solo en parte responde al programa.

En el caso de la evaluación esta dimensión de realización práctica trasciende el curso de evaluación. Como se señaló antes, los estudiantes ingresan a la universidad con al menos 12 años de experiencia sistemática en evaluación y la misma evaluación ha ido marcando sus vidas. Además, la formación está estructurada en la práctica por la evaluación, así las modalidades de ingreso, la forma en que se evalúan los distintos cursos de la formación y las modalidades de evaluación al egreso son parte del discurso institucional sobre evaluación que se comunica durante la formación.

Este estudio se aproxima a esta dimensión de realización práctica de la siguiente manera. En primer lugar, se estudian universidades selectivas y no selectivas; es decir, que ponen barreras evaluativas al ingreso o que no las ponen. Este proceso de selección se realiza en Chile a través de un sistema unificado que jerarquiza a los postulantes, genera categorías de estudiantes e incide en la jerarquización de los prestigios institucionales. Así, de acuerdo a su prestigio las universidades capturan a los estudiantes con mejores resultados, lo que a su vez incide en que estas universidades mantengan su prestigio. A su vez a las universidades de menor prestigio acuden los estudiantes con un peor resultado, ayudando a reproducir su menor prestigio. De este modo al incluir en la investigación universidades selectivas y no selectivas, se incorporan universidades con distinto prestigio y estudiantes con posiciones desiguales en la clasificación que genera la prueba de ingreso a la educación superior. En segundo lugar, se explora la realización práctica de la evaluación durante el proceso de formación a través de los testimonios de los estudiantes de pedagogía sobre la forma en que han sido evaluados en los diferentes cursos que conforman la carrera.

Capítulo 2

El desarrollo histórico de la formación de profesores en evaluación en Chile

El presente capítulo aborda el desarrollo de la formación de profesores en evaluación, a través de los dos siglos de historia educativa republicana. La pregunta que guía este recorrido es cómo se ha preparado a los profesores para realizar la evaluación escolar, relacionando este proceso con las disputas y visiones educativas predominantes y las prácticas evaluativas en el sistema escolar, las que en el caso de Chile han estado reguladas centralmente por el Estado desde el comienzo de la República. Como se verá en este capítulo, la formación de profesores y la evaluación escolar han cambiado a la par que se desarrolla el sistema educacional nacional y se producen transformaciones en las relaciones de control del Estado sobre el sistema. En este recorrido se observa que, a pesar de la importancia de la evaluación para los estudiantes y su proceso de aprendizaje, ha estado notablemente ausente de los procesos de formación inicial, ya que solo fue incorporada de forma explícita y como área específica en la década de 1960, momento que representa un período de profunda transformación modernizadora del sistema que abarcó múltiples dimensiones, incluyendo también la evaluación escolar y la formación docente.

Desde la perspectiva de este estudio, la evaluación es un dispositivo de control que condensa una serie de relaciones entre las personas, y entre las personas y el saber implicado en las relaciones educativas. La potencia de la evaluación como dispositivo de control es que opera no solo de un modo normativo-simbólico sino que también de un modo coercitivo, puesto que puede ser usado como barrera de acceso en distintas situaciones de ingreso, transición o egreso del sistema. Además de las implicancias directas que tiene la evaluación para la persona evaluada, este dispositivo opera sobre el currículum escolar y puede incidir, asimismo, sobre quienes participan del proceso de enseñanza, es decir los profesores, la institución escolar e incluso el sistema en su conjunto. Por ello, la evaluación puede utilizarse como un procedimiento de información indirecto sobre la enseñanza, juzgándose a través de lo que muestra saber o no saber un estudiante o un grupo de estudiantes, la enseñanza recibida y las oportunidades dadas por el docente y la institución para que el estudiante desarrolle los conocimientos o habilidades sobre los que está siendo evaluado.

Dado que el aprendizaje es un proceso complejo en el que intervienen diversos factores, no se puede establecer una relación directa entre resultados de la evaluación y oportunidades de aprendizaje; sin embargo, es un recurso que ha sido utilizado en distintos momentos para controlar el aprendizaje y que se ha ido formalizando a lo largo del tiempo para ganar validez. Incluso últimamente se han implementado procesos de evaluación específicos, como por ejemplo la evaluación de los profesores y la misma evaluación de los estudiantes se ha complementado con cuestionarios asociados que recaban información sobre factores explicativos del aprendizaje. La evaluación del aprendizaje ha adquirido tal sofisticación que hoy se aplican pruebas nacionales e internacionales las cuales, a partir de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y la batería de cuestionarios asociados, entregan información sobre los establecimientos, las políticas educativas y el conjunto del sistema. Estas pruebas pueden tener más o menos consecuencias para los estudiantes y los distintos actores del sistema de acuerdo a las decisiones que se tomen al respecto. La evaluación es, entonces, una barrera coercitiva que opera sobre los sujetos en relación al núcleo de saber de

la relación pedagógica y puede entregar simultáneamente información -con mayores o menores consecuencias- sobre los profesores, las instituciones escolares, las políticas y el sistema.¹

Según se muestra en este capítulo, la forma que adopta la evaluación a lo largo del tiempo se vincula con el modo en que el sistema opera sobre los sujetos y los individualiza (Foucault, 1984; Perrenoud, 2010), así como con las relaciones que el Estado establece con el sistema educacional y la distribución del conocimiento en la sociedad, la diferenciación de los sujetos y la reproducción social.

Para interpretar la acción del Estado en la evaluación y en la formación de profesores se considera en el análisis los dos siglos de historia de la República, entendiendo estos procesos como parte del desarrollo del sistema educacional nacional. Desde esta perspectiva, ambos procesos de acción estatal son estratégicos en la organización y el desarrollo del sistema educacional nacional, y la forma que adoptan se relaciona con el proyecto educativo del Estado y sus transformaciones en el tiempo.

Los Estados modernos desarrollan la educación como parte de la conformación del propio Estado nacional (Ramírez y Boli, 1987; Ramírez y Ventresca, 1992; Meyer, Ramírez y Soysal, 1992). Así, es consustancial al Estado moderno construir sistemas educativos nacionales que en el tiempo llegan a incluir a la totalidad de la población en edad escolar. Según este enfoque el amplio apoyo que tiene la instalación de los sistemas educativos se explica por razones políticas e ideológicas que actúan como mecanismos de legitimación de la organización estatal nacional. Se atribuye a la educación un carácter transformador de los sujetos, que fortalece a la sociedad en su conjunto y favorece la instalación del mismo Estado nacional, en un contexto de competencia entre los Estados nacionales.

Este proyecto político e ideológico se sostiene en cinco ideas fundantes que aquí solo se enuncian: el valor del individuo, el concepto de nación como un agregado de individuos, la visión del devenir como progreso, la visión de la educación como proceso de socialización en relación con la visión de la vida como un ciclo continuo, y la noción del Estado como guardián de la nación (Ramírez y Boli, 1987: 10). Dadas estas nociones de base, el proyecto institucional se orienta a socializar a los sujetos y a constituirlos en individuos miembros autónomos de la sociedad, integrados a ella en términos económicos, políticos y sociales. El proceso de configuración de los Estados nacionales instala este proyecto educativo, que incluye varios componentes: definiciones constitucionales que afirman el interés del Estado en la educación masiva; la creación de un ministerio o agencia gubernamental que conduce la educación de forma más o menos centralizada y la adopción de leyes de educación obligatoria.

A su vez, la configuración del sistema educativo se realiza a través de cinco dimensiones principales: a) la provisión del servicio, b) el financiamiento, c) el currículum, d) la evaluación y e) la profesión docente (Ramírez y Boli, 1987: 14). La forma en que se organizan estas dimensiones expresa el carácter más o menos centralizado del sistema, entendida la centralización como una característica variable de los sistemas educativos nacionales referida a la relación de dominio que ejerce el centro respecto a las partes que conforman el sistema (Archer, 1984: 73). En un sistema altamente centralizado, la provisión y el financiamiento serán realizados por el Estado y se regulará exhaustivamente el currículum, la evaluación y la

¹ En inglés se utilizan tres términos diferentes para aludir a estos distintos procesos, que no se distinguen en español: "assessment", "appraisal" y "evaluation". "Assessment" se refiere a los juicios sobre los desempeños individuales de los alumnos y el logro de los objetivos de aprendizaje; incluyendo la evaluación de aula, así como los test y exámenes externos masivos. "Appraisal", que se refiere a los juicios sobre el desempeño de los profesionales de la educación: profesores y directores. "Evaluation", que se refiere a los juicios sobre la efectividad de los establecimientos, los sistemas y las políticas educativas.

profesión docente. En el otro extremo, en un sistema altamente descentralizado, se mantiene el financiamiento estatal, el que puede no ser exclusivo, participan actores privados en la provisión del servicio, y el currículum, la evaluación y la profesión docentes son regulados mínimamente, solo para mantener la unidad del sistema. El carácter mayor o menormente centralizado varía entre sistemas y en un mismo país puede cambiar en el tiempo.

Tanto la organización inicial de los sistemas educativos nacionales y su posterior desarrollo están sujetos a conflictos y tensiones. En un primer momento la disputa es por el control de la educación, luego adquiere la forma de negociaciones por los recursos que provee el Estado para su financiamiento y por las regulaciones que establece el centro político (Archer, 1984). En este contexto, la formación de profesores y la evaluación escolar también van configurándose en medio de disputas. En el presente capítulo se abordan algunos de estos conflictos y tensiones, aludiendo especialmente a aquellos que están registrados como conflictos persistentes en la historia educativa nacional.

Para realizar la socialización de las nuevas generaciones, el sistema educativo chileno se organizó siguiendo los modelos educativos de las naciones desarrolladas y las ideas educativas dominantes, y adoptó –o intentó adoptar– las características de la educación en esos países. No obstante, las ideas que se importan desde el extranjero se recontextualizan de acuerdo con las características sociales y políticas internas del país y conforme a las relaciones y conflictos entre los actores locales (Beech, 2007). Como se analiza más adelante esto se aplica también en el ámbito de la formación de profesores y de la evaluación.

Una consecuencia de la importación de ideas, es que el sistema educativo chileno y su desenvolvimiento en el tiempo, presenta características similares a las de cualquier sistema educativo moderno. Se organiza de acuerdo a un programa institucional que define a la institución escolar como portadora y comunicadora de un saber “fuera del mundo”, universal, no contextual; a los profesores como sujetos preparados para comunicar este saber por su vocación y que solo rinden cuentas a la institución; a la escuela como un santuario, un lugar que está fuera de las pasiones y desórdenes del mundo; y a la socialización misma como un proceso de subjetivación, es decir como un proceso en que los sujetos internalizan los valores y principios de la sociedad y se constituyen en individuos autónomos que en su vida realizan los valores que les comunica el sistema escolar (Dubet, 2007). De acuerdo con este autor, lo que ocurre actualmente con la educación es que dicho programa institucional está declinando, dada la masificación de la educación, la globalización, las transformaciones culturales y políticas de la sociedad y las políticas neoliberales (Dubet, 2007). Aunque la educación sigue siendo definida como un derecho, la escuela ya no es un santuario, los profesores ya no se conciben como portadores por vocación de un conocimiento sagrado y los estudiantes se construyen a sí mismos de modos disímiles a lo largo de sus trayectorias escolares. En ambos momentos, la evaluación juega un rol central; en una primera etapa como un dispositivo que construye la selectividad elitista del sistema y sostiene la creencia mágica en el valor de los certificados que otorga (Bourdieu, 1979); en el segundo momento, como un dispositivo que construye las disímiles trayectorias de los estudiantes en un sistema masivo y jerarquiza en el imaginario colectivo el valor de los certificados de acuerdo a los prestigios de las instituciones que los otorgan (Dubet y Martuccelli, 1998).

En consideración de la perspectiva planteada, en esta investigación ha interesado caracterizar las acciones del Estado relacionadas con la evaluación y la formación de profesores, para luego en este contexto analizar la formación de profesores en evaluación. El análisis realizado tiene por supuesto que estas distintas materias son parte de las disputas del campo educacional y en ellas se expresan las teorías e ideologías educativas dominantes.

Para estudiar la formación de profesores en evaluación se revisaron los planes de estudio de las instituciones formadoras de profesores,² lo cual se complementó con la revisión de documentos adicionales, como memorias de los estudiantes y la bibliografía que se citaba en ellas, programas de estudios del curso de evaluación u otros documentos relacionados de las instituciones formadoras.³ Para aproximarse a las acciones del Estado en evaluación se recolectaron los decretos y reglamentos oficiales del Ministerio de Educación para el periodo estudiado.⁴ Estos decretos tienen una influencia decisiva en las prácticas evaluativas en las escuelas, ya que definen los requerimientos obligatorios que esta debe cumplir y los requisitos de promoción de los estudiantes en los distintos niveles del sistema. Con el propósito de contextualizar estos procesos se analizó bibliografía educacional relevante de cada época y el trabajo de distintos investigadores de la historia educacional chilena.

Con base en la premisa que la evaluación es un dispositivo complejo que integra diversas relaciones de poder y saber, se analizaron las continuidades y cambios en cinco tópicos que integran las categorías propuestas por Broadfoot (2007: 7) y Santiago (2009: 6).⁵ Los tópicos son: a) unidad evaluada: ¿a quién se evalúa: los estudiantes, los profesores, las escuelas, el sistema?; b) propósito: ¿para qué se evalúa?; c) modo: ¿cómo se evalúa: instrumentos, procedimientos y oportunidad?; d) contenido: ¿qué se evalúa?; e) evaluador: ¿quién realiza la evaluación: los profesores, expertos, corporaciones, agencias gubernamentales?

Para caracterizar las transformaciones en la evaluación en el sistema escolar y en la preparación de los profesores, se identifican en esta investigación cuatro períodos durante los cuales ambos procesos asumen características distintivas. Los periodos definidos en esta investigación y que organizan el relato histórico que se presenta en este capítulo son los siguientes:

- 1810-1900. La educación como asunto estatal.
- 1900-1960. El desarrollo y la socialización de los individuos.
- 1960-1973. La educación masiva.
- 1973-2016. Mercado educacional y declive del programa educacional.

En el relato el énfasis se pone en los procesos y visiones que caracterizan cada período, haciéndolo distinguible del período siguiente. Para facilitar la lectura el análisis de cada período se organiza comenzando por una caracterización del contexto político-educativo que subraya la institucionalidad del sistema y de la formación de profesores, seguida por una caracterización de la evaluación escolar, para luego describir la formación de profesores en evaluación. Finalmente, el capítulo concluye con una mirada de conjunto sobre las transformaciones de la evaluación y la formación de profesores que permiten interpretar las políticas

² Para el análisis previo a 1990 se tomó como referencia los planes de estudio recopilados por Cox y Gysling (2009), en su estudio sobre la formación de profesores desde 1842 a 1987. Para el periodo actual se recopilaron los planes de estudio de las tres carreras consideradas en la investigación en 10 universidades del país. Estos planes se obtuvieron en la web (ver anexo 5).

³ Para acceder a estos documentos se hizo trabajo de archivo, especialmente se buscó información en el Archivo de Escuelas Normales que mantiene el Ministerio de Educación, pero que no se encuentra catalogado.

⁴ Como se señaló en la nota 19 de la Introducción, se reunieron 24 reglamentos y decretos de evaluación en el periodo estudiado, sin considerar los decretos que definen modificaciones parciales de decretos anteriores (ver detalle en anexo 4).

⁵ Se tomó como referencia las cuatro categorías propuestas por Broadfoot (2007: 5) para analizar los cambios en las prácticas evaluativas: *propósito* (¿para qué se evalúa?), *modo* (¿cómo se evalúa?), *contenido* (¿qué se evalúa?) y *organización* (¿cuáles son las relaciones sociales de realización?). Asimismo, las seis categorías de análisis de Santiago (2009: 6) para describir los sistemas de evaluación de los países de la OECD: *unidad evaluada* (¿quién?), *capacidades para evaluar y usar la retroalimentación* (¿por quién?), *alcance/elementos* (¿qué?), *tecnología evaluativa* (¿cómo?), *propósito* (¿para qué?), *agentes involucrados* (¿con quién?).

introducidas en esta materia durante las últimas décadas y los discursos que actualmente se comunican sobre evaluación en la formación de profesores que son el objeto de esta investigación.

2.1 1810-1900: La educación como asunto estatal

El primer período identificado corresponde al desarrollo de la educación desde la Independencia hasta finales del siglo XIX. Se considera este siglo como un único período, a pesar de que algunos autores reconocen etapas distintivas (Serrano *et al.*, 2012; Egaña, 2000), puesto que, desde el punto de vista de las materias en estudio tiene rasgos que le confieren una identidad continua: el instrumento evaluativo para marcar las distintas transiciones educativas es el examen oral, es decir, una interrogación individual o colectiva sobre determinada materia realizada por una comisión; la actividad docente no está profesionalizada y se fundan las instituciones formadoras de profesores que se encargarán de su profesionalización; y el conflicto central del período se refiere a las disputas entre Estado docente y libertad de enseñanza, que tienen como su elemento central la “cuestión de los exámenes”. Este período puede denominarse como pre-moderno (Madaus y O’Dweyer, 1999: 690), ya que si bien se está instalando un sistema educacional propio de los Estados modernos, las visiones educacionales, la organización y las prácticas educativas son tradicionales: exámenes orales, castigos corporales, interés alfabetizador y civilizatorio en la educación del pueblo, un sistema educativo no articulado en una estructura secuencial. En tal sentido, uno de los cambios más significativos que ocurren hacia el final del período es que, con la reforma educacional de 1883, se sientan las bases para la instalación de una visión educativa más propiamente moderna; es decir racionalista y científicista, que define a la educación como un agente de socialización y desarrollo de los individuos.

Instalación del Estado Docente

En Chile, como en otros países latinoamericanos, la acción del Estado en educación durante el siglo XIX acompaña la constitución de las nacientes repúblicas y tiene un carácter fundacional; es decir, de creación de entidades educacionales (Egaña, 2000). Esta necesidad fundacional se aplica especialmente en Chile donde la pobreza colonial se expresó en un desarrollo educacional aún más precario que el de otros territorios coloniales (Serrano *et al.*, 2012: 16). Así en Chile el nuevo Estado articula la red de establecimientos privados y de la Iglesia preexistentes con las nuevas instituciones educacionales públicas que se van creando, y establece una entidad central que conduce y supervisa la acción educativa del conjunto de establecimientos. Este rol de conducción lo asume el nuevo Estado a partir de la misma Independencia, con la creación del Instituto Nacional y la definición del Estado como responsable de la educación de la juventud, y pronto asume un rol de promoción, con el mandato de crear escuelas en todas las parroquias y conventos.⁶

Luego de este momento inicial, la acción estatal en educación se va desplegando lentamente a medida que se estabiliza la organización de la nueva república. Un hito en esta línea lo representa la Constitución de 1833,⁷ donde se ratifica el rol conductor del Estado sobre la educación y se establece la creación de una Superintendencia, organismo que supervisará a los establecimientos. En concreto se establece que los exámenes orales que se rinden en la totalidad de las escuelas al final del año escolar deben ser supervisados por el Instituto Nacional, asumiendo éste la función de superintendencia educativa, constituyéndose los

⁶ Para impulsar la educación en el Gobierno de José Miguel Carrera (1812-1813) se decreta la obligación de crear escuelas para niños y niñas en todas las parroquias y conventos (Labarca, 1939: 75).

⁷ Tras el triunfo conservador en la Guerra Civil de 1828, se inicia un período de gobiernos conservadores que darán estabilidad política al país. Bajo la hegemonía conservadora, se aprueba en 1833 una nueva Constitución Política que se mantendrá hasta 1925.

exámenes en el instrumento prioritario de control estatal de la educación privada (Aedo-Richmond, 2000). Con esta medida comienza una larga disputa Iglesia-Estado por la libertad de enseñanza, que emerge en distintos momentos del siglo XIX y se proyecta hasta el presente.⁸

La disputa Iglesia-Estado se produce en torno a la extensión con la cual debe aplicarse el principio de Estado docente o, dicho en otros términos, cómo ha de interpretarse la función educadora del Estado; en especial, cuántos derechos y autonomía se reconoce a los privados para fundar escuelas y universidades y otorgar diplomas escolares, certificados profesionales y grados académicos. En Chile, desde la Independencia el Estado reconoció el derecho de los privados a ofrecer el servicio educativo. Incluso lo promovió y financió; sin embargo, no les otorgó autonomía ni curricular, ni evaluativa, controlando con ello el contenido de la educación y monopolizando la expedición de los certificados. En este contexto, los actores privados, en especial la Iglesia Católica, disputan reiteradamente su derecho a examinar, aduciendo que el Estado docente vulnera la libertad de enseñanza (Federación de Educadores de Chile, 1957: 20).

La supervisión del sistema educacional la ejerce el Instituto Nacional hasta 1842. Ese año se crea la Universidad de Chile, fundada con el carácter de órgano rector de la educación nacional. Con la fundación de la Universidad de Chile se fortalece la conformación de una elite intelectual laica, racionalista, que sostendrá y promoverá los principios del Estado nacional y de la educación como función estatal, y se consolida la centralización del sistema. En 1842 se crea también la primera escuela normal, lo que da inicio a la formación institucionalizada de profesores primarios, dirigida en un comienzo solamente a la preparación de preceptores masculinos pero que a partir de 1854 se acompaña también de una escuela normal femenina. Los preceptores formados en las escuelas normales tendrán por misión enseñar al pueblo catecismo, lectura, escritura y nociones elementales de aritmética.

La orientación de la enseñanza normal se vincula con la visión estratificada de la sociedad y de la educación que prima en la época. Tal como señala Antonio Varas, Ministro de Educación el año 1845:

“La diversa posición social exige también diversa cultura intelectual. Para la clase que vive del trabajo de sus manos, y que desde muy temprano se ve precisada a ganar por sí la subsistencia, la instrucción primaria es todo lo que puede adquirir. Para la clase que con más desahogo puede y debe dedicar más tiempo al cultivo del entendimiento, es preciso proporcionar más extensos medios de instrucción que las escuelas primarias, no solo por consideración al bien del individuo, sino y principalmente a favor del bien social. Esta clase es llamada a ejercer una influencia efectiva en el bien del país por las ventajas que le da su posición y porque de ella deben sacarse los que han de ejercer funciones sociales de alguna importancia” (Antonio Varas, Memoria que el Ministro de Estado en el Departamento De Justicia, Culto e Instrucción Pública presenta al Congreso nacional. Año de 1845).

Para impulsar la educación del pueblo, el año 1860 se aprueba la Ley de Instrucción Primaria que consolida la organización de un sistema de educación bifurcado. Esta Ley establece que la educación primaria y normal pasan a depender del Inspector General de Instrucción Primaria del Ministerio de Educación, en tanto la educación secundaria y universitaria se mantienen bajo la tuición de la Universidad de Chile. Aunque la administración en ambos casos es pública, se establece una distinción entre la educación primaria y normal

⁸ Un ejemplo de la proyección al presente de este conflicto se verifica en el debate actual sobre educación en el país, en el que frecuentemente se esgrime el principio de libertad de enseñanza -que tiene carácter constitucional desde 1980- ante las mayores regulaciones que intenta establecer el Estado a los proveedores de la educación.

que tendrá un carácter civilizatorio,⁹ y la educación secundaria y universitaria dirigida a la formación de la elite burocrática y profesional (Ruiz, 2010: 41). El segundo circuito tendrá preeminencia sobre el primero, tanto en la valoración que le otorga la elite como en cuanto a los recursos que se destinan a este nivel (Brunner, 2010: 14).¹⁰

Los exámenes orales en un sistema educacional bifurcado

En el sistema bifurcado los exámenes presentaban diferencias entre la educación primaria y secundaria. En el caso de las escuelas primarias los exámenes son descritos muy someramente en las regulaciones de la época y parecen no tener mayores consecuencias para los estudiantes. No así en el caso de la educación secundaria, donde se norma con detalle la forma de realización de los exámenes y los criterios de promoción de los estudiantes.

Según Egaña (2000: 170), en un sistema primario que no está organizado en grados y no establece reglas de promoción, los exámenes carecen de consecuencias para los alumnos. En la primera etapa de este periodo, los exámenes le permiten al Estado controlar la acción de los preceptores de educación primaria, escasamente profesionalizados, el siguiente informe de los vecinos que conforman la comisión nombrada para observar los exámenes en una escuela de Chanco en 1855, es expresivo del examen como un sistema de información sobre la acción del profesor:

“Chanco, Dic. 26 de 1855.

Los que suscriben nombrados por US. En decreto de 27 de Nov. último para presidir los exámenes que debían rendir los alumnos de las escuelas fiscales de esta villa i que dicho acto tuviese lugar el 20 del corriente, en efecto se transcribió la orden de US. a ambos preceptores i el de hombres presentó en dicho día sus alumnos para ser examinados en los ramos de aritmética [cuatro primeras reglas] lectura i una parte del catecismo de religión. El número de los examinados fueron 30, de estos 4 de aritmética. Cinco de catecismo i los restantes de lectura. Parece señor Int. Que el preceptor se había contraído con poco celo al desempeño de su destino [por no carecer de conocimientos]; el pequeño número de educandos, el mal estado de sus conocimientos en los ramos que se les examinó pues algunos no conocían bien las letras con seis meses de aprendizaje, otros no sabían leer i los de aritmética no sabían hacer una simple cuenta, falta de arreglo en las otras enseñanzas, había todo esto contribuido a que los padres retiren a sus hijos y a que los que asisten tengan tan poco aprovechamiento, con el tiempo de enseñanza que cuentan. No es satisfactorio por lo tanto el desempeño del preceptor” (citado en Egaña, 2000: 172).

La sociedad estratificada de la época admite que las comisiones de exámenes sean integradas por vecinos destacados de la localidad por sus cargos o posición económica, así la elite de la comunidad participa directamente del control de la educación y de los preceptores. Con la profesionalización creciente, esta forma de participación de la comunidad desaparecerá, y el examen irá concentrándose en observar a los alumnos más que a los preceptores.¹¹

En el caso de la educación secundaria los exámenes se regulaban con detalle: fecha, comisión, duración, consecuencias. En el Reglamento del Instituto Nacional del año 1843 se establece que los estudiantes deben

⁹ Como señala Sarmiento, fundador de las escuelas normales, la función de la escuela es civilizar; es decir, integrar al pueblo a la cultura europea occidental y sacarlo de la barbarie en que quedó sumido luego de la Colonia, “que produjo una progenie bastarda, rebelde a la cultura, y sin ninguna tradición de cultura ni de arte” (Domingo Faustino Sarmiento, citado en Ruiz, 2010: 50).

¹⁰ Tanto la centralización del sistema en la Universidad de Chile, como la bifurcación de los niveles educativos, se asemejan a la etapa inicial del desarrollo del sistema educativo francés. No obstante en este país, ya en 1833, se fortalece a educación primaria desarrollando salidas de formación laboral, que reenfocan la orientación alfabetizadora y religiosa dada por la Iglesia Católica a la educación elemental (Archer, 1984: 65).

¹¹ Reglamento de 1883.

rendir exámenes al finalizar el año en todas las materias estudiadas. Durante el año se realizan exámenes parciales para determinar si el estudiante está preparado para los exámenes finales. Los exámenes son individuales y se rinden ante una comisión presidida por el Rector e integrada por al menos 4 profesores. Los exámenes son públicos y se publicitan por el periódico para que pueda asistir quien quiera. Los exámenes son calificados con distinción, aprobación y reprobación, y en el veredicto se tiene en cuenta el desempeño en el examen y el informe de conducta del estudiante. Los estudiantes que reprueban pueden volver a presentarse en los exámenes que se toman a fines de febrero y comienzos de marzo. Se requiere aprobar los exámenes para poder acceder a los cursos superiores. También se norman las modalidades de exámenes para los estudiantes de la educación particular o que hayan estudiado en sus casas.

Debe destacarse que a mediados del siglo XIX se enseñaba una serie de materias en la educación secundaria, pero estas no constituían propiamente un plan de estudios que todos los estudiantes debían cursar como grupo. Los estudiantes rendían exámenes solo en algunas materias. Así por ejemplo en 1830 rindieron el examen de primeras letras en el Instituto Nacional 130 estudiantes, en tanto el examen de geografía lo rindieron 4 y el de latín 198 (Labarca, 1939: 84-85). Algunos de estos exámenes eran exigidos para seguir estudios universitarios. Es así que en 1846 se elabora un decreto que regula los conocimientos mínimos que los estudiantes debían mostrar en sus exámenes de la clase de humanidades para poder pasar a la educación superior.¹² Aplicando la terminología actual, esta definición corresponde a los estándares de desempeño más antiguos que se encontraron en esta investigación, y se elaboran para marcar la transición de la educación secundaria a la educación superior.

En este ámbito se produce una transformación significativa en el Reglamento del Instituto Nacional de 1863, puesto que se fija un plan de estudios que determina las materias que los alumnos deben cursar y examinar anualmente. La modalidad de examinación es prácticamente la misma que en 1843, pero los exámenes son elaborados por la Universidad de Chile y profesores de esta Universidad integran las comisiones examinadoras. Se exige haber rendido todos los exámenes de un nivel para poder cursar el nivel siguiente. Los exámenes de finalización de la educación secundaria confieren el grado de Bachiller que es requisito para ingresar a la Universidad. Este reglamento, entonces, presenta una organización escolar por grados y un currículum que contempla varias materias en cada uno de ellos. Los exámenes comienzan a marcar así la transición entre los grados y definen el acceso al diploma final requerido para ingresar a la educación superior.

Una nueva etapa en el desarrollo de los exámenes ocurre en la segunda mitad del Siglo XIX y se relaciona con los cambios políticos de la época. Entre 1861 y 1891 una secuencia de gobiernos liberales intensifica la secularización de la sociedad y amplía las libertades públicas. En el ámbito educacional, los liberales impulsan la educación estatal y buscan la modernización del sistema educacional. En 1883 se aprueba una nueva legislación relevante para el proceso de expansión y consolidación de la educación en términos de cobertura y pedagógicos. La ley de 1883 buscó modernizar la educación pública, para lo cual contempló fondos para construir y equipar establecimientos, enviar profesores chilenos a Europa y Estados Unidos a conocer los sistemas educacionales de esos países y contratar profesores extranjeros para que vinieran a Chile. Este intercambio posibilitó la llegada a Chile de la pedagogía alemana, a través de las ideas pedagógicas que traen los distintos educadores chilenos que viajan al extranjero y los profesores alemanes contratados para ejercer cargos directivos y docentes en las instituciones educacionales existentes en el país (Muñoz, 1918: 173; Núñez, 2010: 141).

¹² Este Reglamento del Instituto Nacional se encuentra en Anales de la Universidad de Chile, 1ª serie, 1846.

Como relata José María Muñoz, calificado por Núñez como el primer historiador de la educación chilena:

“La innovación fundamental de la reforma ha consistido en dar a la enseñanza un carácter científico, realmente educativo de las facultades individuales, con la introducción de la psicología, metodología, crítica pedagógica e historia de la pedagogía. Las lecciones modelo, basadas en los principios de educación, en la reflexión, en la experiencia, en la observación, como un acueducto de las ideas, vinieron a ser una aplicación cotidiana de la educación de los sentidos, de la asimilación resultante de todos los estudios.” (Muñoz, 1918:175).

Junto con otorgar una base científica a la enseñanza, la educación elemental comienza a organizarse como un proceso sistemático, secuencial, al igual como ya se había organizado a la educación secundaria. En la legislación de 1883, la educación primaria se organiza en tres niveles, estableciéndose que el alumno debe aprobar los exámenes para poder cursar los estudios del nivel superior. Se dispone que en las escuelas públicas habrá exámenes públicos y privados, los primeros ante una comisión compuesta por el preceptor y dos comisionados nombrados por el Gobernador, que si fallaban podían ser reemplazados por tres o cuatro padres de familia. Esta modificación representa un intento por ampliar la orientación de la educación básica y superar el carácter puramente alfabetizador que prevalecía anteriormente. En este contexto los exámenes adquieren un nuevo significado: se trata de controlar que los estudiantes aprendan diversas materias y regular la secuencialidad del proceso, estableciendo requisitos para avanzar de un nivel a otro. Por otro lado, con este reglamento se introducen ciertas similitudes entre los niveles primario y secundario y una visión procesual, lo cual favorecerá la articulación de los niveles, lo que ocurrirá en las primeras décadas del siglo XX.

El influjo modernizador alcanza también a la educación secundaria. Es así que en 1889 el Ministerio de Educación crea el Instituto Pedagógico en la Universidad de Chile,¹³ primera institución que prepara profesores para la educación secundaria y que ejercerá un rol rector para este nivel hasta 1953. Para la creación de este Instituto se contrató a un grupo de profesores alemanes que vino a Chile a ocupar las principales cátedras. Con la creación del Instituto Pedagógico se profesionaliza la preparación de profesores y con la reforma pedagógica se le da un fundamento científico a la enseñanza escolar; así se constituye la base ideológica sobre la que se construirá la modernización de la educación chilena en el siglo XX.

Por otro lado, durante el período liberal recrudece la pugna entre el Estado y la Iglesia; el asunto de la libertad de enseñanza se vuelve una bandera de lucha para los sectores católicos. La demanda del sector católico-conservador, cuya figura más saliente fue Abdón Cifuentes,¹⁴ era que los establecimientos privados tuvieran autonomía para administrar sus exámenes. En tanto el sector liberal, cuyas figuras emblemáticas eran Miguel Luis Amunátegui,¹⁵ Diego Barros Arana¹⁶ y Valentín Letelier,¹⁷ abogaba por el control estatal de los exámenes.

En 1872, Abdón Cifuentes, entonces Ministro de Instrucción Pública, aprueba un decreto que establece la libertad de enseñanza. Se eximía al Instituto Nacional de la obligación de examinar a los estudiantes de los establecimientos particulares y se reconocía la validez de los exámenes que los estudiantes rendían en sus

¹³ Esta intromisión del Ministerio de Educación fue resistida inicialmente por la Universidad de Chile, pero el año 1890 la Universidad reconoció e hizo suya la nueva Institución.

¹⁴ Ministro de Instrucción Pública entre 1871 y 1873. Académico de la Universidad de Chile y de la Universidad Católica desde su creación en 1888.

¹⁵ Ministro de Instrucción Pública entre 1876 y 1877. Fundó en 1856 la Sociedad de Instrucción Primaria y fue electo diputado en distintos momentos.

¹⁶ Rector del Instituto Nacional entre 1863 y 1873, Rector de la Universidad de Chile entre 1893 y 1897. Diputado durante un extenso período. Autor de la Historia General de Chile.

¹⁷ Influyente político e intelectual de la época, Secretario de la delegación diplomática en Alemania entre 1882 y 1885, y impulsor del Instituto Pedagógico.

propios establecimientos, fueran éstos públicos o particulares. También se establecía la libertad de los colegios particulares para “adoptar los planes de estudio, los métodos, sistemas y textos de enseñanza que crean preferibles, con tal que estos últimos contengan el mínimo que en cada materia exigen los programas universitarios para la recepción de grados” (Federación de Educadores de Chile, 1957: 30).

Este decreto estuvo en vigencia un año y desató una serie de prácticas abusivas, como por ejemplo que un estudiante reprobado en el Instituto Nacional fuera aprobado una semana después en los exámenes de un colegio particular, al punto, que Barros Arana tildó al período como la *Feria de los exámenes* (Federación de Educadores de Chile, 1957: 20).

Uno de los exponentes de los principios expresados por los exámenes estatales fue Valentín Letelier. Letelier planteaba que administrar los exámenes era consustancial al monopolio estatal de la educación:

“Por mas que se declame contra el monopolio, en el concepto moderno del Estado la prerrogativa de la colacion de grados i de títulos es ni más ni menos que la prerrogativa de administrar justicia. El monopolio existe porque es una función inherente a las funciones del Estado. ... Ahora bien, dar libertad de exámenes es ceder la colacion de los grados i los títulos, es quitar una prerrogativa al Estado” (1895: 60-61).

Para Letelier lo que estaba en la disputa eran visiones contrapuestas sobre la sociedad, la cultura y los sujetos. En sus términos se trataba de una pugna entre una filosofía teológica basada en el principio de autoridad y una filosofía científica basada en el principio de la libertad (1985: 11). La lucha por la cultura liberal era aquella que concibe que la libertad como resultado del desarrollo de la personalidad humana y de las fuerzas sociales y que no acepta subordinar al ser humano a una fuerza superior. El Estado, que representaba a toda la sociedad era el llamado a tomar las decisiones educacionales. Para ello podía necesitar incluso ser autoritario y monopólico, ya que debía anteponer los intereses generales a los intereses particulares. Los planteamientos de Letelier pueden parecer desmesurados, pero no lo son si se piensa que el trasfondo de la disputa es la instalación de una nueva racionalidad basada en la ciencia y la técnica y una nueva visión de los individuos y de la sociedad. La Iglesia Católica representaba el pasado que había que superar.¹⁸

Un segundo argumento de Letelier era que las decisiones del Estado las tomaban expertos (como Barros Arana) que, en materias educacionales, sabían más que los padres de familia, quienes -contra lo que sostenían los conservadores- no eran una garantía de interés por la calidad de la enseñanza. Según Letelier el interés principal de los padres estaba dirigido a “los resultados de exámenes que habilitan para obtener grados, los grados que habilitan para obtener títulos i los títulos que habilitan para ganar dinero” (1895: 73-74). Los padres operaban con criterios particulares; por ello el monopolio de los exámenes era una condición para asegurar la calidad de la educación. El Estado era el único que podía evitar que se operara con indulgencia, rebajando la exigencia de títulos y grados.

A las críticas políticas del sector conservador-católico a los exámenes, se sumaban las críticas pedagógicas formuladas por educadores, padres de familia y estudiantes relacionadas con el carácter memorístico de las preguntas, la presión que ejercían sobre los estudiantes y la arbitrariedad con que podían actuar los examinadores. En este caso se abogaba por exámenes escritos. Ante estas críticas, Letelier se mostró también como un defensor de los exámenes orales, aunque en este ámbito era más flexible. Para él los exámenes escritos tenían como principal limitación el que no entregaban una base suficiente de información para juzgar adecuadamente el desarrollo intelectual de los estudiantes, ya que el profesor no tenía la opción de

¹⁸ Ramírez y Boli (1987: 12), plantean que la disputa con la Iglesia es una característica de la instalación del proyecto institucional de los estados nacionales, que deben oponerse al control de la Iglesia característico del período anterior.

repreguntar. Esto podía reforzar el carácter memorístico de los estudios. Sin embargo, consideraba que los exámenes escritos podían complementar a los exámenes orales. No existiendo un método infalible de “comprobar los estudios”, sostenía que la mejor alternativa era la combinación de exámenes orales y ejercicios escritos (Letelier, 1912).

Adicionalmente, para Letelier era fundamental que los exámenes fueran anuales, para garantizar el proceso de aprendizaje y que la educación no se transformara en una empresa de preparación de los exámenes finales:

“la supresión de los exámenes periódicos ocasionaría en Chile los mismos males que ocasionó en Francia. Surjirían aquí como allá los fabricantes de bachilleres; los propagadores de la instrucción liberal serían suplantados por los preparadores de exámenes; de manos del profesor la juventud pasaría a manos del repetidor; la ciencia entera de las humanidades se aprendería en un reducido manual, i los educandos ingresarían en las facultades sin verdadera educación, sin cultura alguna, sin suficiente madurez, preparados en uno o dos años para contestar mecánicamente a los programas” (Letelier, 1895: 113).

Los planteamientos políticos y técnicos del sector liberal respecto de los exámenes orales tienen una prolongada incidencia en el sistema educacional, puesto que éstos prevalecen como modalidad de evaluación hasta la década del sesenta del siglo XX en la educación primaria y secundaria. Así comisiones de profesores de los establecimientos públicos siguen examinando en forma oral a los estudiantes de establecimientos particulares; los exámenes orales continúan tomándose al término de cada año y en el sistema público se implementa durante el año una modalidad mixta que combinará exámenes escritos con exámenes orales. En cambio durante el segundo tercio del siglo XX, la Universidad de Chile pierde el monopolio de los grados académicos y títulos profesionales, como se verá más adelante.

La formación de los profesores en evaluación durante el periodo

Durante el siglo XIX el principal avance en formación de profesores es su institucionalización. Desde 1842 la preparación de los preceptores para las escuelas primarias se realiza en las escuelas normales, que tienen un carácter de educación primaria superior. Se trata de una formación general, en si misma alfabetizadora, ya que quienes acuden a ella no tienen estudios previos. En un comienzo esta preparación solo tiene un curso técnico referido a los métodos pedagógicos prevalecientes. Por su parte, la formación de los profesores secundarios se realiza a partir de 1890 en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile y desde entonces es una educación terciaria, especializada en una disciplina del currículum escolar.

Los profesores que durante la época van profesionalizándose no reciben sin embargo una formación específica para realizar la evaluación y esta materia no figura como un tema a desarrollar en los planes de estudio. Por el contrario, los maestros se forman en evaluación de manera modélica, ya que ellos mismos deben rendir exámenes para ingresar a las normales, para aprobar las materias de cada año y para concluir la preparación, condición necesaria para ser contratados en las escuelas públicas.¹⁹ Los exámenes de las normales tienen en los reglamentos una especificación similar a la de los exámenes de la educación secundaria: modalidad, duración, comisión examinadora.

Junto con el hecho de que la profesionalización de los maestros es escasa, las prácticas de evaluación del período se fundan principalmente en la tradición, tal como ocurre con las metodologías didácticas que se anclan en las prácticas coloniales, influidas a su vez principalmente por los jesuitas²⁰ (Serrano *et al.*, 2012). A

¹⁹ Ley de Instrucción Primaria, 1860.

²⁰ El texto base de la pedagogía de la época finalmente es el *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Farrell, 1970), que se ha traducido como *Plan oficial de estudios de la Compañía de Jesús*.

mediados de siglo circulan algunos manuales de pedagogos europeos, entre estos el Manual de Pedagogía de Bernardo Overberg (Núñez, 2010: 140). Este autor entiende la pedagogía como un método que exige del profesor conocer a sus alumnos y la naturaleza de la materia a enseñar. Respecto a la evaluación las indicaciones de Overberg son escasas, no obstante interesantes. Este autor entiende la evaluación como un sistema de información que responde la pregunta ¿cómo sé qué mis alumnos han aprendido? Para verificar el aprendizaje la recomendación de este autor es hacer preguntas que apunten a la comprensión de los aspectos principales (Overberg, 1845: 74).

En cualquier caso esta orientación parece no haber sido del todo atendida. José Abelardo Núñez, comisionado para visitar escuelas normales en Estados Unidos, relata su sorpresa al constatar que en una escuela normal femenina formulaban preguntas a las estudiantes que las hacían reflexionar, y no solo repetir, como era el caso en Chile:

“El profesor o profesora disertaba sobre el tema de la lección del día y las alumnas escuchaban y tomaban notas. De vez en cuando interrogaba el profesor a alguna alumna, pero bajo cierta forma en la que parecía más bien desear conocer su opinión que no hacerle repetir las palabras de algún texto o, como se dice entre nosotros, “tomarle la lección”. En otros momentos alguna alumna dirigía la palabra al profesor solicitando mayores explicaciones o exponiendo alguna duda. Todo aquello constituía algo tan nuevo y tan interesante para mí -que jamás había conocido otra manera de enseñar sino la servil repetición de las palabras de un texto de estudio...” (José Abelardo Núñez, 2010 [1883]).

Así, un dispositivo crucial para el control del sistema se utiliza en el siglo XIX sin una base profesional y sin referencia a un conocimiento experto más allá del que genera la experiencia y su institucionalización en la práctica. Si bien en la época existen críticas a la forma en que se administran los exámenes en términos de su contenido y confiabilidad, la disputa política por el control de los exámenes domina la escena.

La forma en que se fue configurando el sistema educacional en Chile y sus tensiones han sido objeto de distintas interpretaciones. Para algunos la figura del Estado docente, que se instala desde la Independencia, fue predominante en Chile hasta la reforma de 1981 (Ruiz, 2010). Para otros en tanto, el sistema educacional en Chile se ha caracterizado por ser mixto desde el comienzo, combinado la acción educativa privada y pública. Desde este segundo punto de vista, la organización estatal de la educación se vincula con la propia conformación estatal moderna y la naciente estructura burocrática del Estado, y no con una ideología sobre el rol que le cabe jugar al Estado en la educación. Más bien la naciente estructura estatal supone un monopolio administrativo sobre los procesos educacionales de la nación, el que puede adquirir distintas formas en distintos contextos nacionales, según los actores y las visiones en juego, y la forma más o menos centralizada de la acción estatal con relación a los privados. En el caso de Chile más que un Estado docente jacobino, donde el Estado provee el servicio educacional, gestiona y contrala hasta el detalle el proceso educativo, se habría conformado un Estado centralizado que se caracterizó por instalar una provisión pública no monopólica, que incorporaba a los establecimientos privados, principalmente de la Iglesia Católica dentro del espacio público y los apoyaba financieramente. Esta conformación se mantiene a lo largo de la historia republicana, con momentos de menor o mayor control del Estado sobre el acceso y selección de los estudiantes, el reclutamiento y contratación de profesores, el currículum, los exámenes y la certificación (Brunner, 2010).

Desde el punto de vista de este estudio durante el siglo XIX el sistema educativo nacional se organiza con una provisión mixta, pero el Estado no solo es un centro administrativo sino que controla el sistema para realizar su proyecto educativo, al definir centralizadamente el contenido de la educación, examinar a la totalidad del alumnado, institucionalizar la profesionalización docente y monopolizar los certificados educacionales. Sin

embargo, este proyecto educativo estará focalizado durante el siglo XIX en comunicar a la élite dirigente la cultura laica y racionalista propia de los estados modernos, y será solo durante el siglo XX que se orienta más propiamente sobre la base de conceptos modernos del individuo y la educación (Ramírez y Boli, 1987).

2.2 1900-1960: El desarrollo y la socialización de los individuos

Durante la primera mitad del siglo XX los cambios en educación son significativos en la institucionalidad y en los enfoques pedagógicos predominantes. Los hitos son un intenso debate educativo en las primeras décadas del siglo, la aprobación de la Ley sobre Instrucción Primaria Obligatoria (LIPO) el año 1920 y el proceso de reforma de la educación de los años 1928 y 1929. Estos cambios generan un sistema escolar que articula la educación primaria y secundaria como niveles secuenciales, aunque no se disuelve la estratificación del sistema del siglo XIX.²¹ Como teoría educacional se imponen las ideas de la escuela activa norteamericana, que implican un nuevo tipo de relación entre profesor y estudiante y entre los estudiantes y el conocimiento.

Asimismo, se introducen nuevos enfoques en evaluación vinculados con la medición y la realización de una evaluación objetiva y se incorporan prácticas numéricas de calificación al sistema escolar. En este contexto renovado, el examen oral sigue definiendo la promoción entre un nivel y otro y el Estado continúa controlando los exámenes de la educación particular. Por su parte la actividad docente es crecientemente profesional. Nuevas universidades que funcionan bajo la tutela de la Universidad de Chile hasta 1953 comienzan a formar profesores, las que deberán. La educación normal es reconocida oficialmente como educación de nivel secundario y se crea en 1931 el curso normal superior orientado a la formación del personal escolar directivo. A su vez los programas de formación se modernizan y complejizan y en ellos comienzan a manifestarse las nuevas teorías evaluativas a través de la incorporación de cursos electivos de medición y evaluación.

Durante las primeras décadas del siglo XX se consolida una visión desarrollista de la sociedad y los individuos, que concibe a los niños como sujetos que deben ser cuidados y socializados en la escuela para desenvolverse en el futuro como ciudadanos, fortalecer la democracia y participar del desarrollo del país. Sobre esta base la educación se concibe como un proceso de socialización y desarrollo integral y, consiguientemente, el sistema se construye en etapas secuenciales por las que todos los niños deben transitar desde la niñez a la adultez. Se entiende que alcanzar los niveles superiores del sistema dependerá de las capacidades y méritos individuales, ya que el sistema se organiza de modo tal que cualquiera que apruebe las evaluaciones puede llegar a la cúspide. Las regulaciones en evaluación se corresponden con este enfoque y adquieren una base científica, estadística y cuantitativa. Se prohíben los castigos físicos y se intenta dar cuenta del desarrollo de los sujetos; por tanto se califican no solo los conocimientos, sino también las aptitudes y actitudes. La cuantificación y los nuevos procedimientos denominados objetivos refuerzan el discurso meritocrático y la justicia de la selección que realiza el sistema.

Un sistema educacional secuencial y un discurso pedagógico renovado

Con el cambio de siglo el debate educacional toma nuevos caminos. El liberalismo que hegemoniza la política y la cultura durante las últimas décadas del siglo XIX y el influjo del positivismo desplazan el tono del debate

²¹ De acuerdo a Eduardo Hamuy la tasa bruta de escolarización primaria aumentó de 46 a 62 por ciento entre 1920 y 1952, sin embargo, el sistema presentaba una alta deserción, que era mayor a menor nivel socioeconómico. Así en 1960, llegaban al primer año de educación secundaria un 13,9 por ciento de los estudiantes de nivel socioeconómico bajo, un 32,1 por ciento del nivel medio, y un 73,3 por ciento del nivel alto (Hamuy, 1960, citado en Brunner, 2010: 15).

educacional desde la formación de los sujetos en el orden y la civilización hacia la formación de ciudadanos para la democracia y el desarrollo. A comienzos de siglo XX el debate educacional²² refuerza el carácter laico de la educación, basado en la ciencia y no subordinado a creencias religiosas, y su carácter igualitarista, entendiendo la educación como un derecho, no en un sentido individualista, sino como una condición de la sociedad democrática y republicana (Ruiz, 2010: 56). No obstante, como se señaló antes, en términos concretos la democratización de la educación se impulsó lentamente, dificultando especialmente la escolaridad de los sectores socioeconómicos bajos. Esto representa eventualmente una particularidad del sistema educacional chileno, que como señala Brunner (2010: 14) invierte la expansión del sistema, privilegiando el desarrollo de la educación superior y secundaria, en vez de la educación primaria.

Las teorías liberales, positivistas e igualitaristas se complementan a comienzos de siglo con visiones que vinculan la educación con la eficiencia social; es decir con el desarrollo del país. En la obra de Darío Salas (2011 [1917]), quien tiene una influencia decisiva en el período,²³ la educación se conceptualiza como un asunto social destacándose su funcionalidad social y económica y su carácter democrático. Salas se inspira en Dewey y su visión de la educación como aporte a la formación de sujetos para la ciudadanía y para la producción industrial. Desde esta perspectiva la formación de los sujetos no es un fin en sí mismo, sino un medio para su participación en la empresa social colectiva (Ruiz, 2010: 77). La educación primaria tiene un fin de formación integral, no solo alfabetizador, que Salas describe en los siguientes términos:

“Hemos ensanchado aquellos programas limitadísimos que restringían el aprendizaje a leer, escribir, contar y rezar, introduciendo sucesivamente en el plan de estudios la gramática o, si se quiere, la lengua materna, la historia, la geografía, las lecciones varias, el dibujo, la gimnasia, las ciencias naturales y físicas, los trabajos manuales, la educación cívica, la economía doméstica, la agricultura y la minería, la higiene y la moderación. Junto con ampliar nuestros programas educativos, hemos ido sustituyendo los métodos verbalistas y mecánicos por otros más racionales, más objetivos y más en armonía con la naturaleza del discípulo”. (Salas, 2011 [1917]:25).

La influencia del pensamiento de Dewey y la Escuela activa se harán extensivas en la época, y complementarán el enfoque pedagógico alemán con el eficientismo social de las teorías educacionales norteamericanas. Así, se complementarán en este período la pedagogía alemana academicista centrada en las disciplinas predominantes en el siglo XIX, con la visión paidocéntrica de la escuela nueva (Schiro, 2008: 91). Debe tenerse presente que el debate educacional a comienzos de siglo, aquí solo enunciado, es rico y complejo por la diversidad de actores, voces e intereses involucrados, así como por la multiplicidad de aspectos analizados, que incluyen desde el rol del Estado en educación hasta cuestiones metodológicas del aula (Brunner, 2007).

La preocupación por la educación se expresa en dos momentos legislativos claves: la aprobación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920, y el movimiento de reforma y contrarreforma de 1928 y 1929.²⁴ A partir de estas leyes se estructura un sistema educativo público moderno que identifica cuatro niveles secuenciales (educación parvularia, primaria, secundaria y universitaria), donde cada uno se establece como prerrequisito del siguiente, salvo la educación parvularia que no es obligatoria y no se constituye en

²² Figuras salientes de este debate son Valentín Letelier, Luis Galdames, Antonio Encina y Darío Salas. Es importante destacar que estos pensadores tiene en común la crítica a la educación tradicional, pero los aspectos que relevan y las orientaciones que proponen para la educación son solo parcialmente coincidentes (Brunner, 2007).

²³ Darío Salas (1881-1941) fue profesor de estado en castellano y francés. Realizó un doctorado en pedagogía en la Universidad de Nueva York. Fue profesor del Instituto Pedagógico, Director general de instrucción primaria del Ministerio de Educación y Decano de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile.

²⁴ Debe mencionarse que también en esta década se aprueba una nueva constitución política (1925) que será la base del modelo de inclusión social y desarrollo del país en las décadas siguientes.

prerrequisito de la educación primaria.²⁵ Por otra parte, la educación normalista antes equivalente a una educación primaria superior, pasa a ser considerada educación secundaria, extendiendo así la base de conocimientos de la profesión docente y los requerimientos de la formación.

La Ley de Instrucción Primaria de 1920 tiene como medida destacada la obligatoriedad para los niños de cursar los cuatro primeros grados de la escuela primaria (en 1929 serían 6²⁶), en un intento por contrarrestar la baja cobertura educacional de la época. Existen interpretaciones disímiles de esta ley, según Egaña (2004: 15) se buscó extender la educación al pueblo para sacarlos de la miseria; en tanto para Lira (2010: 48) fue entendida por los sectores medios como un avance democratizador. Ambas lecturas, hablan del discurso positivo y optimista que se instala sobre la educación en la época, como proceso transformador de los sujetos y generador de desarrollo. Además, muestran una sociedad más compleja con nuevos actores sociales en la escena política. Para Brunner (2007: 28), la importancia de esta Ley radica en que expresa una nueva alianza entre el Estado y los actores educativos. El Estado, al igual que en el siglo XIX, mantiene la provisión mixta de la educación (pública y privada); es decir, permite que la Iglesia Católica y otros particulares sigan efectuando su acción educacional y a la vez refuerza su posición ya que mantiene la conducción y actúa como árbitro de los conflictos entre los actores del sistema. Se puede agregar que estas alianzas favorecen y dan legitimidad a la propuesta de universalización de la educación primaria, que no se logra en este período, pero es impulsada con fuerza en la segunda mitad del siglo XX.

La Ley de 1920 fue insuficiente²⁷ y las críticas emergen rápidamente lideradas por el gremio de profesores primarios que en 1923 se organizan en la Asociación General de Profesores. Uno de los motivos del rechazo del magisterio primario se relacionó con el sistema de evaluación que la Ley imponía a los profesores en ejercicio. Entre otras reivindicaciones, se rechazaba la exigencia de aprobar exámenes para ser reclasificados en un nivel superior y poder desempeñarse en el tercer ciclo primario; al respecto los profesores pedían sustituir los exámenes por cursos de perfeccionamiento (Núñez, 1986: 53). Asimismo, los profesores primarios demandan que la educación se democratice aún más, que sean más los años obligatorios y que el sistema se unifique para que no haya trabas para llegar desde la base a la cúspide del sistema. La Asociación General de Profesores logra inicialmente un importante apoyo político,²⁸ al punto que esta organización condujo la reforma de la educación realizada en el año 1928. Esta reforma,²⁹ que tuvo un carácter integral, generó una gran resistencia en la época y no tuvo continuidad, ya que el año 1929 es revertida y varios de sus dirigentes son reprimidos.

No obstante, las ideas pedagógicas del movimiento docente de los años veinte se mantienen en el profesorado y orientan el desarrollo del sistema hasta 1973 (Núñez, 1986 y 2004). En efecto, a pesar de las diferencias en materias educacionales, a partir de mediados de los años 30 el discurso de las organizaciones del magisterio, de los técnicos del Ministerio de Educación y de las instituciones formadoras de profesores, coincidirán en promover reformas democratizadoras y modernizadoras de la educación (Núñez, 1986: 152). Estas propuestas tendrán su expresión más destacada en los liceos experimentales, el plan de reforma gradual de la educación secundaria y las escuelas consolidadas impulsadas por el magisterio primario, que permiten aplicar en pequeña escala las ideas educacionales del movimiento de los veinte, incluyendo nuevas

²⁵ Situación que se mantiene hasta el presente.

²⁶ En 1920 se establecen cuatro años obligatorios, pero en su texto definitivo, el Decreto con Fuerza de Ley 6.521 de 1929 se establecen seis años de educación obligatoria.

²⁷ En los análisis actuales se muestra que no solo no impactó en la ampliación de la cobertura educacional, sino que tendió a favorecer la ampliación de la educación particular, por sobre la estatal que era su objetivo (Brunner, 2010).

²⁸ Eventualmente facilitado por el resquebrajamiento en la época de la sociedad oligárquica (Núñez, 2004).

²⁹ El decreto 7.500 de diciembre de 1927.

prácticas en el ámbito de la evaluación. Además estas ideas serán predominantes en el Instituto Pedagógico y en las escuelas normales y, por ende, en la formación de las nuevas generaciones de profesores. El impacto en el conjunto del sistema se expresará en el período solo en algunas innovaciones específicas, como por ejemplo la implementación del consejo de curso y la incorporación de modificaciones en evaluación, como por ejemplo la implementación de evaluaciones objetivas en el transcurso del año escolar.

Durante el movimiento de reforma y contrarreforma se ratifica el rol del Estado en educación, y se define la educación privada como colaboradora de la función estatal. Los establecimientos particulares se mantienen bajo control estatal, tanto porque deben aplicar el currículum ministerial como porque siguen careciendo de atribuciones para examinar a sus estudiantes, ya que éstos para ser promovidos y reconocidos en sus estudios debían rendir exámenes orales ante comisiones de profesores provenientes de la educación pública.

En este sistema educacional en lenta expansión y en proceso de renovación gradual, la actividad docente será crecientemente realizada por profesores profesionalizados, que se forman en un número de instituciones en paulatino aumento. A fines de la década del 1950 existían catorce escuelas normales fiscales. Además, se fundaron durante este período dos normales particulares dependientes de la Universidad de Concepción y de la Universidad Católica; ambas con programas del Ministerio de Educación. Durante este período nuevas universidades también amplían el escenario de la formación de profesores secundarios al abrir carreras de pedagogía. Hasta el año 1953, todas ellas debían aplicar los programas de estudio de la Universidad de Chile. Ese año se aprueba el Estatuto del Magisterio (DFL 280 del 5 de agosto de 1953), el que establece la equivalencia de títulos y estudios de pedagogía entre las universidades particulares y estatales. Con esta medida las 7 universidades que daban carreras de pedagogía a fines de los años 50, cinco de ellas privadas³⁰ y dos públicas,³¹ comienzan a diferenciarse en sus programas de formación y los profesores secundarios dejan de ser formados en el modelo único establecido por la Universidad de Chile. Si bien la impronta disciplinaria del Instituto Pedagógico y su énfasis en un currículum escolar académico se mantiene hasta el día de hoy, esa autonomía de las universidades significa el inicio de una multiplicación de programas de formación para profesores secundarios.

El cambio operado en la formación de profesores ya había ocurrido antes en otras profesiones universitarias, que se fueron independizando de la tutela de la Universidad de Chile, al punto que en 1957 solo medicina y trabajo social seguían dependiendo de esta casa de estudios. Paulatinamente la Universidad de Chile fue perdiendo pues su rol de tutela del sistema educacional ejercido desde 1842: primero en 1860 se desprendió la educación primaria, en 1929 la educación secundaria y luego, a través de leyes específicas, se fueron desprendiendo de su tutela distintas carreras universitarias (Federación de Educadores de Chile, 1957: 168). Estas sucesivas transformaciones van mermando el monopolio estatal sobre los certificados profesionales. No obstante, la Universidad de Chile mantiene cierta preeminencia en el sistema de educación superior ya que el *Bachillerato*³² queda bajo su administración y se instala como un sistema único de ingreso a la universidad. La autonomía de los certificados que van logrando las universidades se puede interpretar como

³⁰ Las universidades privadas eran: Universidad Católica, Universidad de Concepción, Universidad Austral, Universidad Norte (actual Universidad Católica del Norte) y Universidad Católica de Valparaíso. También existía la Universidad de Federico Santa María, pero no daba carreras de pedagogía.

³¹ Las universidades públicas eran la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, creada en 1947, y que toma a su cargo el Instituto Pedagógico Técnico creado en 1942.

³² El *Bachillerato* es un examen de selección, que consistía en la elaboración de un ensayo escrito sobre un tema que se seleccionaba al azar, entre un conjunto de temas que eran conocidos con anticipación por los postulantes. El *Bachillerato* como examen de selección se creó en 1931, antes los exámenes de los cursos finales de la educación secundaria otorgaban el grado de Bachiller, por ello se denominó este examen de selección como *Bachillerato*.

una paulatina descentralización del sistema, ya que se reduce la incidencia del Estado en la educación superior.

La evaluación en el sistema escolar

La evaluación durante este período experimenta diversas transformaciones acorde con el desarrollo que tiene la evaluación a nivel internacional; es decir, se hace visible la influencia de Binet-Simon con la incorporación de los test de medición de la inteligencia, junto con la cuantificación del proceso y los procedimientos objetivos (Madaus y O'Dweyer, 1999: 693). No obstante, estas innovaciones que representan un enfoque moderno de evaluación basado en la psicología y la estadística, coexisten en Chile con los exámenes orales, símbolo de la evaluación tradicional. Los exámenes orales mantienen en este período su carácter ceremonial y siguen teniendo una incidencia relevante en las trayectorias educacionales de los estudiantes y en el control de la educación fiscal sobre la educación particular.

Si bien los exámenes orales se mantienen, la evaluación se complejiza tanto en la educación primaria como secundaria, aunque con algunas distinciones. En el caso de la educación primaria, el nivel se regula con un reglamento general que establece unos pocos artículos dedicados a la evaluación.³³ En tanto la evaluación en la educación secundaria se regula detalladamente:³⁴ instrumentos de evaluación, fechas, duración de los exámenes, comisiones, calificaciones, aspectos evaluados, requisitos para rendir exámenes, notas de aprobación, reglas de promoción, organización del año escolar para la evaluación, requisitos y procedimientos de ingreso a la educación secundaria, regulaciones para la educación particular, edades mínimas y máximas de los alumnos, requerimientos de asistencia. La cantidad de aspectos incluidos en los reglamentos aumenta en el período.³⁵

Las principales innovaciones del período se vinculan con los procedimientos, el juicio de los evaluadores y la oportunidad. En estas tres dimensiones se busca realizar una evaluación más justa (y amable) para el estudiante, que minimice la arbitrariedad del evaluador y se refiera más al proceso que al resultado final. Es una evaluación que, a la vez que intensifica el control, hace radicar el resultado más en el individuo que en las condiciones del acto evaluativo; con ello apoya la dualidad individualización y normalización propias del proceso de socialización (Bernstein y Díaz, 1985: 113).

Para evaluar el aprendizaje de los alumnos se incorporan diversos instrumentos como ejercicios, trabajos, interrogaciones, pruebas escritas y pruebas objetivas.³⁶ En la educación secundaria se agrega un examen escrito que antecede al examen oral y en la educación primaria se autoriza que los exámenes orales sean sustituidos por un *test* o cuestionario escrito, aduciendo su mayor objetividad. La evaluación en general es individual, pero se incorpora la evaluación de trabajos grupales.

³³ Se trata del Decreto 3060 del 6 de agosto de 1929 (vigente hasta los años 80). El análisis lo basamos en la Circular No. 77 del 21 de noviembre de 1934, que el Director de Educación Primaria envía a todos los establecimientos primarios para orientar el proceso.

³⁴ El análisis lo hacemos en base a 5 reglamentos de evaluación y promoción de la educación secundaria: decreto 6087 de 1927; decreto 2545 de 1929; decreto 2944 de 1944; decreto 1469 de 1949 y decreto 842 de 1959. Para la educación primaria no existían reglamentos específicos de evaluación, las regulaciones estaban contenidas en los reglamentos generales del nivel y en el caso de las escuelas anexas se guiaban por los mismos decretos de la educación secundaria.

³⁵ Por ejemplo, el reglamento de 1927 tienen 35 artículos en tanto el de 1959 tienen cerca de 90 artículos.

³⁶ En la época se denominan pruebas objetivas aquellas compuestas por ítems que admiten solo una respuesta correcta, sin equívoco, y por ende no hay intervención del juicio del evaluador cuando juzga la calidad del trabajo, se limita a corregir, es decir determinar si la respuesta es correcta o no. Las pruebas objetivas tienen, por ejemplo, ítems de verdadero o falso, de selección múltiple, pareos de términos, completación de oraciones con palabras determinadas.

Aunque no desaparecen las calificaciones cualitativas que se expresan en conceptos, se incorpora la calificación numérica (nota),³⁷ que va desplazando en el tiempo a los conceptos, ya que se usarán las cifras para todos los documentos de registro (libro de clases, actas, libretas, certificados, entre otros) y los conceptos solo acompañarán los certificados finales. La pretensión de cuantificar el juicio evaluativo que suponen las notas se aplica tanto al aprendizaje conceptual como a los aspectos de personalidad y conductuales. Así desde 1929 y hasta 1959, los alumnos reciben una nota de 1 a 7 por aspectos como orden, responsabilidad, disposición y estas notas forman parte de su promedio de presentación a los exámenes. A partir de 1959 la evaluación de estos aspectos volverá a ser solo conceptual y se entenderá en adelante que estos aspectos no pueden cuantificarse. Por otra parte, la cuantificación permite crear el *promedio de notas* con fines de promoción. El promedio posibilita tomar decisiones pedagógicas mezclando dominios muy diferentes del aprendizaje y combinar calificaciones en el tiempo; adicionalmente, permite ponderar la participación de las distintas asignaturas en el cálculo del promedio, estableciéndose una jerarquización de ellas.

Durante este período se califica numéricamente tanto el aprendizaje conceptual como el desarrollo personal. En el caso de la educación secundaria, ambas dimensiones se integran en el promedio final del alumno, y por tanto inciden en su promoción. En el caso de la educación primaria, no se usa el promedio, pero ambas dimensiones se consideran en la promoción, incluso sopesando mayormente el esfuerzo que la instrucción. Así, en este período, forman parte del resultado final tanto los aspectos instructivos como los aspectos regulativos (Bernstein, 2001: 193), es decir importa tanto el conocimiento como los aspectos morales y de personalidad, de modo correspondiente con la idea de formación integral y de socialización de individuos para la democracia y el desarrollo.

El rito del examen oral sigue siendo decisivo en este periodo, ya que debe aprobarse si no en diciembre, en marzo; no obstante, el proceso del año cobra importancia creciente en la evaluación a través de *las notas parciales*.³⁸ Esta incorporación es correspondiente con una visión progresiva del aprendizaje y una intensificación del control y del registro; que constituye, al decir de Foucault (1984: 197), a cada estudiante en un caso.

Paulatinamente durante el período la evaluación queda en manos de los profesores de cada curso.³⁹ No obstante, al realizarse el examen final por comisiones, siempre hay un control colectivo, y una decisión

³⁷ En el siglo XIX los exámenes de la educación secundaria se calificaban en tres niveles: reprobado, aprobado y aprobado con distinción. En 1929 (decreto 2545) se reglamenta para este nivel la escala numérica de 1 a 7 que se mantiene hasta el presente. Entonces la nota 3 definía la reprobación, lo que se aplicó hasta el año 1959, cuando se aumentó a 4 la nota para aprobar. En el caso de la educación primaria la escala es de cinco notas al menos en la década del 30, siendo 3 la nota de aprobación.

³⁸ Estas notas parciales incluyen interrogaciones orales y pruebas escritas. En 1949 se señala explícitamente en el decreto que deben ser pruebas con procedimientos objetivos, las que adicionalmente deben poder mantenerse como registro. Este registro es necesario para un nuevo concepto que se introduce ese año, que es la observación permanente del alumnado. Con las notas parciales la evaluación realizada en el año va teniendo creciente importancia en la nota final del alumno. Al comienzo solo incidían los dos últimos bimestres, luego inciden los tres últimos bimestres, finalmente hay una nota de presentación al examen que considera todo el año, y que se promedia con la nota del examen para dar la nota final.

³⁹ En 1927 es un profesor nombrado por el director quien preside la comisión de examen de la educación secundaria, pero luego se trata de comisiones integradas por el profesor del curso, otro profesor de la asignatura y el profesor jefe. En el caso de la educación particular las comisiones están integradas por los profesores de los liceos fiscales. También

colegiada en esta instancia decisiva. La burocracia ministerial tiene una presencia en la evaluación a través de la regulación, pero no tiene una presencia directa en las comisiones como en el siglo XIX. En el caso de la educación primaria, la transferencia a los profesores es aún más decidida, puesto que se establece que solamente los profesores y directores tendrán la tarea técnica de verificar el trabajo escolar.

Los propósitos de la evaluación se amplían durante este periodo. A los propósitos de calificar y promover, que ya estaban presentes en el siglo XIX, se agrega: observar en forma continua, destacando la función de control de la evaluación; determinar la educabilidad de los nuevos postulantes y seleccionar comparativamente a los estudiantes al ingreso en situaciones de exceso de demanda.

En síntesis, durante este periodo tanto en la educación primaria como en la secundaria se van introduciendo modificaciones que dialogan con la tendencia hacia una evaluación más objetiva, de proceso e integral. Sin embargo, esto se realiza con distinciones importantes entre ambos niveles, las que pueden asociarse a las diferencias en los enfoques pedagógicos del magisterio primario y secundario que se trasladan al Ministerio de Educación en la contrarreforma de 1929. En este sentido el magisterio primario es más crítico a las prácticas tradicionales y por ello busca abandonar más rápidamente el examen oral; y el magisterio secundario más gradualista en la incorporación de las innovaciones. Adicionalmente, pueden entenderse como otra expresión de la bifurcación del sistema. Así, en la educación primaria la evaluación en el siglo XIX fue un procedimiento principalmente dirigido a observar a los profesores y solo hacia el final del siglo se fue instalando una evaluación con mayores consecuencias para los alumnos, equiparándose a la evaluación de la educación secundaria. En tanto en la educación secundaria, que mantiene en la primera mitad del siglo XX su tinte elitista, se siguen definiendo estrictamente los procedimientos de evaluación y los criterios de promoción. La educación primaria dirigida a la educación del pueblo, debe universalizarse y no ser selectiva, en tanto la evaluación en la educación secundaria, como en el siglo XIX se organiza sobre el principio opuesto.

La evaluación en la formación de profesores durante el periodo

El enfoque de la pedagogía activa se instala tempranamente en las escuelas normales, como se pudo constatar al analizar un conjunto de memorias de titulación de la década de 1920.⁴⁰ En estas memorias los temas recurrentes son: las metodologías activas, la importancia de los cursos técnicos (música, educación física, artes, educación manual), las características del niño, la disciplina escolar, la clasificación de los estudiantes, los procesos cognitivos. En cuanto a los autores citados los más nombrados son: M. Salas Marchant, D. Salas, A. Binet y T. Simon, E. Claparede, G. Compayré, P. Alcántara y J. Muñoz Hermosilla.

En el caso de los profesores primarios, la formación en evaluación se incorpora como parte de los cursos de metodología, no todavía como un curso especializado. No obstante, la presencia de la evaluación como curso específico se incluye en la formación del personal directivo de la educación primaria que realiza la Normal Superior José Abelardo Núñez.⁴¹ En el caso de la formación de los profesores secundarios que realiza el Instituto Pedagógico, se incluye en 1931 un curso de “Mediciones pedagógicas”, como optativo, y en el siguiente plan de 1935 uno de “Mediciones mentales y educacionales”. En el siguiente plan de 1946 se

ocurre que al ser crecientemente importante el proceso del año, también es cada vez más relevante la evaluación que hace el profesor individualmente en su curso.

⁴⁰ Se revisaron 86 memorias de los años 1921, 1922 y 1925 que se encontraron en el Archivo de las Escuelas Normales que mantiene el Ministerio de Educación.

⁴¹ Decreto 1679 de 1933. Plan de organización de la escuela Normal José Abelardo Núñez. En el plan de estudios del personal directivo y directores de escuelas e 1a. Y 2da. clase se incluyen seminarios sobre “Medición de las aptitudes del escolar” y “Medición y control de trabajo escolar”.

incorpora un curso obligatorio de “Elementos de estadística educacional”, que está orientado a la medición y a la investigación educacional. De acuerdo a las teorías pedagógicas predominantes, las temáticas que se incorporan se vinculan con los instrumentos objetivos, la medición y la estadística.

En este período la evaluación comienza a desarrollarse como un área de conocimiento especializado, a partir del trabajo de Luis A. Tirapequi en el Laboratorio de Psicología Experimental del Instituto Pedagógico, que será el precursor de la medición educacional en país y tendrá importante influencia en el movimiento de renovación pedagógica. La creación del Laboratorio de Psicología Experimental⁴² en el Instituto Pedagógico se impulsó temprano en el siglo XX, siguiendo el influjo cientificista de la pedagogía alemana y su basamento en la Psicología como disciplina fundante. Se trataba de convertir a la pedagogía en ciencia desde un enfoque positivista, por ende siguiendo los modelos experimentales de las ciencias naturales. El Laboratorio funcionó entre 1908 y 1918, bajo la dirección de Guillermo Mann, y fue reabierto en 1923, bajo la dirección de Luis A. Tirapegui, doctorado en la Universidad de Columbia en Nueva York, quien introdujo en Chile la medición de la inteligencia. Como relata Rojas:

“En 1925 Tirapegui hizo una adaptación de la escala de medición de la inteligencia de Binet-Simon (en la versión revisada de Terman); para ello, el Laboratorio efectuó pruebas (a unos mil niños, entre ellos delincuentes y “anormales”) y finalmente se publicaron 10 mil ejemplares del instrumento, para que fuera aplicado por los 9 mil maestros primarios. Tirapegui adaptó otras escalas de medición en la misma época. En varias publicaciones estableció las edades normales para los diversos cursos primarios y secundarios” (Rojas, 2010: 334).

La medición de la inteligencia, los procedimientos objetivos y la experimentación serán ideas centrales de los planteamientos renovados de la contrarreforma del año 1929, que se difunden al profesorado a través de un plan de perfeccionamiento que se impulsa desde el Ministerio para actualizarlos.⁴³

Junto con perfeccionar a los docentes, el Ministerio de Educación promueve el desarrollo de la medición a través de las escuelas experimentales. Así, con la participación de estas escuelas, en las décadas del 30 y 40 se elaboran y adaptan pruebas estandarizadas para medir diversas materias escolares: comprensión lectora, cálculo, razonamiento matemático, ortografía, historia y geografía (Salas, 1942). Junto con el desarrollo de la medición que da impulso a la investigación educativa en el país, comienza a desarrollarse la estadística en educación, lo que dará pie a que en 1956 se funde en el Instituto Pedagógico el Instituto de Investigaciones Estadísticas bajo la dirección de Erika Grassau. Este Instituto será el encargado de elaborar la prueba estandarizada (Prueba de Aptitud Académica) que sustituirá el Bachillerato como sistema de ingreso a la educación superior en la década del sesenta.

En este contexto de ideas se va realizando la formación de profesores en este período. En el caso de las escuelas normales, si bien no se incluye un curso obligatorio de evaluación el tema comienza a aparecer en los manuales metodológicos, y a través de ellos va adquiriendo presencia en su formación. Por ejemplo, en el libro de Brígida Walker⁴⁴ de 1935, “Metodología general y técnica de la enseñanza”, se dedica un capítulo

⁴² Este laboratorio emula el Laboratorio creado por W. Wundt en Leipzig en 1876 para estudiar mediante métodos experimentales los procesos mentales y conductuales, y es dirigido por Guillermo Mann, discípulo de Wundt.

⁴³ Un testimonio de estos cursos lo encontramos en el texto que José Medina, director de la Escuela Completa N° 1 de San Carlos, envía en 1930 al Ministro Mariano Navarrete, y que será publicado para ser leído entre los profesores. En este texto Medina sistematiza las ideas aprendidas en el curso de perfeccionamiento. El texto tiene un título expresivo de los ideas del momento: “Clasificación científica y orientación profesional del niño. Nociones de estadística psicológica, mediciones y medidas físicas, sensoriales, mentales y educacionales”.

⁴⁴ Brígida Walker, primera directora chilena de la escuela normal N° 1 de mujeres, entre 1903 y 1922.

a la medición de la inteligencia, que se considera muy relevante para poder distinguir a los niños *normales* de los *anormales*. Los primeros se consideraban educables, en tanto los segundos no. No se esperaba que los profesores aprendieran a construir un *test*, pero si debían ser capaces de aplicar *tests* para conocer la capacidad intelectual de sus alumnos. En este libro los temas más prácticos de la evaluación vinculados con los procedimientos de aula, las calificaciones y los exámenes no son abordados. Otra referencia de la época es el “Manual del Maestro” de 1946, obra que sistematiza la visión pedagógica de la Dirección General de Educación Primaria del Ministerio de Educación. Esta obra tiene una aproximación eficientista y conductista e incita a los profesores a trabajar por objetivos que deben ser verificados a través de “*controles de conducta*”. La evaluación tiene por propósito comprobar el aprendizaje del estudiante y provee información para que el profesor realice una autocrítica del trabajo realizado; es decir, en términos actuales retroalimente la enseñanza.

Estas orientaciones se transfieren a la forma en que los mismos normalistas son evaluados durante su formación, introduciéndose una serie de innovaciones en la evaluación de los estudiantes de las escuelas normales durante el período, por ejemplo, se establece la escala de siete notas que se ocupa en la educación secundaria, se incorporan notas mensuales que intensifican la evaluación durante todo el proceso y una nota final en la que se conjugan las notas mensuales (decreto 693 de 1929).

2.3 1960-1973: La educación masiva

El tercer período corresponde a la década de 1960 y al comienzo de los años setenta, hasta el golpe de Estado de 1973. Durante este período, en un contexto de mayor participación política y de transformaciones estructurales de la sociedad,⁴⁵ se realizan profundas transformaciones en el sistema educativo que recogen diversas demandas que venían planteando el magisterio organizado y distintos partidos políticos (Núñez, 1986).

La reforma educativa del sesenta tiene su antecedente más cercano en el intento del gobierno de Jorge Alessandri (1958-1964) de realizar una modernización global de la educación, a través de lo que se denominó como el Planeamiento Integral de la Educación que no llegó a implementarse por el debate político que generó. Para evitar que ocurriera nuevamente un posible entrampamiento en el Parlamento, el gobierno de Eduardo Frei (1964-1970) operó la reforma a través de decretos gubernamentales que fueron introduciendo una serie de cambios que significaron en definitiva una redefinición del sistema educativo. Así, se modificó la estructura del sistema, la articulación de las distintas modalidades, el currículum, la formación docente y la evaluación. Una de las mayores transformaciones es que la educación primaria, ahora básica, se extiende a 8 años y se logra su universalización. Consonante con el ánimo político de la época, la reforma educacional construye un sistema más inclusivo y con mayor participación de los actores del sistema. La evaluación se moderniza en consecuencia: se acaban los exámenes orales y la promoción año a año y entre niveles del sistema se realiza a través de pruebas con ítems de selección múltiple mediciones objetivas. Junto con esto se termina con la fiscalización directa de la educación particular, logrando los proveedores privados mayor autonomía. La evaluación final anual queda en manos de colectivos locales de profesores; y, en todos los niveles, especialmente en el nivel básico, se minimiza la selección. Se instala por primera vez una prueba nacional al término de la educación básica, y se cambia el sistema de selección para la universidad por una prueba objetiva de aptitudes académicas, reforzando el discurso meritocrático y de igualdad de

⁴⁵ Por ejemplo, la reforma agraria, la chilénización del cobre y la promoción popular.

oportunidades. En un sistema uniforme y universal las diferencias entre los sujetos para llegar a la cúspide están dadas por sus propias capacidades y méritos.

Algunos autores destacan el principio democratizador de estos cambios que favorecen más educación para más gente, a través de la flexibilización de las barreras entre niveles y la menor diferenciación interna del sistema (Cox, 1986; Núñez, 1990). Para otros el rasgo democratizador es secundario y más bien se trata de dar un salto modernizador para pasar de una sociedad tradicional a una industrial (Ruiz, 2010). Aunque estos autores ponderen de modo distinto el carácter global de la reforma, concuerdan en que la reforma es democratizadora y modernizadora. En lo que sigue se verá que desde la perspectiva de la evaluación ambas dimensiones están presentes. La forma en que se organiza la evaluación es correspondiente con un sistema más inclusivo y que favorece la participación de los actores locales. Sin embargo, la evaluación sigue siendo un procedimiento orientado a la selectividad, que no se realiza en la base, pero sí en los niveles superiores del sistema. Los procedimientos de evaluación con consecuencias, es decir aquellos que inciden en las trayectorias de los estudiantes, se concentran en el aprendizaje de conocimientos y habilidades cognitivas, dejando en un segundo plano los aspectos regulativos (conductuales y actitudinales), los que se excluyen de las calificaciones y resultados finales.

En este contexto de unificación del sistema y universalización de la educación primaria, la formación de los profesores normalistas se eleva a nivel terciario y comienza a impartirse en las universidades. Así se equipara institucionalmente con la formación de los profesores secundarios, una antigua demanda del gremio primario. No obstante, habrá diferencias significativas en la definición de su base de conocimiento profesional.

Las innovaciones introducidas por la reforma de los sesenta tendrán, en términos institucionales y en el ámbito de la evaluación, continuidad hasta 1980, ya que la propuesta educativa del gobierno de la Unidad Popular (1970-1973), anclado en el proyecto de la Escuela Nacional Unificada, se entrapa en un debate ideológico nacional que impide su implementación. Por su parte la dictadura militar se concentra en una primera etapa (1973-1980), fundamentalmente en el control ideológico del sistema educacional y no en su organización en base a nuevos principios educativos. No obstante esto, se delimita el fin del período en el año del quiebre democrático, puesto que ni las reformas del sesenta y su legitimidad se pueden entender fuera del contexto democrático y democratizador de la época, ni las reformas de los ochenta y su falta de legitimidad pueden entenderse fuera del clima autoritario que se instala en 1973.

Universalización de la educación básica y unificación de la formación de profesores

Una transformación principal de este período consiste en completar la universalización de la educación básica que no se había logrado antes, a pesar que la matrícula de educación primaria había ido creciendo paulatinamente desde la aprobación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria de 1920. Con la inversión y las acciones que se realizan en los años sesenta se pasa de aproximadamente un 80 por ciento de cobertura bruta en 1960 a un 97 por ciento del grupo de edad de 6 a 14 años en 1970. Junto con esto se dota de unidad al sistema, favoreciendo la circulación entre modalidades y niveles, se realiza un mejoramiento cualitativo de la provisión educativa (currículum, pedagogía, docentes, infraestructura) en todos los niveles y una racionalización administrativa (Núñez, 1990).

La reforma de los sesenta fue conducida por grupos católicos de clase media, que tenían una alta valoración de la educación como motor de crecimiento y modernización de la economía, de la integración social a través de relaciones comunicativas más horizontales (de consenso, cooperación y participación) y del desarrollo

personal (Cox, 1986: 15). La visión educativa en un sentido político-filosófico sigue los conceptos social cristianos de J. Maritain; desde esta perspectiva la educación construye comunidad y libera a la vez a los sujetos permitiéndoles desarrollar todas sus potencialidades (Núñez, 1990: 83-84).

En este contexto ideológico, la educación particular logra una plena autonomía para administrar la evaluación de sus estudiantes, una demanda planteada desde el siglo XIX. Al terminarse los exámenes orales, de acuerdo a las nuevas visiones evaluativas del período, se elimina también el control directo que el sistema fiscal ejercía sobre la educación particular. El currículum único nacional se mantiene; sin embargo, el logro de los objetivos en la educación particular ya no es supervisado por el Estado, adquiriendo con esto mayor libertad para interpretar y definir en la práctica el currículum. Como contrapartida a la mayor autonomía alcanzada por la educación particular en la evaluación, la universalización de la cobertura se realiza a través de la ampliación de la oferta pública; además se restringe el otorgamiento de subvención a la educación privada y se aumentan los controles sobre el uso de los recursos entregados por el Estado (Brunner, 2010: 16).

Con la reforma se extiende a todo el sistema la visión paidocéntrica de la escuela nueva, que se había difundido entre el profesorado durante la primera mitad del siglo XX. La visión eficientista de Dewey se complementa con los postulados de R. Tyler y la enseñanza en base a objetivos de aprendizajes, y la taxonomía de dominios cognitivos de B. Bloom (Núñez, 1990: 91). Así, en términos técnicos la reforma es conductista, es decir entiende el aprendizaje como un cambio de conductas y la evaluación como la observación de estas conductas visibles. La evaluación debe pasar de la evaluación del aprendizaje de contenidos a la evaluación de conductas, entendidas como unos modos de hacer intelectuales, relacionados con operaciones cognitivas que de acuerdo a la taxonomía de Bloom son de orden superior como sintetizar, evaluar, criticar (Cox, 1986). Considerando que la educación se entiende como un proceso continuo, cuyo propósito es el aprendizaje de los alumnos, el rol de la evaluación es entregar la información que permita conducir el proceso para evitar el fracaso escolar y el alumno alcance su propio nivel de excelencia.⁴⁶

El currículum de la reforma actualiza los objetivos de aprendizaje de todos los sectores curriculares bajo una triple orientación: desarrollo personal, integración social y formación de capital humano. En el conjunto se da prioridad al conocimiento científico, que se entiende no solo como una forma de racionalidad sino como la base del desarrollo económico. La importancia del desarrollo científico en la época se expresa en distintos ámbitos de la acción pública; por ejemplo, en la creación de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, el año 1967, o en la importancia que adquiere la ciencia y la investigación en las reformas universitarias. Para impulsar el desarrollo de las ciencias en el ámbito escolar se le asigna un tiempo escolar mayor en los planes de estudio, se realiza una inversión en infraestructura que permite habilitar salas de laboratorio en todos los liceos del país con sus respectivos materiales experimentales, y se incluyen actividades de indagación y experimentación en los textos y programas de educación básica y media.

Aunque la reforma de los años sesenta no abandona la intención de formación integral de los sujetos, la mirada conductista y el énfasis en el desarrollo de la ciencia harán que la dimensión regulativa (conductual y actitudinal) pase a segundo plano. Como se verá más adelante, esto también se expresa en la organización de la evaluación en el aula.

Para mejorar la eficiencia del sistema en el direccionamiento de las trayectorias educacionales de los sujetos se introduce la denominada Prueba Nacional que marca la transición entre la educación básica y la educación media. Esta fue una prueba estandarizada que se rendía en octavo básico, que medía aptitudes lingüísticas y

⁴⁶ Decreto de evaluación 6.859 de agosto de 1968.

matemáticas y las áreas de interés del estudiante. Se esperaba que a partir de la información entregada por esta prueba se pudiera orientar la elección de los estudiantes sobre la modalidad de estudios a seguir en la educación media, organizados en estudios vocacionales o generales. Esta prueba se aplicó entre 1967 y 1971 y tuvo una serie de dificultades prácticas de implementación. Citando documentos de la época Núñez (1990: 130) describe así las características de esta prueba:

“A fin de que los profesores comprendieran el tipo de objetivos que se establecían para el sistema, se aplicó, cada año, a partir de 1967, la Prueba Nacional de octavo año básico. Esta Prueba tenía una ponderación muy baja (10%) en el puntaje final que permitía a los niños elegir el establecimiento donde deseaba continuar estudios de nivel medio. Sin embargo, el incluirla como requisito para ingresar al nivel medio permitió que los profesores pusieran atención en el tipo de objetivos que se pedía dominaran los estudiantes. El Servicio Nacional de Evaluación tabuló los resultados e identificó a los establecimientos que lograban los mejores puntajes, así como a los mejores puntajes de los alumnos. Sin embargo, no se logró completar las tabulaciones, es decir, no se logró que la computadora produjera resultados para los padres, los alumnos, los profesores, los directores y las autoridades del Ministerio, de modo que cada uno de ellos pudieran corregir los errores y mejorar la eficiencia del sistema”.

La Prueba Nacional si bien pudo ser ocupada para hacer un diagnóstico de la calidad educativa, no fue usada en esa línea y, a pesar que en el Ministerio de Educación se había creado para su administración el Servicio Nacional de Evaluación, las funciones de evaluación e información seguían dispersas en dicha institución (Núñez, 1990). Esta prueba de propósito selectivo fue eliminada en 1971, en correspondencia con el ánimo unificador e igualitarista del gobierno de la Unidad Popular.

En los años sesenta se cambia, asimismo, la evaluación para el ingreso a la Educación superior, sustituyéndose el Bachillerato por la Prueba de Aptitud Académica (PAA); una prueba estandarizada de selección múltiple, que inicialmente evaluó aptitudes en las áreas verbal y matemática.⁴⁷ La transformación del Bachillerato en PAA significó transitar de un sistema con una referencia principalmente académica, a uno en el que primaban las habilidades y capacidades individuales, en consonancia con las tendencias internacionales de medición en la época (Stobart, 2008) y con el discurso meritocrático del período. No obstante, la PAA posteriormente se modifica para reponer el academicismo tradicional, a través de la incorporación de las denominadas pruebas específicas.⁴⁸

Durante este período se realizan cambios importantes en la formación de los profesores. La educación normalista que era de nivel secundario se equipara a la educación superior y se abren carreras de pedagogía básica en las universidades, lo que constituyó un importante avance en el reconocimiento social de los profesores primarios, demandado por ellos desde la década de 1920. Por otra parte, dado que las universidades desde los años cincuenta tenían autonomía en la formación de profesores, este cambio incide en que se diversifiquen los programas de formación de profesores básicos, que hasta entonces tenían la forma única definida para las escuelas normales del Ministerio de Educación. La formación de profesores básicos en las universidades está concentrada en la formación pedagógica y no se complementa con una formación disciplinaria como en el caso de los profesores secundarios. En términos institucionales esto

⁴⁷ La PAA al ser una prueba de aptitudes se consideró igualmente válida para la modalidad general y vocacional de la educación media, a diferencia del actual sistema de selección (PSU) que por ser de referencia curricular se considera que discrimina en las oportunidades de acceso a la educación superior a la modalidad técnico-profesional.

⁴⁸ Estas son pruebas de referencia académica que se rendían en las áreas de matemática, ciencias sociales y ciencias naturales. Adicionalmente se rendían *pruebas especiales* que consistían en entrevistas o evaluaciones de desempeño para el ingreso a determinadas carreras, como psicología, pedagogía, o las carreras artísticas.

significa que la formación de los profesores básicos esté localizada solo en las facultades o departamentos de educación, a diferencia de los profesores secundarios que se forman en las facultades disciplinarias y en las facultades de educación.

Las innovaciones mayores del sistema, establecidas en los años sesenta, se mantienen en la década del setenta. El gobierno de la Unidad Popular profundiza la dimensión democratizadora, en tanto la dictadura militar profundiza el enfoque de la tecnología educativa en un clima autoritario de total control ideológico. De modo que, si bien el plan original de la reforma quedó trunco con el término en 1970 del gobierno demócrata cristiano, los cambios en la estructura y orientación del sistema tienen continuidad (Núñez, 1990: 68).

Evaluación en el sistema escolar

Las transformaciones en la evaluación escolar en este período se apoyan en las ideas renovadas de la escuela activa, difundidas en el país desde los años 20, y las profundizan, favoreciendo la inclusión y la permanencia de los estudiantes en el sistema y la mayor participación de los actores locales, de acuerdo al ambiente democratizador de la época. Los cambios mayores en evaluación se refieren a la instalación de los procedimientos objetivos para la evaluación final que sustituyen a los tradicionales exámenes orales y a la flexibilización de las exigencias de promoción.⁴⁹ Los reglamentos de evaluación también se simplifican, lo que puede interpretarse como un gesto desburocratizador y otro signo descentralizador.

Los exámenes finales (orales y escritos) se sustituyen por las denominadas Pruebas Locales, que son pruebas estandarizadas que se rendían al término de cada semestre elaboradas por comisiones comunales de profesores. Esta comisión va a cumplir el rol estandarizador de la exigencia y de control sobre la calidad de la enseñanza que realiza cada docente, en una modalidad participativa y sin la carga emocional que significa el examen oral para los estudiantes. La idea de trabajo comunal de docentes se profundiza en 1972 con la creación de los Consejos Locales de Asignatura (decreto 538/72). Sin embargo, las Pruebas Locales tienen una corta duración, ya que son eliminadas en 1975⁵⁰ y a partir de entonces cada establecimiento tanto público como privado queda a cargo de realizar la evaluación del aprendizaje según sus propios criterios.

Desde la perspectiva de este estudio las Pruebas Locales representan una breve transición comunitaria y ciudadana, entre el control centralizado de la evaluación que primó en el sistema desde el siglo XIX y la descentralización y autonomía de los centros educativos que se consolida en la década de 1980. Estas transformaciones perfilan un nuevo rol para el centro técnico-administrativo, su función ya no es controlar la evaluación pormenorizada de los aprendizajes en el aula, que queda en manos de los docentes, sino que es controlar la transición entre niveles del sistema escolar a través de la Prueba Nacional de octavo básico que tiene por propósito orientar y actuar sobre las trayectorias educativo-laborales de los estudiantes.

Por otra parte, la reforma de los años sesenta flexibiliza los requisitos para la promoción, pero sube la exigencia de asistencia de un 50 por ciento a un 80 por ciento a partir de 1967. Es decir, el sistema es más

⁴⁹ La promoción en primer ciclo básico es automática, es decir los alumnos avanzan al siguiente curso aunque no hayan alcanzado los objetivos del aprendizaje, evitando de este modo que la repetición actúe como un impulso para la deserción del sistema. En el segundo ciclo básico la promoción es posible con un promedio general superior a 4, con máximo de tres asignaturas inferiores a 4. En el caso de Castellano y Matemática la nota debe ser superior a 3.5. En el caso de la educación media, la nota de promoción es 4, y se admite tener una asignatura reprobada en cada área (científico-humanística y técnica). También se permite la promoción condicional para los estudiantes que tienen promedios cercanos a la nota mínima (Decretos 7.056 de 1967, 6.859 de 1968, 192 de 1972).

⁵⁰ Decreto 853, octubre de 1975.

indulgentes con los bajos rendimientos, pero exige que los estudiantes estén presentes en la sala de clases. Esta medida debe leerse considerando que en la reforma la jornada escolar se reduce para poder albergar dos grupos escolares en los mismos establecimientos y así ampliar la cobertura. La mayor asistencia compensa el menor tiempo de horas de permanencia diaria en los establecimientos. No obstante, puede relacionarse también con la nueva visión educativa que prioriza el aprendizaje activo y el desarrollo de habilidades cognitivas que ocurre en la escuela, por sobre la memorización que se logra con mucho estudio y ejercitación individual del estudiante que puede realizarse en el hogar.

En términos de qué es evaluado, la reforma de los años sesenta es explícita en favorecer el desarrollo de las habilidades cognitivas de orden superior, las que se definen con referencia a la taxonomía de Bloom; es decir, se trata de habilidades como sintetizar, evaluar, criticar. El propósito de la educación no es memorizar, sino desarrollar integralmente al alumno, y el sistema debe orientarlo para que ‘aprenda a aprender’.⁵¹ Resulta relevante destacar este giro en la intencionalidad del proceso educativo. Ya no se trata de aprender contenidos específicos ni desarrollar la personalidad, por el contrario se trata de desarrollar habilidades generales de pensamiento. Si bien en el período que se analiza se mantiene el desarrollo integral del estudiante como finalidad educativa, comienza a instalarse, una visión centrada en el aprendizaje cognitivo, que empieza a desperfilar la incidencia de las dimensiones valorativas y actitudinales en la trayectoria de los individuos, lo que es reforzado por el hecho que estos aspectos dejan de calificarse con notas y, por ende, no inciden en la nota promedio que determina la promoción.

Cabe señalar que junto con centrar la evaluación en el aprendizaje de los estudiantes, se elimina en los decretos y en las orientaciones que el Ministerio entrega a las escuelas y liceos toda alusión a la evaluación de los profesores a través de la evaluación de los estudiantes. Estas dos dimensiones se separan claramente, dejando en manos de los directores y de procedimientos específicos la evaluación de los profesores.

En síntesis, con la reforma de los años sesenta la evaluación se modifica en términos de los instrumentos aplicados y de los contenidos evaluados, adquiriendo preminencia las habilidades cognitivas por sobre los aspectos valóricos y actitudinales. Asimismo, la organización de la evaluación queda mayormente en manos de los profesores, ya sea en forma colectiva, a través de los consejos locales, o individual en cada establecimiento. El centro burocrático se aleja del aula y se convierte en un evaluador externo que busca participar de la formación de los estudiantes a través de la implementación de una Prueba Nacional que tiene por propósito orientarlos en la realización de estudios vocacionales o generales. Este conjunto de cambios en evaluación pueden interpretarse como giro en la acción del Estado desde una mayormente orientada a la formación de las personas y los ciudadanos, hacia una acción mayormente orientada a su inserción laboral.

Evaluación en la formación de profesores durante el periodo

Los cambios operados en la institucionalidad de la formación de profesores secundarios en los años cincuenta y de los profesores básicos en los años sesenta, repercuten en el fin del liderazgo que ejercían las escuelas normales en la formación de los profesores básicos y el Instituto Pedagógico en la formación de los profesores secundarios. Se trata ahora de siete universidades que forman profesores de educación básica y media, y de las escuelas normales que ahora tienen programas de nivel terciario que duran tres años⁵² para la formación de profesores básicos. Estas instituciones, además, situadas en un período de efervescencia política y social, y de reforma educativa, desarrollan programas propios que cambian con relativa frecuencia.

⁵¹ Decreto 6.859, agosto de 1968.

⁵² En vez de programas de nivel secundario de seis años.

En este contexto disperso y cambiante, la tendencia que se observa es que la evaluación se incorpora como una asignatura especializada en los currículos de formación. Inicialmente los cursos son de estadística, que es el desarrollo que tiene la medición educacional, pero luego se incorporan cursos denominados propiamente evaluación o evaluación educacional. En el caso de las escuelas normales este curso se incorpora por primera vez en el programa de 1964, en la Universidad Católica en 1967 y en la Universidad de Concepción en 1968. En la Universidad de Chile, en tanto, este curso no se incorpora hasta 1975.⁵³ La incorporación de la evaluación como materia específica de la formación puede vincularse con el propio desarrollo de esta área como una especialidad dentro del campo educativo, sin embargo, también se puede vincular a la mayor participación que comienzan a tener los profesores en este ámbito.

El contenido de estos cursos puede ilustrarse con dos ejemplos que se presentan esquemáticamente en paralelo en la tabla 2.1 para facilitar su comparación.

Tabla 2.1: Comparación de dos programas del curso de evaluación realizado en las escuelas normales en los años 1966 y 1973.

	Programa 1966	Programa 1973
Nombre del curso	Evaluación del rendimiento escolar.	Evaluación escolar
Distinciones conceptuales	Evaluación y rendimiento escolar.	Educación y evaluación. Medición y evaluación.
Tópicos del curso	Recursos e instrumentos de evaluación: exámenes y pruebas, observaciones conductuales, inventarios y cuestionarios, entrevistas, análisis de creaciones y productos del aprendizaje, registros. Preparación de una prueba informal (sic) de rendimiento: estructuración, elementos de estadística, administración.	La evaluación como problema. Medición y evaluación: funciones, relaciones y diferencias. Principios de la evaluación moderna. Agentes evaluadores: profesor, alumno, otros agentes (Estado, padres, comunidad).
Orientación	Práctico	Teórico
Enfoque	Conductista con elementos tradicionales.	“Moderno” con elementos críticos.

Fuente: Elaboración propia a partir de programas de la época.⁵⁴

Como puede observarse en la tabla 2.1 hay una importante diferencia entre ambos programas. El primero, previo a la reforma de 1967 tiene por objetivo preparar a los profesores para evaluar el rendimiento escolar a través de una multiplicidad de instrumentos. El programa de 1973, posterior a la reforma, tiene en tanto una orientación más teórica y su objetivo es preparar a los docentes en términos conceptuales. En este programa la visión de la evaluación es sistémica, se identifican diversos actores que participan en ella y tiene por eje conceptual la distinción entre medición y evaluación. Así, se aprecia una variación importante en la formación de los profesores en el periodo que se sintoniza bien con los cambios que están ocurriendo con la evaluación en el sistema educacional. Adicionalmente el programa de 1973, incorpora una diferenciación entre medición y evaluación que es central en la pugna entre paradigmas evaluativos que ocurre en la actualidad. En este programa se plantea que la medición es más restringida que la evaluación, puesto que no puede abordar la riqueza de dimensiones a observar en el aula. Consecuentemente, el valor pedagógico de la segunda sería mayor ya que da cuenta mejor del aprendizaje y del proceso, puesto que puede considerar

⁵³ En base a información del estudio de Cox y Gysling (2009) que consideran estas cuatro instituciones.

⁵⁴ Estos dos programas fueron encontrados en el Archivo de Escuelas Normales del Ministerio de Educación.

las características del alumno y sus circunstancias. Con esta diferenciación también comienza a plantearse que la medición es asunto de los expertos en medición que elaboran las pruebas nacionales, en tanto los profesores son especialistas en la evaluación de aula. Esta distinción se formulará luego en el campo de la evaluación como una oposición entre evaluación normativa y evaluación referida a criterios o, según los autores, evaluación auténtica.

2.4 1973-2016: Mercado educacional y declive del programa institucional

El último período estudiado se inicia con el golpe de Estado de 1973, que posibilita las transformaciones estructurales que realiza la dictadura en el ordenamiento político, social y económico del país durante la década de 1980 y que se extiende hasta el presente. Este periodo integra dos etapas políticas muy diferentes: los 17 años de dictadura y las dos décadas y media de gobiernos democráticos. Si bien ambas etapas presentan distinciones importantes en términos globales y en relación a las materias que ocupan a este estudio, se han agrupado en un solo período, ya que en ambas etapas se opera dentro del enmarcamiento político-institucional establecido por la Constitución de 1980. En esta Constitución se consagra la libertad de enseñanza como un principio fundamental que debe resguardar el Estado en educación, invirtiendo la relación histórica entre el Estado y otros proveedores de la educación establecida en el siglo XIX.

Así, el conjunto de leyes específicas que acompañan a la Constitución de 1980 reconfiguran el sistema educacional nacional y el rol del Estado en educación. El principio del Estado Docente, que significó que en Chile el centro técnico-administrativo actuara regulando de un modo altamente centralizado el servicio educativo provisto de una forma mixta por entidades públicas y privadas, se sustituye por un principio de subsidiaridad. De acuerdo a la Declaración de Principios de la Junta Militar de 1974, este principio consiste en que el Estado debe asumir solo aquellas funciones que las sociedades intermedias o particulares de la sociedad no están en condiciones de cumplir, ya sea porque las desbordan, porque la importancia para la colectividad aconseja que esa función se radique en el Estado o porque requieren de una coordinación general que solo puede ejercer el Estado. El principio de subsidiaridad se entiende como la base de la construcción de una sociedad libertaria y supone asumir el derecho a la propiedad privada y libre iniciativa en el campo económico (Gobierno de Chile, 1974). La aplicación de este principio en educación implicó redefinir la acción del centro técnico-administrativo concentrándola principalmente en materias de coordinación general, traspasar la provisión del servicio público a los municipios y favorecer la acción y libertad de los privados para ofrecer servicios educativos. Todas estas definiciones han sido parte de una constante tensión en el período, tanto porque los gobiernos democráticos han incrementado la acción estatal en educación, como porque la ciudadanía, especialmente el movimiento estudiantil, ha demandado fortalecer la educación pública y restringir la acción privada en educación.⁵⁵

En este contexto la evaluación se ha transformado sustantivamente, siendo la característica central del período la intensificación de la frecuencia y de las consecuencias de las pruebas estandarizadas nacionales. La formación de profesores, por su parte, también se ha modificado. El Ministerio de Educación dejó de formar a los profesores básicos, radicándose su preparación en las universidades, las cuales, producto del nuevo ordenamiento institucional, se han multiplicado y diversificado en sus características, ofreciendo programas de formación de docentes en condiciones muy disímiles. El cierre del período coincide con la

⁵⁵ Por ejemplo, a través de la eliminación del lucro y el copago, lo que se expresó en la Ley 20.845 de 2015.

aprobación de una ley de carrera docente que endurece drásticamente el control estatal de las universidades formadoras de docentes.⁵⁶

En este período, que tiene como principio común el rol subsidiario del Estado en educación, se identifican tres momentos. Los dos primeros corresponden a etapas dentro del gobierno militar (1973-1980 y 1980-1990). La primera se caracteriza por la instalación de un control político dictatorial que opera sobre la base de principios conservadores en el orden moral y liberales en el orden económico. La segunda etapa corresponde al período de reformas estructurales que reordenan el accionar del Estado en la sociedad, incluyendo el ámbito educacional.⁵⁷ El tercer momento (1990 al presente), corresponde al período democrático, que incluye cinco mandatos presidenciales.⁵⁸ Durante estos gobiernos se han ido otorgando crecientes atribuciones al Estado para regular la calidad educativa, manteniendo el modelo de mercado iniciado en los ochenta. A continuación se analizan estos tres momentos en un orden cronológico.

1973-1980: Control político y repliegue conservador

Los primeros años de la dictadura fueron de total control político de las personas y las ideologías. En este nuevo clima político y social, se toman medidas importantes respecto a la evaluación y a la formación de profesores, que son algo erráticas en su sello y combinan un tinte conservador y uno liberalizador.

En el ámbito de la evaluación de aula las primeras medidas tienen un carácter autoritario y apuntan a revertir la flexibilización de los criterios que favorecían la inclusión educativa y la mayor participación docente.⁵⁹ Así, se elevan los niveles mínimos de exigencia para la promoción, entran en receso los departamentos locales de asignatura y las “pruebas locales” se cambian por “pruebas globales”. Este giro termina con un espacio de participación y trabajo profesional colectivo de los profesores, y de paso pone fin al control público de la exigencia que ejercieron tradicionalmente las comisiones examinadoras y luego los departamentos locales de asignatura. Hasta el presente la exigencia de la evaluación de aula se determina solo por el profesor correspondiente en solitario, con la excepción de aquellos establecimientos que realizan algún trabajo profesional colectivo o establecen algún control interno.

En términos de las pruebas nacionales, un cambio que es indicativo del repliegue de la época hacia posiciones conservadoras, ocurre con la prueba de selección a la universidad. En 1975 ésta deja de estar basada solo en una prueba de aptitudes académicas, puesto que se complementa con una serie de *pruebas específicas* que miden conocimientos en distintas áreas. Se restablecía así el enfoque académico del sistema de selección universitario que fue predominante en el Bachillerato.

En este período de repliegue autoritario, una medida notable y que se escapa al clima de la época, es la aprobación del decreto 2038 el año 1978 que retoma las orientaciones pedagógicas de la reforma educacional de los años sesenta. Este decreto elimina las notas y establece que la evaluación se refiera a criterios y los resultados se expresen en conceptos. La promoción en todos los niveles se determina de

⁵⁶ Ley 20.903 del 1 de abril de 2016.

⁵⁷ Las reformas estructurales de los ochenta incluyen la privatización total o parcialmente subsidiaria de los servicios de salud, educación, previsión social, la descentralización (regionalización) del aparato judicial y administrativo del Estado, la reforma laboral, que incluyó desregular las condiciones laborales y cambiar las formas organizativas de los trabajadores.

⁵⁸ Los cinco mandatos presidenciales corresponden secuencialmente a: tres gobiernos de la coalición de centro izquierda, denominada Concertación de Partidos por la Democracia; un gobierno de la coalición de centro derecha, Alianza por el Cambio; y, un gobierno de una coalición de centro izquierda ampliada, denominada Nueva Mayoría.

⁵⁹ Decreto 164, marzo de 1974.

acuerdo a las asignaturas aprobadas cualitativamente, eliminándose el promedio. Este decreto que habría representado una transformación profunda de la evaluación acorde a las teorías educacionales más innovadoras de la época, no se implementa y se deroga un año después.

Así, las medidas aplicadas en evaluación entre 1973 y 1980 parecen indicativas de las distintas voces en tensión en el gobierno, que se expresan erráticamente en los primeros años de la dictadura: voces más innovadoras asociadas a la tecnología educacional y voces más tradicionalistas, apegadas a la academia y a la alta exigencia para los alumnos. Entre estas dos voces, un cambio que trasciende el período es el encapsulamiento de la evaluación de aula dentro de los límites de cada establecimiento.

En el ámbito de la formación de profesores las medidas que se implementan afectan las instituciones y los programas de formación. En el caso de los programas, se orientan hacia una visión más tecnológica y menos social del rol docente, de acuerdo al clima político de la época. El cambio mayor será, no obstante, el cierre definitivo de las escuelas normales, la institución emblemática que había formado a los profesores primarios desde el siglo XIX. A partir de este año la totalidad de la formación de profesores pasa a ser realizada en las universidades públicas o privadas existentes y se termina la participación directa del Estado en la formación de profesores. No se ha investigado sobre el origen de esta medida y existen diversas interpretaciones sobre las razones que la fundamentan y la falta de resistencia que hubo al respecto. Una hipótesis plantea que esta medida se vio favorecida por la debilidad de la identidad normalista que ya había sufrido una transformación significativa en la reforma de los sesenta al ser elevada a nivel terciario y el clima de restricción política e ideológica que existía en ese momento que inhibió oponerse a este cambio (Cox y Gysling, 2009). Otra hipótesis, que puede ser complementaria, plantea que esta medida no fue resistida, ya que la unificación del estatus de la formación era una demanda sentida por el magisterio primario expresada desde la creación de la Escuela de Pedagogía en la reforma del 1928, que se aúna a las precariedades históricas de la educación normalistas (Núñez, 2010). Puede argumentarse, adicionalmente, que con el cierre de las escuelas normales el nuevo gobierno iniciaba la aplicación del principio de subsidiaridad en educación, así, si la formación podía ser realizada por las universidades, el Ministerio de Educación podía y debía prescindir de esta atribución.

En las universidades se exploran distintas alternativas para la formación de los profesores básicos hasta que se consolida como modelo predominante el que diseña la Universidad Católica el año 1976, que es el que prevalece en líneas generales hasta el presente.⁶⁰ En este modelo se incluye un curso general de evaluación educacional.

1980-1990: Reforma estructural en educación

Las transformaciones en educación de los años ochenta son parte de un rediseño global de la acción del Estado en la sociedad, que se define en base a principios neoliberales, inspirados en los economistas de Chicago: valoración de la libertad del individuo y de la empresa privada, antiestatismo y primacía del mercado como regulador y articulador de la sociedad (Cox, 1986; Ruiz, 2010). Las transformaciones que se imponen en el sistema educacional en los años ochenta son profundas y se vinculan fundamentalmente con liberalizar los controles para que se instale un mercado educacional en todos los niveles educativos. Los establecimientos fiscales se transfieren a las municipalidades y los profesores pasan a ser contratados por los nuevos sostenedores municipales o particulares, y se regula su contratación por el mismo código laboral del

⁶⁰ Esta afirmación se basa en un cruce entre la historia de la formación de profesores elaborada por Cox y Gysling (2009) y el informe sobre formación de profesores elaborado por el Mineduc el año 2005 (Mineduc, 2005).

resto de los trabajadores.⁶¹ Se permite y se estimula la creación de establecimientos por sostenedores privados y se transforma el financiamiento del sistema que pasa a realizarse a través de un subsidio a la demanda. El Estado mantiene las funciones técnicas de conducción del sistema, por ello sigue definiendo el currículum, la evaluación y los requisitos para ofrecer el servicio educativo, aunque en todos estos ámbitos opera estableciendo regulaciones mínimas, dejando un amplio espacio de flexibilidad.

Como se señala en la Directiva Presidencial de 1979, al Estado le corresponde solo asegurar la educación básica que debe orientarse a formar *buenos trabajadores, buenos ciudadanos y buenos patriotas*, en tanto le corresponde a los sujetos, con su esfuerzo, alcanzar y financiar el nivel secundario y superior del sistema (Brunner, 2010). Se entiende, además, que el mínimo a lograr en la educación básica será la alfabetización y el cálculo aritmético, y se autoriza a los establecimientos a concentrarse solo en ello.⁶² Esto redundó en un gran empobrecimiento de la experiencia escolar, especialmente en los establecimientos que atienden a la población más vulnerable (Espínola, 1991: 64-68). El grupo dominante en los ochenta, ligado a la producción y externo a la educación (Cox, 1986: 71), era extremadamente conservador en su visión cultural y por ello no es de extrañar que reproduzca la visión oligárquica de la educación del pueblo del siglo XIX. Sin embargo, tampoco compromete al Estado con la educación de la elite como ocurrió en el pasado, eventualmente debido a que la preparación de este grupo está asegurada a través de los circuitos privados de educación.

En este período también se reconfigura la educación superior en términos institucionales y de financiamiento (Brunner, 2009a: 220). Desde la perspectiva de este estudio lo que interesa destacar es que produce una diversificación y multiplicación de entidades de educación superior, que reordenan el escenario en el que se realiza la formación de profesores.

El gobierno militar concluye sus acciones de transformación del sistema educacional con la aprobación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, (LOCE), que enmarca la acción de los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia en las dos décadas siguientes (1990-2009). En relación a las materias que ocupan en este estudio parece relevante destacar dos aspectos de la LOCE:

- a) Se establece que es obligatorio para el Ministerio de Educación aplicar una prueba nacional que medirá los objetivos de aprendizaje del currículum nacional. Además, establece que el Ministerio de Educación debe publicar los resultados de esta prueba en un diario de circulación nacional o regional. La primera publicación de resultados ocurre el año 1995, dando origen inmediatamente a la elaboración de un ranking de establecimientos.
- b) Define que el Ministerio de Educación debe reglamentar la evaluación del aprendizaje que se realiza en los establecimientos, sin precisar la extensión que puede alcanzar esta reglamentación.

En el ámbito de la evaluación se realizan algunos cambios relevantes en la década de 1980. Se aplica en 1982 la primera prueba nacional de evaluación del rendimiento escolar, PER (Programa de Evaluación del Rendimiento), que posteriormente derivará en el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), que se aplica por primera vez en 1988. El propósito del PER es entregar información a los padres para que

⁶¹ En el período democrático se busca reparar este cambio para los profesores del sector municipal, a través de una legislación conocida como el Estatuto Docente que busca resguardar las condiciones laborales de los profesores, fijando pisos mínimos salariales y asegurando su estabilidad laboral, a la vez que favorece el desarrollo profesional a través de actividades de perfeccionamiento.

⁶² El decreto 4002 de 1980, que establecía el currículum de enseñanza básica, consideraba la enseñanza de las 10 áreas del currículum del nivel, sin embargo se autorizaba a los establecimientos a abocarse en primer ciclo a enseñar solo lenguaje y matemática, agregando en segundo ciclo la enseñanza de la historia. También en la LOCE del año 1990 la exigencia será mínima, aunque allí al menos se resguarda la formación integral de los sujetos.

puedan tomar mejores decisiones a la hora de definir a qué establecimiento llevar a sus hijos. El PER se aplica solo dos años, no obstante inaugura una nueva etapa en la evaluación educacional, que se caracteriza por un creciente protagonismo de las pruebas nacionales como indicadores de la calidad educacional de los establecimientos escolares. El PER, y luego el SIMCE, se apoyan en un nuevo dispositivo técnico, el puntaje del establecimiento, que no es más que el promedio de puntajes obtenidos por los estudiantes del establecimiento en una determinada prueba. Este promedio cuantifica una práctica que en el siglo XIX y primera mitad del siglo XX correspondía a una estimación subjetiva sobre la calidad de la enseñanza, que realizaba la comisión examinadora luego de examinar un curso. Cabe destacar, sin embargo, que en ese entonces el foco de atención estaba en el profesor, en tanto las pruebas nacionales informan sobre la calidad del establecimiento, no de los profesores en específico. En estricto rigor este puntaje promedio no tiene ningún significado cualitativo, es solo una cifra relativa, que permite rankear los establecimientos, y determinar comparativamente cuán bien o mal está un establecimiento en las distintas áreas que se evalúan. Las áreas evaluadas por el PER fueron lenguaje y matemática; el SIMCE introdujo posteriormente las pruebas de ciencias naturales y ciencias sociales (Meckes y Carrasco, 2010).

Respecto a la evaluación de aula se aprueba en 1985 un nuevo decreto de evaluación que repone los exámenes al término del año escolar (decreto 76/1985). Estos exámenes son escritos y en caso de reprobárselos se rinde una interrogación oral. Los exámenes son tomados por una comisión evaluadora constituida por profesores del mismo establecimiento. Esta medida resulta algo contradictoria con el proceso de descentralización y de flexibilización que se está instalando en el sistema, ya que recupera una práctica tradicional en evaluación propia del Estado docente. No obstante, parece ser solo un signo de conservadurismo que no afecta la instalación del nuevo modelo educacional, ya que en este caso se trata de exámenes definidos por el propio establecimiento, sin el carácter estatal y público de los exámenes que existieron hasta los años sesenta del siglo XX.

Otro signo de conservadurismo de la época, incluso de nacionalismo, es la incorporación en 1985 de la Prueba de Conocimientos Específicos de Historia y Geografía de Chile como prueba obligatoria de ingreso a la universidad, que se agrega a las pruebas de Lenguaje y de Matemática.

En el ámbito de la formación de profesores la reforma de la educación superior de la década del 80 tiene múltiples implicaciones y consecuencias. Las carreras de pedagogía dejan de tener carácter exclusivamente universitario, ratificando el carácter técnico que se le asigna al rol docente en la época. En consecuencia el histórico Instituto Pedagógico es escindido de la Universidad de Chile y se constituye como una academia superior, equivalente a un instituto profesional especializado en la formación de profesores, y lo mismo ocurre con el Instituto Pedagógico de la sede de esta Universidad en Valparaíso. Así, producto de esta reforma, se multiplican las instituciones que forman profesores y se diversifica su carácter. Esta diversificación que ocurre en el sistema de universidades tradicionales se acrecienta con la creación de nuevas instituciones, que en el caso de la formación pedagógica corresponden inicialmente a institutos profesionales y universidades.

La supresión de las pedagogías de las carreras exclusivamente universitarias causó un amplio rechazo, que incide en que esta medida se revierta. El año 1985 se autoriza que los institutos profesionales que ofrecían pedagogía se transformen en universidades, incluyendo los institutos pedagógicos escindidos de la Universidad de Chile que pasan a ser universidades pedagógicas. Posteriormente la LOCE, a comienzos de 1990, reincorpora a las pedagogías de educación básica y media como carreras exclusivamente universitarias, no obstante se permite que los institutos profesionales preexistentes continúen formando profesores. Así,

en los años ochenta se conforma un cuadro institucional que incorpora instituciones públicas y privadas, universidades, universidades pedagógicas e institutos profesionales. En un marco de desregulación de la oferta de la educación superior, la multiplicación de instituciones que participan de la formación de docentes y su heterogeneidad se agudiza en las décadas siguientes, asimismo se observa un crecimiento acelerado de la matrícula de algunas especialidades, en tanto se constata un déficit de formación de profesores en el área de ciencias y matemática. Como se describe más adelante, esta heterogeneidad en los procesos de formación se intenta controlar en la primera década del 2000 a través del establecimiento de estándares y de una prueba que define la transición entre los estudios universitarios en pedagogía y el ingreso a la profesión docente.

1990-2016: Mayor participación del Estado e intensificación de las pruebas nacionales

La Concertación de Partidos por la Democracia asume en 1990 el gobierno intentando reconstruir la convivencia democrática tras 17 años de dictadura. En el ámbito educacional las acciones de los gobiernos de la Concertación van a estar dirigidas a dotar de mayores recursos financieros y educativos al sistema para aumentar la calidad educativa y hacer el sistema más inclusivo y equitativo. En este contexto se busca modernizar la orientación del currículum y las prácticas docentes de aula, favoreciendo el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior y relaciones más democráticas y solidarias. Para realizar su proyecto educativo, los gobiernos de la Concertación operan en el marco institucional establecido por la LOCE, que no asigna funciones al Ministerio de Educación para controlar la calidad de la educación y, en la mayor parte del período, no cuentan con una mayoría parlamentaria que les posibilite introducir cambios de fondo.

Las medidas implementadas durante los años noventa en educación se cimientan en los consensos políticos logrados en los primeros años de gobierno democrático⁶³ para aumentar el gasto público en educación.⁶⁴ Los mayores recursos permiten aumentar significativamente el tiempo escolar, realizar una serie de programas focalizados y entregar materiales didácticos a todos los establecimientos subvencionados (textos escolares, bibliotecas y computadores). Esta orientación predominó en la primera década de la Concertación; sin embargo, la constatación que estos esfuerzos no estaban incidiendo en los resultados marcó un giro en el 2000, orientando la política más claramente hacia la obtención de mayores aprendizajes, vinculando apoyo técnico y financiero con resultados. En esta línea el 2005 se aprueba la Subvención Escolar Preferencial (SEP), que se asigna a la matrícula vulnerable socioeconómicamente y que por primera vez asocia los mayores recursos con mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes. La Ley SEP anuncia la nueva relación que se establecerá a continuación entre el Estado y los proveedores del servicio: el Estado financia pero exige resultados y para exigir resultados define estándares y evalúa su logro (Elliott, 2002; Martinic, 2010).

El año 2006 establece un nuevo punto de inflexión en el desarrollo del sistema. Un amplio movimiento estudiantil, con un gran malestar por la inequidad del sistema, que es vivida cotidianamente por los estudiantes y es publicitada a través de la información que proveen las evaluaciones nacionales, demanda reconfigurar las bases institucionales del sistema. Como respuesta a esta demanda estudiantil el año 2009 se aprueba la Ley General de Educación (LGE) que reemplaza los capítulos referidos a la educación escolar de la LOCE.⁶⁵ Esta Ley no modifica la provisión mixta de la educación, ni la administración municipal de la educación

⁶³ Que se expresan en el Informe de la Comisión de Modernización de la Educación del año 1994.

⁶⁴ Considerando todos los niveles del sistema, el gasto público en educación se redujo en la década del 80 desde un 4,9 por ciento del PIB en 1982 a un 2,5 por ciento en 1990. "A partir de 1990, en cambio, el gasto aumenta sostenidamente, pasando de 664 mil millones de pesos en 1990 a más de 4,1 billones de pesos en el año 2008. Un incremento superior a 6 veces en términos reales" (Brunner, 2010: 25).

⁶⁵ Siguen vigentes los capítulos referidos a la educación superior.

pública, ni elimina tampoco la existencia de proveedores organizados como sociedades comerciales (con fines de lucro) en la educación escolar, demandadas por los estudiantes. Sin embargo, define un sistema de aseguramiento de la calidad conformado por el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación y dos instituciones nuevas: la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación. Esta nueva institucionalidad aumenta el control estatal sobre la calidad del sistema, que incluye atribuciones para evaluar el cumplimiento de estándares de aprendizaje y tomar medidas respecto a los establecimientos que no los cumplen.

La LGE conforma un nuevo hito en el desarrollo de la evaluación nacional, pues instala las pruebas estandarizadas en el centro de la acción reguladora del Estado a través de una legislación de rango constitucional. La Agencia de Calidad se hace cargo de la evaluación y se disuelve la institucionalidad que tenía el Ministerio de Educación que aunaba currículum y evaluación. Con esto la evaluación potencialmente se aleja de la definición curricular ya que, si bien se establece que la evaluación debe ser sobre estándares de aprendizaje alineados con el currículum, lo que supervisa el Consejo Nacional de Educación,⁶⁶ no se establecen mecanismos para asegurar el alineamiento entre medición y estándares, ni mecanismos de transparencia de la medición.

Luego de dos décadas de gobiernos de la Concertación, el año 2010 asumió un gobierno que representa a una coalición política diferente denominada Alianza por Chile, conformada por partidos de derecha. A este gobierno le correspondió implementar el sistema de aseguramiento de la calidad definido en la LGE, definir los estándares de calidad y el plan de evaluaciones nacionales. Paralelamente, durante el año 2011 se desarrolló un masivo movimiento estudiantil, ahora universitario y escolar, demandando transformaciones estructurales del modelo educacional. Este movimiento estudiantil ha adquirido una presencia continua en el escenario nacional, inclusive varios de sus dirigentes actualmente son diputados de la nación.

En este contexto se desarrollan las políticas referidas a la evaluación y la formación de profesores del periodo, que se analizan a continuación.

Las políticas implementadas por los gobiernos de la Concertación en evaluación se concentran en las pruebas estandarizadas nacionales que se intensifican y mejoran en calidad. El SIMCE se aplica inicialmente en 4° básico, 8° básico y 2° medio y, a partir de año 2012, se agrega 2° básico y 6° básico. La información sobre el sistema provista por las evaluaciones nacionales, se complementa con la participación de Chile en diversas pruebas internacionales, de alcance regional y mundial.⁶⁷ Con esto Chile no solo es influenciado por las tendencias internacionales en evaluación y educación, como ha ocurrido a lo largo de la historia, sino que participa del discurso globalizado de educación liderado por las agencias y expertos internacionales (Beech, 2007), que convierte la acción de los propios Estados nacionales en objeto de evaluación (Kellaghan y Greaney, 2001).

En la evaluación de aula las regulaciones son mínimas. Se establece que corresponde a los establecimientos definir su propio reglamento de evaluación, que determine el tipo y número de evaluaciones a realizar, todo

⁶⁶ El Consejo Nacional de Educación es un organismo estatal autónomo que tiene por función aprobar las definiciones curriculares que elabora el Ministerio de Educación para todos los niveles y modalidades de la educación escolar. Asimismo tiene por función aprobar el plan de evaluaciones nacionales; e informar acerca de las normas de calificación y promoción y sobre los estándares de calidad.

⁶⁷ PISA, TIMSS, SERCE, LLECE y Educación Cívica del IEA.

esto conforme con el rol asignado al Estado en los años ochenta como regulador externo, implicado al mínimo en los procesos de aula.

Las regulaciones de la evaluación de aula se refieren principalmente a la promoción. Al respecto los decretos ministeriales del período establecen una promoción automática en primero básico y tercero básico⁶⁸ y flexibilizan la exigencia en los restantes niveles favoreciendo la promoción y la retención escolar.⁶⁹ Estas medidas reflejan el ánimo inclusivo del momento, el cual favorece que más estudiantes pasen más tiempo en el sistema educacional, lo que ocurre con la jornada escolar completa, la extensión de la obligatoriedad de la educación a 12 años y la ampliación de la cobertura educacional en todos los niveles educativos. Por otra parte, la mayor participación local que se reconoce y permite al no establecer tantas regulaciones centralizadas, puede leerse en clave democratizadora ya que permite a los actores locales tomar sus propias decisiones. Sin embargo, es importante destacar que el poder se transfiere a los establecimientos y no directamente a los profesores como sucedía en los años sesenta con las pruebas locales.

Aunque en los años noventa se lleva a cabo una profunda reforma curricular y diversos programas focalizados se orientan a renovar las prácticas docentes de aula, la actualización de las prácticas de evaluación es un objetivo secundario de la política educativa de la época, que se aborda desde distintas perspectivas entre los diversos programas del Ministerio de Educación. Por ejemplo, en el contexto de la reforma curricular de la educación básica, en los años 1996-1998, se entregaron orientaciones al sistema que impulsaban la evaluación auténtica, la coevaluación y la autoevaluación.⁷⁰ En el caso de la reforma curricular de enseñanza media se entregaron orientaciones por asignatura, que respondían a criterios definidos por cada área curricular, y que por lo mismo eran diversas en sus enfoques y características. Solo durante el último gobierno de la Concertación (2006-2010), cuando ya las pruebas nacionales habían adquirido protagonismo, se intentó generar una política sistemática respecto a la evaluación de aula, que articula el esfuerzo de elaboración de mapas de progreso del aprendizaje que se venía realizando, sustentado en el enfoque de evaluación del desarrollo (Masters y Forster, 1996-2001) y un programa experimental de desarrollo profesional docente inspirado en el enfoque de evaluación para el aprendizaje (Bick, 2012). Además, se busca la articulación de estas líneas de acción con el SIMCE y la definición de niveles de logro. El proyecto es ambicioso puesto que se orienta a establecer un sistema que articule la evaluación de aula con la evaluación externa nacional, estableciendo una relación de sinergia positiva entre la información rica y variada que produce la evaluación local y la información sobre la expectativa nacional de aprendizaje que produce la prueba nacional (Forster, 2007). Esta iniciativa, que exigía un intenso trabajo de apoyo a los docentes para generar las condiciones que les permitieran, simbólicamente y materialmente, manejar los desafíos pedagógicos que implica que todos sus alumnos logren el máximo de las expectativas nacionales, y que, por ende, suponía una mayor influencia del Estado en la actualización de las prácticas evaluativas, no tiene continuidad en el gobierno de la Alianza, que concentra los esfuerzos en la definición de estándares de aprendizaje para la evaluación nacional.

Por oposición a la desatención con que se actuó durante los gobiernos de la Concertación respecto a la evaluación de aula, en el ámbito de las evaluaciones nacionales se operan cambios significativos. Una orientación principal de estos cambios es asegurar el alineamiento de las evaluaciones con el currículum nacional, tanto para otorgar coherencia a la política educativa como para favorecer la implementación de

⁶⁸ Debido a que el primer ciclo básico se organiza en dos niveles bianuales se define que no habrá repitencia dentro de estos niveles, pero sí entre ellos.

⁶⁹ Decretos 511 de 1997 y 112 de 1999.

⁷⁰ Ver, por ejemplo, Vargas (1998). *Evaluar para aprender*. Ministerio de Educación. Programa Educación Básica Rural. O Condemarín y Medina (2000). *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*: Ministerio de Educación, Programa P900.

este currículum en el aula. Esta orientación se concreta en cambios en la prueba de ingreso a la educación superior y cambios en el SIMCE. En el caso de la prueba de selección a la universidad se realiza una reforma que implica pasar de una prueba de aptitud académica (PAA) y una serie de pruebas de conocimientos específicos (PCE), a una prueba de referencia curricular denominada Prueba de Selección Universitaria (PSU), la que se aplica por primera vez el año 2003 luego de un intenso debate público sobre su orientación.⁷¹ Modificar esta prueba supuso una articulación del Ministerio de Educación con las universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas que en conjunto acordaron el cambio. La conducción de la prueba sigue anclada en la Universidad de Chile de modo que el mismo equipo que elaboraba la PAA queda a cargo de la PSU, generándose un enfoque evaluativo que mezcla la tecnología educativa de la PAA con el enfoque constructivista del nuevo currículum. La PSU fue utilizada inicialmente solo por el grupo de universidades preexistentes a la reforma de 1981, agrupadas en el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas; sin embargo, en los últimos años se han integrado adicionalmente ocho universidades privadas fundadas con posterioridad a 1981.⁷²

En el caso del SIMCE, que administra el propio Ministerio de Educación hasta 2012, las acciones se orientan al mejoramiento de la calidad de los instrumentos aplicados y a generar mayores capacidades de medición y de análisis de la información que proveen estas pruebas. Estos procesos de mejoramiento se refuerzan con los aprendizajes que logra el equipo técnico a cargo, a través de la participación del país en pruebas internacionales. El mejoramiento de la calidad de las pruebas nacionales y del uso de la información es un propósito que se vuelve más urgente a medida que se acrecientan las consecuencias de sus resultados. Así, a partir de 2006 se aumenta la frecuencia de aplicación⁷³ y los resultados de cuarto básico se reportan señalando el porcentaje de alumnos que se encuentran en tres niveles de logro descritos cualitativamente.

Si bien durante los gobiernos de la Concertación se realizó un sostenido esfuerzo por dotar de significado pedagógico la información provista por el SIMCE, este esfuerzo no tuvo el efecto esperado. La información es extensamente usada por el campo de la investigación y de la política pública; sin embargo, los estudios muestran que no es usada por los profesores de aula (CIDE, 2007 y 2009). Los docentes tienen lejanía con el SIMCE, lo que se refuerza con que la información que llega a la escuela es agregada por curso y ocurre en un período del año que no se corresponde con el ritmo de la escuela. Pareciera que el valor pedagógico que tiene la información dialoga mejor con el equipo directivo de la institución que con el profesor de aula. Por ende empodera y hace más relevante las funciones de gestión y liderazgo pedagógico que la labor del docente en aula, lo que refuerza el rol subordinado que ha ido adquiriendo el profesor (Avalos, 2010).

Los profesores, presionados a mejorar los resultados del SIMCE, se han vuelto ellos mismos objeto de la evaluación y, por ende, de control. Sintomático de este hecho es que en este período se implementan evaluaciones nacionales dirigidas a los docentes, que se aplican en forma anual hasta el presente. A partir del año 2004 se aplica el Programa Docente Más (Ley 19.961) que evalúa el desempeño de los docentes que ejercen en el sistema municipal. Esta evaluación tiene como referente el Marco de la Buena Enseñanza, que se elaboró en forma consensuada por el Ministerio de Educación y el gremio docente, y tiene la particularidad que no es una prueba estandarizada, sino que consiste en la elaboración de un portafolio con evidencias del ejercicio profesional, que se complementa con informes de pares y un informe del director del

⁷¹ Por ejemplo ver el artículo crítico: Fontaine (2002), 'Peligro en el SIES', *Estudios Públicos*, 86 (25-55).

⁷² Las denominadas universidades adscritas son las universidades Diego Portales, Fines Terrae, Mayor, Andrés Bello, de los Andes, Adolfo Ibáñez, Alberto Hurtado, del Desarrollo.

⁷³ A partir de 2006 se pasa de aplicar la prueba en un grado escolar cada año (cuarto básico, octavo básico y segundo medio) a dos grados escolares cada año, aplicándose en cuarto grado todos los años.

establecimiento. Aunque el problema de la calidad educativa es nacional, la evaluación docente solo se realiza para el sector municipalizado, en tanto no se aplica para los profesores del sector particular subvencionado, que mantienen el carácter de trabajadores privados establecido en los años ochenta. No obstante, el año 2016 se aprobó una nueva ley de carrera docente (Ley 20.903) que establece un sistema de evaluación que es obligatorio para los profesores de las escuelas municipales y particular subvencionadas.

Cabe señalar que la evaluación docente complementa un vacío generado por el SIMCE, cuyos resultados se refieren en términos globales y comparativos a la calidad de un establecimiento, pero no informa sobre la incidencia de un determinado profesor en los resultados de aprendizaje de los alumnos, aunque es sabido que el docente es un factor clave de dicho aprendizaje.

Otro aspecto controvertido de las evaluaciones nacionales es su alineación con el currículum. Si bien se ha hecho un esfuerzo sostenido en esta línea las mediciones solo dan cuenta de una fracción de este, reduciendo en la práctica la propuesta curricular. Mientras el currículum nacional se ha mantenido orientado a la formación integral de los individuos,⁷⁴ el Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE) y la prueba de ingreso a la educación superior (PSU),⁷⁵ se concentran en las áreas de Lenguaje y Matemática y, secundariamente, en ciencias naturales y ciencias sociales.⁷⁶ Esta perspectiva ha predominado, asimismo, en los programas focalizados⁷⁷ y en la definición de estándares de formación de profesores para el nivel básico, e incluso en el nivel parvulario,⁷⁸ dando señales de una orientación preferente del sistema hacia el aprendizaje de los códigos lingüístico y numérico y, en segundo lugar, hacia el conocimiento científico, lo que se refuerza con las pruebas internacionales en las que participa Chile. Puede decirse que el Estado si bien propone la formación integral no la promueve, ni menos busca asegurarla, reforzando el énfasis instruccional que se inició en los años sesenta, que ahora se localiza en ciertas áreas del currículum. Con esta focalización se debilita la centralidad que posee en el discurso curricular el desarrollo del individuo y su socialización para la integración de la nación y el fortalecimiento de la democracia.⁷⁹ Esta reducción curricular puede considerarse sintomática de la construcción de un nuevo sujeto en la educación, más flexible y adaptable a las características de un mundo globalizado. El sujeto socializado en las normas y principios de la sociedad, se sustituye por un sujeto que maneja los códigos básicos del mundo actual y se construye a sí mismo, enfatizándose la dimensión más individualizadora que socializadora de la educación (Dubet, 2010: 65). Este individuo, individualizado, se relaciona con un Estado globalizado, debilitado en su propio proyecto nacional.

En continuidad con lo realizado por los gobiernos de la Concertación, las políticas en evaluación del gobierno de la Alianza estuvieron centradas en las evaluaciones nacionales, aumentando su frecuencia y sus consecuencias:

⁷⁴ Tal cual se expresa en los objetivos que la LOCE y la LGE definen para los niveles educativos.

⁷⁵ La prueba de ingreso a la educación superior se transformó en el período, modificando el núcleo de la prueba desde la medición de las aptitudes de los sujetos a ser una prueba de referencia curricular, más centrada contenidos que en habilidades.

⁷⁶ Este rol secundario se expresa en el caso del SIMCE en que no se rinden en todos los grados escolares, y en los grados en que se miden, se hace alternadamente. En el caso de la PSU, son pruebas alternativas, el estudiante decide cuál rendir.

⁷⁷ Por ejemplo, en el programa conocido como P900, y en la asignación de los recursos de la Ley SEP.

⁷⁸ Los estándares de formación inicial para los profesores secundarios también se han elaborado en estas cuatro áreas, pero como se trata en este caso de profesores especialistas, se puede hablar de un énfasis en un grupo de docentes, pero no de una redefinición de su saber profesional, como en el caso de la educación parvularia y básica donde se está reconfigurando la identidad del profesor del nivel.

⁷⁹ Sobre este fenómeno, que no es solo nacional, resulta muy relevante el texto de Nussbaum (2010).

1. En el caso del SIMCE de evaluar dos grados por año se pasa a evaluar cinco grados por año y se aumentan también las áreas a evaluar (Mineduc, 2011a).
2. En el caso de la evaluación del desempeño docente se aumentan las consecuencias, autorizando a los sostenedores municipales a despedir a los profesores mal evaluados en la evaluación nacional de desempeño, sin exceder un 5 por ciento del total de profesores del establecimiento.⁸⁰

Junto con estas medidas se reformuló el currículum para la educación básica y se definió un plan de estudio que aumenta la concentración de las horas escolares en lenguaje y matemática, reforzando ahora desde la definición curricular las áreas implicadas en las pruebas nacionales. Con esto se fortalecen las señales al sistema para priorizar el aprendizaje de los códigos lingüístico y numérico, ya iniciada en los gobiernos de la Concertación. En esta medida se superponen dos enfoques que se vuelven convergentes, a pesar de tener fuentes muy distintas. Por una parte, el enfoque de la reforma curricular de los noventa que orienta la formación a lo que se consideran los códigos básicos de la modernidad, que son fundamentalmente comunicacionales. Desde esta perspectiva lo que los sujetos deben desarrollar es la capacidad de procesar información y “adquirir las técnicas que actualmente se requieren para incorporarse creativamente a las nuevas formas de producción” (CEPAL, 2000: 113). Se entiende que estas capacidades sustentan las posibilidades de integración de los sujetos y sus opciones de interacción y espíritu crítico. Así, se concibe que el logro de la base lingüística y numérica, es en sí mismo democratizante. Sin embargo, esta visión se superpone a un enfoque tradicional, presente en la Directiva Presidencial de 1979 y en las orientaciones dadas para implementar el decreto 4002 de 1980, que tienen continuidad con el antiguo propósito civilizatorio de la alfabetización del pueblo. En este caso, el referente no es el mundo globalizado, sino el déficit de capital cultural que se le atribuye a los sectores populares, ahora conceptualizado incluso desde la teoría de la reproducción. A estos sectores el Estado debe asegurar los códigos básicos. Esta distinción de enfoques que pudiera parecer artificial, conduce en la práctica a abordajes distintos de la enseñanza de los códigos lingüístico y numérico, que se observan si se compara cómo se aborda la enseñanza del lenguaje en el currículum de la reforma del noventa⁸¹ y las recientes bases curriculares.⁸² En un caso la orientación del aprendizaje está claramente dirigida a las competencias comunicativas deliberativas y participativas; en el otro, en tanto, la orientación es hacia la ampliación cultural y la norma lingüística, e incluso conductual.

En cuanto a la formación de profesores, las acciones emprendidas durante los noventa y en la primera década del 2000 están concentradas en programas de apoyo a las universidades sin alterar la organización institucional de la educación superior. Así, se multiplican las instituciones formadoras y se diversifica su calidad. Actualmente existen alrededor de 60 instituciones que ofrecen carreras de pedagogía y que aplican distintos mecanismos de selección para el ingreso, ofrecen programas de diferentes características e implementan sistemas de evaluación propios para medir el logro de los objetivos que se han propuesto. En la década del 2000, particularmente desde el año 2002 en adelante, la matrícula de educación ha aumentado en forma inusitada (Panel de Expertos para una Educación de Calidad, 2010; CEPPE, 2011). En general, el sistema de educación superior en Chile opera en forma autónoma y liberalizada; no obstante, el año 2006 se aprobó la creación de un sistema de aseguramiento de la calidad (Ley 20.129) que promueve la acreditación de las instituciones, las carreras y programas de formación. En el caso de estos últimos, la acreditación tiene por objeto certificar su calidad en función de los propósitos declarados por la institución que las imparte, de los estándares nacionales de cada profesión o disciplina y del respectivo proyecto de desarrollo académico (artículo 26 Ley 20.129). La acreditación de carreras es voluntaria, salvo en el caso de las carreras de medicina

⁸⁰ Ley N° 20.501 de 2011.

⁸¹ Decreto Supremo 40 de 1996, actualizado con los decretos 232 de 2004 y 256 de 2009.

⁸² Decreto Supremo N° 439/2012.

y pedagogía que es obligatoria.⁸³ La obligatoriedad, en todo caso, solo se exige para obtener recursos del Estado, es decir, una carrera de pedagogía que no se acredita debe autofinanciarse y sus estudiantes no tienen derecho a becas o al crédito estatal (o con aval estatal) para costear sus estudios, pero no está forzada a cerrarse o desaparecer.

Junto con estas medidas, el año 2008 se aplica por primera vez en forma voluntaria la prueba Inicia, que es una prueba estandarizada que mide conocimientos disciplinarios y pedagógicos al momento del egreso del proceso de formación de profesores. Paralelamente se comienzan a elaborar estándares para la formación de profesores. Ambas iniciativas tienen continuidad en el gobierno de la Alianza. Este gobierno finalizó la elaboración de los estándares de formación de profesores para educación parvularia, básica y media⁸⁴ y mantuvo la aplicación anual de la prueba Inicia. Adicionalmente, para hacer obligatoria la aplicación de esta prueba, este gobierno la incluyó en el proyecto de ley de carrera docente (Mensaje Presidencial N°456/359), que presentó al Congreso en febrero de 2012. En este proyecto se propuso crear el Examen Inicial de Excelencia Pedagógica que mediría los conocimientos y habilidades docentes (artículo 2°), y que deberían aprobar quienes postularan a ejercer funciones docentes en el sector subvencionado por el Estado, tanto municipal como particular subvencionado.⁸⁵ Esta prueba, de altas consecuencias para los futuros profesores, pretendía regular por esa vía la calidad de la formación docente; sin embargo, no fructificó.

La instalación obligatoria de la prueba Inicia fue controversial. Por una parte, se señalaba que era imprescindible y urgente una mayor regulación por parte del Estado a través de una prueba que asegurara la calidad de los procesos de formación.⁸⁶ Por la otra, se manifestaba preocupación por el carácter de esta medición. El Colegio de Profesores planteó que el examen no debería aplicarse al concluir la formación, superponiéndose al examen de grado que rinden los alumnos al finalizar su carrera universitaria. No obstante, respaldaba establecer una malla curricular mínima que elevara las exigencias de los procesos de formación y resguardara su calidad.⁸⁷ También algunos integrantes del Consejo de Decanos de Facultades de Educación del Consejo de Rectores se manifestaron contrarios a la existencia de una prueba de habilitación obligatoria posterior a la titulación.⁸⁸ Este debate resurgió el año 2015 cuando se discutió en el Parlamento el proyecto de ley de carrera docente.⁸⁹ En esta Ley finalmente se hacen obligatorias dos evaluaciones durante el proceso de formación inicial; una diagnóstica en el primer año de estudios de pedagogía y una en el último año de la carrera. La segunda prueba debería corresponder a una adaptación de la prueba Inicia. Adicionalmente en esta Ley se establece una evaluación a los dos años de titulación que es habilitante, puesto que debe aprobarse para ejercer en el sistema subvencionado.

⁸³ Las carreras que no se acreditan, sea porque no se presentan al proceso de acreditación o porque no logran ser acreditadas, no pueden acceder a ningún tipo de recursos otorgados directamente por el Estado o que cuenten con su garantía para el financiamiento de los estudios de sus nuevos alumnos (art. 27, ley 20.129).

⁸⁴ En 2011 se publicaron los estándares de Educación Básica que incluían estándares disciplinarios en las áreas de Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. En 2012 se publicaron los estándares de Educación Parvularia y Educación Media en las áreas de Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Biología; Física y Química. En 2013 se publicaron los estándares de Educación Básica y Media en las áreas de Artes Visuales, Música, Inglés y Educación Física, además de estándares para Educación Especial (Mineduc, 2011b, 2012 a y b, 2013).

⁸⁵ Art. 1°, 6, para los docentes del sector municipal y Art. 1°, 26, para los docentes del sector particular subvencionado.

⁸⁶ Es el argumento, por ejemplo, del Movimiento educacional 2020 y de expertos como Cristián Cox, José Weinstein y Juan Eduardo García Huidobro (Carta a *El Mercurio* 3 de junio de 2009).

⁸⁷ Colegio de Profesores, Departamento de Comunicaciones, 22 de septiembre de 2008.

⁸⁸ De acuerdo a lo señalado por Lucía Guerra y Nolfi Ibáñez en el debate publicado en: *Revista Docencia* N° 38, agosto 2009.

⁸⁹ Esta Ley (20.903) altamente cuestionada por el gremio, se aprobó el 1 de abril de 2016.

Por otra parte, se aumentaron durante este periodo los recursos financieros destinados a mejorar los procesos de formación inicial docente, a través de convenios de desempeño con las universidades formadoras e incentivando, a través de becas destinadas a atraer a las carreras de pedagogía a estudiantes de mejor rendimiento según su puntaje en la PSU, dado que en Chile la educación superior es pagada por los estudiantes, ya sea con recursos propios o bien con el apoyo de becas y créditos subsidiados por el Estado.⁹⁰

El proceso seguido por la prueba Inicia, que comienza siendo experimental para constituirse luego en una prueba obligatoria, es similar al proceso seguido por la evaluación docente, que se instaló primero como una prueba ligada a un sistema de incentivos y luego pasó a ser una evaluación con consecuencias, ahora justificada como una necesidad dada la información generada por la evaluación voluntaria. Similar también a lo ocurrido a nivel del sistema el año 2006, cuando la información provista por la prueba nacional refuerza la demanda por establecer mayor control y participación del Estado, que éste a su vez resuelve generando más evaluación. Esto ratifica el planteamiento de Stobart (2008: 1), quien señala que las pruebas no miden objetivamente lo que está allá afuera, sino que más bien crean y modelan lo que miden, incidiendo en cómo se percibe la realidad. Así las pruebas construyen la realidad al medir ciertos aspectos de ella y al entregar una determinada información que a la vez legitima seguir evaluando, ya no solo como sistema de información sino que como sistema de control. La evaluación que en un primer momento diagnóstica un problema, luego se vuelve un dispositivo indispensable para la solución del problema.

Cabe señalar que la intensificación de las evaluaciones nacionales ha dado paso a la conformación de un campo de expertos en evaluación. Al Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) de la Universidad de Chile, que es el órgano heredero del Instituto de Estadística Educacional de esta Universidad, y que administra el sistema de selección universitaria, se ha sumado un nuevo organismo denominado MIDE UC, en la Pontificia Universidad Católica, que ha asesorado al SIMCE y ha conducido las evaluaciones docentes y la aplicación de la Prueba Inicia. A partir de estos procesos, y especialmente de la evaluación docente, se ha establecido una red de expertos en las universidades regionales.⁹¹ Por su parte, el propio Ministerio de Educación ha desarrollado un equipo de expertos que elabora y administra el SIMCE y la aplicación en Chile de las evaluaciones internacionales. Este equipo conformó el cuerpo profesional de base de la Agencia de la Calidad de la Educación. Adicionalmente se ha ido constituyendo un mercado de pruebas de nivel, que son pruebas que los establecimientos compran y aplican para diagnosticar los aprendizajes de sus estudiantes.⁹² Cabe señalar que internacionalmente este campo está constituido por una industria especializada que moviliza gran cantidad de recursos y cuantiosas ganancias (Clarke *et al.*, 2000) y una serie de entidades y consorcios intergubernamentales o consorcios transnacionales que administran pruebas internacionales (Kellaghan y Greaney, 2001).

La evaluación en la formación de profesores durante el periodo

En el escenario descrito surge la pregunta respecto de cómo se forma a los profesores en evaluación. Esta pregunta, que es la interrogante central de esta investigación, se responde aquí en términos generales analizando el lugar ocupado por la evaluación en los planes de estudio de las carreras de pedagogía básica, pedagogía media en lenguaje y pedagogía media en matemática en 10 universidades del país, y los enfoques en juego que se desprenden de las denominaciones de los cursos de evaluación.

⁹⁰ Desde el presente año, existe gratuidad para los estudiantes pertenecientes a los cinco deciles de menores ingresos de la población.

⁹¹ Un ejemplo de la expansión de esta área es que se realizó en octubre pasado el Primer Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educación, encabezado por MIDE-UC, con amplia participación nacional.

⁹² Por ejemplo, los test de Huarte de San Juan o las pruebas SEPA de Mide UC.

La presencia de la evaluación es muy disímil en las mallas curriculares de la formación de profesores (ver anexo 5), tanto entre universidades como al interior de una misma universidad. Las variaciones internas de las universidades se explican porque las carreras de pedagogía dependen en algunos casos de una facultad o departamento de educación que unifica la formación pedagógica, pero en otros las carreras de pedagogía tienen dentro de una misma universidad asientos institucionales distintos vinculados con las disciplinas de base asociadas a la especialidad que toman con independencia. Así, por ejemplo en la Universidad Metropolitana donde se verifica la mayor divergencia entre los casos analizados, se presenta una carrera pedagógica con 9 cursos vinculados explícitamente a la evaluación (pedagogía básica con mención en Lenguaje y Comunicación) y otras con 1 curso (pedagogía media). También entre universidades hay diferencias en el número de cursos, su denominación (evaluación educacional, evaluación del aprendizaje, evaluación para el aprendizaje), las áreas con que se asocia la evaluación (temas de las áreas disciplinares, currículum, planificación o didáctica), la ubicación en la malla curricular (varias alternativas entre segundo y octavo semestre). El caso más extremo es el de la Universidad de Concepción que en las pedagogías de educación media no tiene ningún curso explícitamente vinculado a la evaluación.

En los casos analizados no es fácil observar tendencias; sin embargo podría decirse que la asociación más directa de la evaluación con el proceso de aprendizaje observada en las denominaciones referidas a didáctica y evaluación, evaluación y planificación, o evaluación y contenidos específicos, están más presente en las carreras de pedagogía básica. La incorporación de la evaluación en las pedagogías medias continúa teniendo la forma de un curso de evaluación general, salvo en algunos casos de pedagogía en lenguaje donde también se observan innovaciones (Universidad Diego Portales, Universidad Alberto Hurtado).

Otra innovación que se observa es la incorporación de la denominación “evaluación *para* el aprendizaje”, sutil cambio de nombre que lleva a pensar en la presencia de los nuevos desarrollos en evaluación en algunas universidades (PUC Valparaíso, UC Silva Henríquez, U. Diego Portales).

Discusión y Conclusiones

La evaluación es un poderoso dispositivo de control de los procesos educacionales, opera entregando información sobre el aprendizaje de los estudiantes y, a partir de esto, sobre los docentes, las escuelas y el sistema. La evaluación consiste en emitir un juicio sobre el saber, las capacidades o los méritos de los sujetos, y sobre esa base tomar decisiones de diversa índole que afectan las trayectorias educacionales de los estudiantes. Durante los dos siglos analizados, este dispositivo de control ha sido regulado por el Ministerio de Educación, variando la forma de esa regulación en su intensidad, entre niveles educativos y a lo largo del tiempo, de acuerdo a las preocupaciones y visiones predominantes en cada época. Desde el punto de vista de este estudio, las variaciones diacrónicas observadas se explican solo en parte por el desarrollo internacional del campo evaluativo y las nuevas tecnologías e ideas que se transfieren al país, puesto que, como señala Beech (2007), los desarrollos internacionales son recontextualizados al ser incorporados en los distintos países. De modo que el momento en que se incorporan las innovaciones en forma extensiva en Chile se vincula con las visiones predominantes en el país sobre la educación y con la organización del campo educacional a nivel nacional. A esto puede agregarse por extensión, que estas incorporaciones se vinculan también con los propósitos que en el país se le asignan a la evaluación en el proceso educativo.

Las particularidades locales hacen que la temporalidad de las transformaciones en evaluación presente en Chile un ritmo más lento que el que descrito por la literatura especializada (Madaus y O'Dweyer, 1999), y que existan marcadas diferencias entre la evaluación de la educación primaria y de la educación secundaria hasta la década de 1960. Aunque en ambos niveles los exámenes orales predominaron como instrumento evaluativo, solo en la educación secundaria estos se regulan detalladamente y tienen una incidencia decisiva en la promoción y por ende en la selección de los estudiantes, clave para el tránsito hacia la educación superior. En la educación primaria los exámenes son una ceremonia que hasta las últimas décadas del siglo XIX posee mayormente un propósito de observación de la enseñanza y su calidad, más que emitir un juicio sobre los alumnos. A fines del siglo XIX tiende a equipararse la evaluación en la educación primaria con la secundaria, fenómeno que se extiende durante las tres primeras décadas del siglo XX, aunque en los años treinta se flexibiliza nuevamente la evaluación en el nivel primario, atenuando la incidencia de los exámenes orales.

Las diferencias de la evaluación entre la educación primaria y secundaria pueden vincularse con la instalación y persistencia de un sistema bifurcado, elitista, que estableció dos circuitos educativos que tenían entre ellos una relación jerárquica; una educación secundaria y universitaria dirigida a la formación de la elite profesional y burocrática y una educación primaria, elemental, dirigida a la educación del pueblo. El primer circuito es liderado por la Universidad de Chile que opera como centro técnico-burocrático, en forma directa durante el siglo XIX y luego en forma indirecta. El segundo circuito es liderado por el Ministerio de Educación. También la formación de profesores es tributaria de esta jerarquización y se realiza en instituciones diferentes, a su vez jerarquizadas, en la Universidad la formación de los profesores secundarios, en las escuelas normales dependientes del Ministerio de Educación la formación de los profesores primarios.

Este sistema se moderniza parcialmente en 1929, cuando se establece una secuencialidad entre los niveles y cierta equiparidad entre ellos; sin embargo, la preeminencia de la educación secundaria se mantiene, lo que se expresa en una mayor inversión y en controles más estrictos y selectivos del logro de los aprendizajes. Además se expresa en una mayor resistencia a introducir las nuevas teorías educativas que modifican las prácticas tradicionales de evaluación. Así este nivel mantiene hasta la década de 1960 los exámenes orales, aunque estos van complementándose con la cuantificación del juicio y una evaluación de proceso que hace más rigurosa e intensiva la evaluación en el marco de un currículum académico. En este nivel, la cuantificación y la medición hacen más rigurosa y objetiva la evaluación, dándole mayor legitimidad a la selección. A la inversa, en la educación primaria se introducen más extensivamente las nuevas teorías educativas en las primeras décadas del siglo XX, promovidas por el mismo profesorado primario que lidera las críticas al sistema por su elitismo y a las prácticas educacionales tradicionales expresivas de ese elitismo. La incorporación de las prácticas evaluativas modernas (test y cuestionarios), tienen un sello paidocéntrico, las regulaciones son escuetas y explícitamente favorecen la retención de los estudiantes y la promoción.

El proyecto educativo del Estado (Ramírez y Boli, 1987) se organiza en Chile con una visión de ciudadanía restringida, que es preponderante en los grupos dominantes. Esta visión retarda la masificación de la educación primaria y la ancla a la formación elemental, no preparatoria para la educación secundaria, sino que principalmente alfabetizadora y de carácter civilizatorio. En este contexto la evaluación se organiza para mantener a los niños y niñas dentro del sistema y la formación de profesores se realiza en instituciones dependientes del Ministerio de Educación que tienen un estatus subordinado.

En el siglo XIX, en ambos niveles los profesores no se preparan para evaluar durante su formación inicial. Aunque hay fuertes tensiones en la sociedad vinculadas con la evaluación y hay críticas sobre su arbitrariedad

y la forma en que esta se realiza, no se incluye una preparación sistemática en este ámbito hasta la década de 1960. Este hecho puede vincularse con que la profesionalización docente en general es escasa y el conocimiento técnico no es preponderante en esta formación. En el caso de los normalistas predomina la formación general y en el caso de los secundarios la formación especializada en la asignatura que enseñarán. Además, la formación técnica se centra en los métodos didácticos. Aquella ausencia puede relacionarse con el carácter externo y público con que se organiza la evaluación. El examen oral realizado por comisiones evaluadoras sitúa fuera del profesor la evaluación. Este carácter público es muy relevante ya que mantiene los procesos educativos expuestos al escrutinio externo, que opera como un regulador de su calidad. En esta línea el SIMCE representa una tecnificación de este escrutinio, que en el siglo XIX es literalmente público, se realiza en la plaza, y la comisión evaluadora está integrada por vecinos de la comunidad. Paulatinamente este control público se va encapsulando, deja de estar en la plaza y las comisiones crecientemente son de profesores. Sin embargo no deja de ser colectivo. Incluso cuando se eliminan los exámenes en la década de 1960, se crean comisiones comunales de profesores para elaborar las denominadas pruebas locales. Desde la perspectiva de esta investigación, este carácter colectivo del juicio evaluativo es muy relevante ya que permite generar criterios intersubjetivos respecto a la calidad educativa, que se pierden cuando la evaluación se encapsula institucionalmente. El SIMCE que podría operar como un moderador de los juicios internos, así como los estándares recientemente incorporados al sistema, son demasiado lejanos y abstractos para tener la potencia intersubjetiva de las comisiones examinadoras. Además localizan el poder en el centro técnico-burocrático y no en los actores del proceso.

La década de 1960 marca un giro drástico en el sistema educativo. La transformación es estructural, ya que afecta la bifurcación del sistema, hace masiva la educación primaria y la conceptualiza como “básica”, es decir como aquella que comunicará la base cultural común a la sociedad. El currículum escolar se enriquece para desarrollar las habilidades cognitivas y habilitar a los sujetos a “aprender a aprender”. La educación se concibe como un proceso continuo y, en un contexto de igualdad de oportunidades, las trayectorias educativos-laborales se deciden meritocráticamente en relación a las capacidades e intereses de cada cual. La evaluación se regula para apoyar la masificación del sistema y se moderniza unificando la dimensión cuantitativa y objetiva que priorizó el nivel secundario, y la visión inclusiva y paidocéntrica que había priorizado el nivel primario, sobre la base de una visión procesual que ambos niveles habían adoptado. Las comisiones examinadoras son sustituidas por colectivos comunales de profesores que quedan a cargo de la elaboración de las pruebas locales. La totalidad de la formación de los profesores se radica en el nivel terciario; las universidades comienzan a formar a los profesores básicos y la evaluación se instala como parte de la formación inicial de profesores. La reforma no se condujo bajo una idea de planeamiento integral, pero si posee una visión global que le otorga coherencia al conjunto de esta transformación.

Las transformaciones operadas en los sesenta son de gran magnitud y muchas de ellas persisten hasta la actualidad; sin embargo, los hechos políticos posteriores inciden en la orientación que toma el sistema educacional y reconfiguran el escenario educacional.

En la actualidad la evaluación se caracteriza por estar dividida en un plano interno y uno externo. La evaluación interna está encapsulada dentro del aula, se realiza con mínimas regulaciones nacionales y es definida por los mismos establecimientos, sin control público sobre los criterios que se aplican, generándose así, un contexto propicio para que la evaluación de aula se realice de múltiples maneras y con criterios muy disimiles entre los profesores. La evaluación externa, es decir el SIMCE, predomina en la organización del sistema y ha cobrado un papel protagónico, inicialmente como sistema de información pública sobre la

calidad educativa de las escuelas y hoy como un dispositivo del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación.

La consistencia entre docentes en los procedimientos cotidianos de evaluación podría favorecerse con sistemas colectivos de participación como los que se aplicaron en la década de 1960 o incluso antes con las comisiones de exámenes; también con procesos de formación profesional que comunicaran criterios de excelencia relativamente estables entre los profesores. Sin embargo, las formas colectivas de trabajo profesional en evaluación han desaparecido y, en el ámbito de la formación de profesores, el sistema también se ha descentralizado y se actualmente realiza en una diversidad de instituciones de muy distinto carácter y desigual calidad. Esto aumenta la posibilidad de que la evaluación interna de los establecimientos reproduzca la inequidad educativa que se verifica en la totalidad del sistema.

En este período, dominado por las evaluaciones nacionales, el control del sistema lo tienen los expertos localizados en el gobierno y los centros académicos: expertos en políticas educativas, expertos a cargo de la construcción de las pruebas y expertos que generan conocimiento a partir de la información que entregan las pruebas. Paradojalmente, los profesores que lucharon por expandir el sistema hoy han sido desplazados por los expertos, que los evalúan, los normalizan y los tecnifican, acentuando su subordinación (Avalos, 2010). En Chile esto se ha visto facilitado por las políticas de contratación de profesores instaladas por la dictadura, por la liberalización de la formación de profesores, que ha generado una dispersión de su formación sin control sobre su calidad, y por la misma evaluación que ha construido una realidad negativa, que destaca el déficit del sistema y de los profesores, reforzando la necesidad de evaluarlos para controlarlos y seleccionarlos.

En el proceso histórico de transformación de la evaluación, el control del Estado sobre el proceso educativo dejó de realizarse a través de un procedimiento cara a cara, altamente individualizado, diseñado para seleccionar y formar a la elite. Este proceso operaba a través de comisiones examinadoras que generaban un control público sobre la calidad de la educación y favorecían la construcción de criterios de evaluación intersubjetivos. Hoy el control se realiza a través de un procedimiento indirecto que, como el sistema mismo, es masivo y anónimo. Este sistema diseñado para informar y rankear a los establecimientos no entrega información sobre los docentes, por lo cual se han generado procedimientos específicos para evaluarlos.

A esto se suma un discurso oficial centrado crecientemente en la dimensión instruccional y en el logro de aprendizajes en lectura y matemática. Esta focalización reduce el currículum vigente y su promesa de formación integral. En ello se superponen dos enfoques: uno que visualiza esos códigos como la base para el desenvolvimiento individual en la sociedad moderna y los proyecta al desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior; y otro que los conecta con la visión elemental y alfabetizadora de la educación primaria y los proyecta hacia la normalización. Una diferencia de acentos significativa que se invisibiliza en una aparente convergencia de enfoques.

Una diferencia radical entre hoy y ayer es que el Estado, a través de la Universidad de Chile, controló hasta la década de 1950 la calidad de los certificados al egreso del proceso educacional. Sin embargo, hoy ha abandonado el monopolio de los certificados educacionales o los controla de modo muy indirecto a través de regulaciones generales del sistema, dejando que el prestigio en el mercado determine qué certificados se posicionan en la cúspide del sistema. En este contexto la formación de profesores se ha vuelto dispersa y heterogénea y, dado la actual preocupación por la calidad del sistema, en vez de controlarse esta dispersión institucional y programática reduciéndola directamente, se han instalado complejos procedimientos de

evaluación para incidir en su calidad. El procedimiento de evaluación nacional que se encargó de informar el grave déficit de la formación de profesores, hoy debe adaptarse al nuevo escenario definido por la Ley de Carrera Docente.

No se plantea aquí que la evaluación sea la causa del problema. Pero tal cual se ha configurado el sistema educativo la evaluación es parte del problema y ayuda a lo que Dubet (2007) caracteriza como el declive del programa institucional. Este es producto de la masificación del sistema y de los cambios de la sociedad contemporánea, que desacralizan la escuela, restan legitimidad al conocimiento que busca transmitir y minan la autoridad de los profesores. Se instala una sensación de crisis educativa que de acuerdo a este autor solo podría superarse discutiendo democráticamente -con y por los actores educativos- el sentido de la educación, recuperando así el diálogo cotidiano entre profesores y estudiantes que es la base de la relación pedagógica. Notablemente mientras distintos ámbitos educativos pierden legitimidad, las pruebas nacionales conservan un carácter sacralizado, sus sofisticadas características técnicas están fuera de cuestionamiento y escrutinio, y sus resultados emergen como verdades incuestionadas. La base de conocimiento necesaria para ese escrutinio que no se ha masificado en la formación de profesores, dejándolos al margen de una discusión informada sobre estos procedimientos.

La evaluación clasifica y jerarquiza a los sujetos respecto de ciertas formas de conciencia o de conocimiento válido. La evaluación en la práctica define el currículum y determina la vida de los sujetos a partir del currículum que es efectivamente evaluado. La evaluación incide en lo que es enseñado y en cómo es enseñado y, por ende, en lo que los alumnos aprenden y en cómo lo aprenden (Filer, 2000). Sin embargo, a lo largo del periodo analizado en esta investigación, los profesores han sido escasamente formados para operar con este dispositivo clave de la educación.

Capítulo 3

La formación de profesores en evaluación: tensión entre el programa universitario y las prácticas evaluativas en las escuelas

Este capítulo analiza las características del proceso de formación inicial de profesores en el ámbito de la evaluación en tres universidades chilenas: una estatal, una privada tradicional y una privada creada con posterioridad a 1980. En cada universidad se consideraron tres carreras de pedagogía: pedagogía en educación básica, pedagogía en educación media en lenguaje y pedagogía en educación media en matemática. En cada carrera se obtuvo información documental sobre el currículum de la carrera y se entrevistó a académicos formadores de profesores y a estudiantes en su último año de estudios, con el propósito de abordar tanto el currículum prescrito como la visión de los actores sobre el proceso de formación en evaluación. A partir de la información recogida se analizan las características institucionales, el lugar que ocupa la evaluación en el programa de formación y la orientación que adopta el curso específico de evaluación. Estos aspectos permiten dar cuenta de las propuestas formativas de las universidades (Zeichner y Conklin, 2005). Asimismo, se analiza la formación desde la perspectiva de los estudiantes de pedagogía; su opinión sobre el proceso, sus fortalezas y tensiones; aspectos a partir de los cuales se aborda la tensión entre la universidad y las escuelas donde los estudiantes de pedagogía realizan las prácticas, un asunto al que estos estudiantes asignan especial relevancia.

Cabe señalar que la información recolectada ofrece perspectivas de análisis bastante diferentes. La documentación curricular, es decir la malla curricular y los programas de estudio tienen un carácter declarativo y difieren en parte de lo que efectivamente ocurre en la práctica. No obstante tienen valor en sí mismos como expresión de una intencionalidad que condensa jerarquizaciones y decisiones sobre lo que se considera relevante que los estudiantes aprendan. Adicionalmente, estos documentos enmarcan normativamente la realización del proceso, delimitando las áreas que se abordan en la formación y las relaciones entre ellas (Stenhouse, 1975; Goodson, 1991; Porter *et al.*, 2007). Esta relación normativa es particularmente importante en Chile, donde los procesos de formación universitarios son rígidos y se ciñen en alto grado a la prescripción, ya que las carreras consisten en una secuencia de cursos predefinidos por la institución, los cuales deben ser aprobados obligatoriamente por los estudiantes en el orden preestablecido. Adicionalmente estos cursos son ofrecidos solo para los estudiantes de esa carrera en específico. En este contexto la electividad a la que pueden acceder los estudiantes es limitada y consiste en dos o tres cursos opcionales durante toda la carrera, los que usualmente deben elegirse entre una oferta limitada de alternativas que también se circunscriben a la carrera. Es decir, los estudiantes no suelen tomar cursos en distintas facultades ni tienen planes de estudio flexibles que ellos mismos determinen. La incidencia normativa opera, asimismo, sobre la actividad de los académicos, los cuales realizan la docencia en cursos específicos de la malla curricular prescrita. De este modo, si bien lo que ocurre en los hechos difiere de lo prescrito, esta regulación es fundamental de analizar.

Las entrevistas por su parte nos aproximan a la experiencia de los actores, es decir a su interpretación subjetiva de los procesos vividos (Larrosa, 2011). Al respecto, cabe destacar la diferencia en la perspectiva que aportan docentes y estudiantes, no solo por los roles que cada uno desempeña en el proceso, sino por la posición desde la cual cada uno lo vive y observa. Así, se constata en las entrevistas que los académicos tienen mayormente una visión parcial del proceso de formación que se centra en los cursos que realizan y el lugar que ocupan en la organización; desde allí construyen una opinión o interpretación del conjunto del proceso de formación como un contexto mayor del cual pueden tener más o menos información, pero que

en general no conocen en su detalle. Los estudiantes, por su parte, tienen una visión holística y pormenorizada del conjunto del proceso al momento del egreso. Sin embargo, su visión es individual y atañe al proceso que le tocó a cada uno experimentar, siempre singular respecto al vivido por sus compañeros. Esta singularidad se relaciona con el hecho de que si bien toda la generación realiza actividades de práctica profesional a cada uno le toca un profesor guía distinto, distintos grupos de alumnos e incluso establecimientos diferentes, lo que otorga a cada uno oportunidades distintas de aprendizaje. En definitiva, las actividades prácticas son disímiles entre sí, incidiendo en que el proceso formativo tenga características peculiares para cada estudiante. A lo anterior se suma una serie de contingencias que afectan de distintos modos a los integrantes de una promoción y los van diferenciando: distintos ritmos en cursar el programa, diversidad entre los docentes que sirven un mismo curso y movilizaciones estudiantiles que han sido frecuentes en los últimos años repercutiendo en el desenvolvimiento de los programas de formación, y que han afectado a los estudiantes en diferentes etapas del proceso. Así, al analizar la formación desde el punto de vista de los estudiantes de pedagogía se observa que en una misma carrera y para una misma generación la formación no es homogénea, a pesar de que se pretende formalmente que todos cursen el mismo programa de formativo.

Para dar cuenta del análisis realizado el capítulo se organiza en cuatro secciones. Primero se aborda el lugar ocupado por la evaluación en el proceso de formación. Luego se analiza el curso específico de evaluación, los enfoques y contenidos priorizados y la presencia de la evaluación en el curso de didáctica. En tercer lugar, se problematiza el lugar de la evaluación en las actividades de práctica realizadas en los establecimientos escolares. En cuarto lugar se discute el balance global que realizan los estudiantes de su formación. Se concluye discutiendo las prioridades y tensiones de la formación en evaluación.

3.1 El lugar ocupado por la evaluación en el proceso formativo

La pregunta por los cursos y actividades curriculares donde se aborda la evaluación en el proceso de formación admite distintas respuestas si se contesta desde la prescripción o desde las entrevistas a los académicos y estudiantes. Mientras en la prescripción oficial el curso específico de evaluación se presenta como el espacio curricular para abordar esta temática, en las entrevistas emerge una visión más compleja del proceso en la que intervienen diversos componentes. Así, ante la pregunta dónde y cuándo abordaron la evaluación durante su formación, los estudiantes entrevistados evocan distintas actividades curriculares, a las que en algunas ocasiones asignan incluso mayor relevancia que al curso específico de evaluación. A partir de lo señalado por los estudiantes se puede caracterizar el proceso formativo en evaluación como un sistema en el cual tienen una participación destacada tres componentes, que se analizan más adelante:

- a) El curso específico de evaluación, establecido en el plan de estudios oficial de las carreras.
- b) Diversos cursos obligatorios o electivos que abordan la evaluación directa o indirectamente sin ser su temática central, como es el caso de los cursos de didáctica.
- c) El eje de prácticas pedagógicas, que consiste en la realización de estadías y actividades en los establecimientos escolares, instancia en la que los estudiantes tienen distintas aproximaciones a las prácticas de evaluación desarrolladas en la escuela.

Al analizar su proceso de formación en evaluación, los estudiantes de pedagogía van aludiendo a una serie de factores institucionales y coyunturales que afectan la realización del programa de formación. Las características institucionales, la organización del programa de formación, la calidad de los profesores que dictan los cursos, las contingencias de la movilización estudiantil que ha sido persistente en las universidades estatales y privadas tradicionales durante los últimos años, son los principales aspectos que los estudiantes destacan como elementos que han incidido en su formación. Desde esta perspectiva puede decirse que los estudiantes tienen “*experiencias de formación*” (Larrosa, 2011), marcadas por las condiciones de realización del programa y las oportunidades de aprendizaje que efectivamente vivenciaron.

En esta línea en las entrevistas de los estudiantes de pedagogía pueden identificarse tres núcleos de problemas que afectan o han afectado la formación recibida: los paros estudiantiles que han significado pérdida de clase por períodos prolongados; el desequilibrio entre formación disciplinaria y pedagógica en las carreras de pedagogía en educación media; y la coherencia entre el decir y el actuar durante el mismo proceso de formación. El primero es un asunto coyuntural, pero que se ha instalado como una constante en los últimos años. Los otros dos problemas aluden a tensiones estructurales que afectan el conjunto de la formación de profesores y que, según se constata en esta investigación, repercuten también en la formación en evaluación. Estos problemas se relacionan con el balance global que realizan los estudiantes sobre la formación recibida y son abordados en la sección 3.4.

En términos prescriptivos se observa que en las nueve carreras que son parte del estudio existe un curso semestral dedicado a evaluación. Únicamente en la carrera de pedagogía básica de la universidad estatal existe más de un curso semestral que aborda la evaluación. En este caso los cursos de didáctica específica se denominan “didáctica y evaluación de... (matemática, lenguaje u otra área)”, dando cuenta así de la intención de otorgar mayor presencia a la evaluación en el proceso formativo.

En general en las distintas pedagogías estudiadas, el curso de evaluación se ubica a mediados de la carrera o en la segunda mitad de los estudios, incluso en algunos casos en el penúltimo año, luego de cursos como currículum, planificación y psicología educacional. Esta posición de la evaluación como algo que debe abordarse cuando ya está avanzada la formación parece expresiva de una visión tradicional de la evaluación que la sitúa al final del proceso de enseñanza (ver Tabla 3.1), al contrario de lo que se plantea actualmente, en el sentido de que todo proceso educativo debe partir de un proceso evaluativo que aporta información fundamental para el diseño pedagógico y debe realizarse en forma permanente a lo largo del proceso pedagógico (por ejemplo, Black y Wiliam, 1998a; Elola y Toranzos, 2010; Wiggins y McTighe, 2012). Una formación de profesores sintonizada con enfoques más recientes de evaluación ubicarían este curso específico tempranamente y la articularían con las didácticas de modo similar a como se presenta en la carrera de pedagogía básica de la universidad estatal, que tiene un curso general de evaluación en el 4° semestre y luego incorpora esta materia explícitamente en cada curso de didáctica específica en 6° y 7° semestres, indicando la intención de incluirla más sistemáticamente a lo largo de la formación.

Tabla 3.1: Cursos en las mallas curriculares que en su denominación aluden explícitamente a evaluación, semestre en que se imparten y duración de la carrera.*

Universidad	Carrera	Nombre curso	Semestre en que se cursa	Duración carrera
Universidad estatal	Pedagogía básica	Evaluación de los aprendizajes	4° semestre	9 semestres
		Didáctica y Evaluación Estudio y comprensión de la naturaleza	6° semestre	
		Didáctica y Evaluación Estudio y comprensión de la sociedad	6° semestre	
		Didáctica y Evaluación Lenguaje y Comunicación	7° semestre	
		Didáctica y Evaluación Matemática	7° semestre	
	Pedagogía media lenguaje	Evaluación del aprendizaje	7° semestre	10 semestres
Pedagogía media matemática	Medición y evaluación del aprendizaje de la Matemática	5° semestre	8 semestres	
Universidad privada tradicional	Pedagogía básica	Evaluación para el aprendizaje	5° semestre	9 semestres
	Pedagogía media lenguaje	Evaluación para el aprendizaje	6° semestre	9 semestres
	Pedagogía media matemática	Evaluación para el aprendizaje	7° semestre	9 semestres
Universidad privada nueva	Pedagogía básica	Evaluación educativa	5° semestre	9 semestres
	Pedagogía media lenguaje	Evaluación educativa	5° semestre	9 semestres
	Pedagogía media matemática	Evaluación educativa	5° semestre	9 semestres

Fuente: Elaboración propia a partir de las mallas curriculares de cada carrera.

*Se consideraron los programas cursados por los estudiantes entrevistados, los que pueden no estar vigentes al 2016.

Si bien en todas las carreras estudiadas se incluye un curso de evaluación, se observan diferencias en la denominación del curso y su ubicación en la malla curricular. Estas diferencias pueden parecer insignificantes; sin embargo son expresión de ordenamientos institucionales diferentes, que dan paso a que en algunas instituciones haya más homogeneidad entre las carreras de pedagogía (al menos formal) en la manera en que se aborda la evaluación, en tanto en las otras haya mayor diversidad de tratamiento. Al respecto las tres instituciones analizadas pueden ordenarse según homogeneidad en los programas entre carreras y protagonismo del departamento de educación en las decisiones, de la siguiente manera:

La universidad privada nueva tiene un funcionamiento bastante centralizado respecto de sus carreras de pedagogía bajo la conducción de la Facultad de Educación, lo que le permite tomar decisiones comunes para las distintas carreras de pedagogía que imparte y ofrecer un núcleo de cursos generales, entre los que está evaluación, que es el mismo para estas distintas carreras. Así, si bien en el caso de la pedagogía en matemática intervienen dos facultades, en el ámbito pedagógico priman las decisiones de la Facultad de Educación. En esta universidad el curso de evaluación tiene la misma denominación en las tres carreras estudiadas, se ubica en el mismo semestre y se aplica el mismo programa de estudios. Esta unidad, sin embargo, es más bien formal, ya que al momento de realizar la investigación, no hay docentes especialistas en evaluación contratados en forma estable. Por ende el curso es impartido por distintos profesores que rotan con frecuencia.

En la *universidad privada tradicional* el funcionamiento es algo más descentralizado. El Departamento de Educación tienen la conducción de la pedagogía básica en su totalidad y toma todas las decisiones respecto de esta carrera. Sin embargo, en el caso de las pedagogías en enseñanza media el Departamento de Educación participa como un prestador de servicios, ya que estas carreras dependen de los institutos disciplinarios que son quienes deciden sobre la malla curricular de la carrera y Educación la forma en que prestaran el servicio, lo que genera una relación de tensión que se expresa en distintos ámbitos. En este ordenamiento institucional ocurre que el curso de evaluación tiene un programa común elaborado por el equipo de profesores especialistas en evaluación que depende del Departamento de Educación, pero se ubica en distintos semestres según la carrera de pedagogía de que se trate. Este curso es impartido por algún docente dependiente del Departamento de Educación, pero en el caso de la pedagogía media la decisión sobre quién imparte el curso es influida por las peticiones del instituto disciplinario respectivo. Lo que está en juego en este diálogo no es tanto la calidad del docente como su especialización en la disciplina de la cual se trata, puesto que se busca que quien dicte el curso pueda vincular la evaluación al área específica. Por ejemplo el departamento disciplinario demanda que un especialista en evaluación con formación en matemática sea quién enseñe evaluación en la carrera de pedagogía en matemática, para que haga un curso de evaluación aplicado al área y no genérico. El Departamento de Educación de esta universidad cuenta con tres profesores con formación especializada en evaluación y contratados en forma estable. Además cuenta con profesores a honorarios contratados a tiempo parcial, no todos con formación especializada en evaluación.

En el caso de la *universidad estatal* la dispersión institucional al interior de la universidad para ofrecer las pedagogías es aún mayor que en el caso anterior. Aquí el Departamento de Educación no solo debe concordar la organización de las carreras de pedagogía de educación media con otras entidades de la universidad, sino que hay carreras de pedagogía que son ofrecidas en forma íntegra por estas otras entidades, como es el caso de la carrera de pedagogía media en matemática. En esta universidad hay diferencias no solo en la posición de los cursos de evaluación, sino también en los programas de estudio y por ende en los enfoques con que se aborda la evaluación en una carrera y otra. Como se destacó antes, en el caso de la pedagogía básica evaluación se aborda en un curso general en segundo año y en los cursos de didácticas específicas de modo explícito en los semestres siguientes. En la carrera de pedagogía en lenguaje, que se imparte en conjunto entre el Departamento de Educación y el Departamento de Letras, se incluye el curso general con el mismo programa que en pedagogía básica pero en el cuarto año de la carrera y no se alude a la evaluación en las didácticas específicas. Por último, en la carrera de pedagogía en matemática, que se imparte solo por el departamento de la especialidad, se aplica otro programa en evaluación, con otro enfoque y contenidos, en el tercer año de la carrera. El Departamento de Educación de la universidad estatal cuenta con un profesor especialista en evaluación contratado en forma estable y con profesores a honorarios que dictan el curso a las distintas carreras de pedagogía coordinadas con el Departamento de Educación. Por su parte en la carrera de pedagogía matemática, quien da el curso es un docente del departamento disciplinario que tiene un doctorado en evaluación.

Las diferencias observadas entre las carreras de una misma institución muestran que un mismo programa de evaluación puede integrar procesos de formación diferentes, haciendo evidente que la formulación del curso es más bien genérica, en vez de estar ajustada a las características de cada carrera de pedagogía, según su nivel educacional y área de conocimiento. Esta característica puede resultar problemática, puesto que si bien la evaluación tiene principios generales, en la práctica su realización es indisociable del contenido específico del cual se trata. La evaluación incide en la comprensión del aprendizaje en el área específica, que a su vez permea la forma en que se realiza la evaluación. Es tal la relevancia de esta relación que Shulman (1987:191)

considera que la evaluación constituye una de las fuentes de lo que denomina *el conocimiento pedagógico del contenido*, aquel conocimiento distintivo de la profesión docente que “representa la mezcla entre materia y pedagogía por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza” (op.cit.: 175).

Así, para las nueve carreras analizadas existen cuatro programas de estudio, dado que en la universidad privada y en la universidad privada tradicional existe un programa de estudio común para las tres carreras analizadas, en tanto en la universidad estatal existen dos programas de estudio, uno elaborado por el Departamento de Educación que se aplica en la pedagogía básica y en la pedagogía en lenguaje y un programa elaborado en el instituto disciplinario respectivo para la carrera de pedagogía en matemática.

3.2 Enfoques y contenidos del curso de evaluación

Los enfoques con que se aborda la evaluación

En términos generales los cuatro programas analizados se pueden adscribir a un enfoque constructivista del aprendizaje. Esto significa, someramente, que conciben al estudiante como un productor de cultura, que construye sus propios significados en la interacción con el medio. De esta manera todos los programas asumen el paradigma del aprendizaje más ampliamente aceptado en educación (Bransford *et al.*, 1999). Desde esta perspectiva, la evaluación se entiende como un proceso que acompaña y apoya el proceso de aprendizaje, por ello concentra su atención en los procesos cognitivos y de desarrollo de los estudiantes, más que en los resultados. En correspondencia con el enfoque que se le da a la evaluación, la función que se destaca en los distintos programas es la formativa;¹ se entiende que la evaluación aporta información para las decisiones en varios niveles del proceso educativo y que es un proceso más amplio y relevante que la calificación numérica. Expresivo de esta visión es que los dos textos que se repiten en la bibliografía de los programas² son un texto de Pedro Ahumada (2006), titulado “La Evaluación en una Concepción de Aprendizaje Significativo” y un texto de María Antonia Casanova (2007) “Manual de Evaluación Educativa”.

Si bien los cuatro programas analizados comparten esta aproximación, se observan particularidades en los énfasis que se ponen en cada uno de ellos.

El programa de *pedagogía en matemática de la universidad estatal* tiene una propuesta evaluativa que se articula con la medición (tal como se expresa en la denominación del curso), lo que es explicado por el docente del curso de la siguiente manera:

“La evaluación la hemos focalizado en la toma de decisiones. ¿Cómo obtengo información que sea pertinente, que sea válida, que sea confiable, que sea práctica, que sea útil, que sea ética? (...) entonces toda la evaluación está dirigida a la toma de decisiones. Y la medición está orientada a cómo yo establezco distinciones de la realidad con ciertas reglas lógicas; entonces con eso le sacamos la visión netamente cuantitativa que han traído antes y le cambiamos el esquema que es hablar de medición con las reglas lógicas que son las escalas”. (Acad. Evaluación, U1, PM)

¹ La distinción entre evaluación diagnóstica, formativa y sumativa fue introducida en 1967 por Scriven. Si bien la evaluación sumativa es la función que ha sido tradicionalmente dominante, la política educativa impulsa con fuerza la función formativa dada la evidencia existente sobre su impacto en el mejoramiento de los aprendizajes (ver por ejemplo, OCDE, 2005).

² En el anexo 6 se presenta una tabla que detalla la bibliografía de los cuatro programas de estudio analizados.

Este programa se sustenta en un enfoque que plantea que la medición del aprendizaje es la base de la evaluación educativa, entendiendo a esta última como el proceso completo de recolección y procesamiento de información que culmina en un juicio para la toma de decisiones. La medición se entiende desde un enfoque edumétrico,³ como la descripción del rendimiento o desempeño del estudiante en términos de logros y deficiencias en relación con los objetivos de aprendizaje; es decir propone una evaluación referida a criterios y no referida a la norma. Los otros tres programas en tanto asumen enfoques evaluativos cualitativos, que plantean que el juicio evaluativo es valorativo y no métrico. La base de este juicio valorativo es la observación del aprendizaje más que la medición del mismo.

El *programa de la universidad privada nueva para las tres carreras de pedagogía*, sostiene un enfoque constructivista, pero este se formula en términos más generales, sin profundizar en una perspectiva específica. Este programa pone su acento en la diversidad de aprendizajes y estilos de aprendizaje y, por ende, en la necesidad de ampliar el rango de instrumentos de observación. Tal como explica la docente entrevistada que ha impartido (entre otros) el curso de evaluación:

“Yo creo que en general aquí todos los profesores somos constructivistas. No puedo decir un 100% porque ahí va a depender de la asignatura... Lo que más proyecto a ellos (los estudiantes) es que las dos cosas (evaluación formativa y sumativa) son importantes. La evaluación diagnóstica, cómo ellos tienen que empezar cuando recién toman un curso, una asignatura. (...). Entonces, ahí, en esa parte, me detengo un poquito. Y después me voy con evaluación formativa. Sí, mucha evaluación formativa de distinto tipo.” (Acad. Evaluación, U3, PB).

Una particularidad del programa de la universidad privada nueva es que articula los propósitos de la evaluación de aula con los énfasis de la política educativa, los estándares y mediciones externas. Así, por ejemplo, se contemplan contenidos como:

1. “Ámbitos educativos susceptibles de ser evaluados: por ejemplo, políticas educativas (macro), organismos, corporaciones e instituciones (meso), salas de clases (micro).
2. Criterios de clasificación y tipos de evaluación del sistema educativo: funciones e intencionalidades.
3. La evaluación de estándares y competencias como criterio para analizar y comparar la calidad sistema educativo” (Contenidos del programa de estudio).

En el caso del *programa de la universidad privada tradicional para las tres carreras de pedagogía y de las carreras de educación básica y de pedagogía en lenguaje de la universidad estatal*, adhieren explícitamente a la corriente de *evaluación auténtica*. Lo que es ratificado por los docentes de evaluación entrevistados, así como por algunos de los profesores de didáctica tanto del área de Lenguaje como del área de Matemática de las dos universidades, mostrando que es un enfoque extendido, eventualmente predominante en el campo de la formación de profesores.

En cuanto al enfoque de *evaluación auténtica* un texto que aparece como especialmente influyente, ya que es incluido en la bibliografía de la universidad privada tradicional y fue mencionado en distintas entrevistas, es el texto de Condemarín y Medina (2000), como queda de manifiesto en el siguiente extracto:

³ La distinción entre evaluación referida a norma y criterio fue acuñada por Glaser en 1963, y la distinción entre enfoque edumétrico y psicométrico de los test fue planteada por Carver en 1972, de modo que se trata de distinciones largamente establecidas en el campo de la evaluación.

“En todo lo que es fundamento de la evaluación, vamos hacia una condición de evaluación auténtica. Dentro de los fundamentos trabajamos mucho con los artículos de Condemarín y Medina y con Wiggins, dentro de los clásicos relacionados con la evaluación auténtica.

E: ¿Y el texto de Pedro Ahumada?

Si también, pero yo a Pedro Ahumada lo veo más desde la línea de un aprendizaje significativo, auténtica también tiene, pero es más sociocognitivo. También hay un texto de Felipe Trillo, un artículo muy bueno que publicó en la Revista Perspectiva Educacional (PUCV), que es el artículo más disputado de la revista y el más citado, que es sobre las competencias docentes bajo contexto de una Evaluación Auténtica (Trillo, 2005). Es un artículo súper interesante, porque ahí da toda esta mirada de lo que es una evaluación auténtica. Ese artículo yo se los hago leer mucho a los chicos... Lo bueno que tiene el libro de Condemarín es que hace todo un desarrollo contextual teórico de la Evaluación Auténtica, en términos del sustento, el paradigma que está detrás y ahí habla de la investigación acción, del paradigma constructivista, entonces es más teórico lo que habla ella. En cambio Felipe Trillo, yo diría que está más desde la vida, es un buen complemento.” (Acad. Evaluación, U2, PB)

Cabe destacar que el texto de Condemarín y Medina⁴ fue publicado por el Ministerio de Educación, como parte de los materiales elaborados en el contexto de los programas de mejoramiento que esta entidad conducía en la década de 1990. Este hecho puede tener distintas interpretaciones. Por una parte puede atribuirse a su carácter casi oficial la influencia que se observa entre los entrevistados y pensarse que en el año 2000, en el marco del proceso de reforma educacional que se realizó en los noventa en el país (Cox, 2005), la incorporación de los nuevos enfoques evaluativos se impulsó desde el centro administrativo del sistema, tal como ocurrió en momentos anteriores de la historia de la evaluación en Chile (ver capítulo 2). A la inversa, puede pensarse que el Ministerio de Educación recogió a través de esta publicación ideas evaluativas que estaban ampliamente difundidas en las instituciones universitarias formadoras de docentes. Sin embargo, no hay una profusión de publicaciones que respalden esta última lectura, de modo que resulta más plausible la primera interpretación.

La difusión de la evaluación auténtica desde el Ministerio de Educación hacia el sistema es interesante por cuanto incluye una descarnada crítica a las prácticas evaluativas existentes en el sistema escolar. Tal cual plantean Condemarín y Medina en el texto comentado, el enfoque evaluativo tradicional retarda el cambio educacional, dado que (op. cit: 16): crea jerarquías de excelencia; no promueve la responsabilidad de la escuela en la calidad de los aprendizajes; limita la posibilidad de realizar una pedagogía diferenciada; inseguriza al profesor respecto a la validez de la evaluación de actividades innovadoras; frena la autonomía del alumno; fundamentalmente, utiliza pruebas como instrumentos de evaluación; no favorece la construcción de aprendizajes de nivel taxonómico alto, entre otras. Por oposición, la evaluación auténtica se presenta como un cambio positivo que impulsa la calidad del sistema (op. cit: 21) dado que es una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes, evalúa competencias dentro de contextos significativos, se realiza a partir de situaciones problemáticas, se centra en las fortalezas de los estudiantes, diferencia evaluación de calificación, entre otras.

De acuerdo a lo planteado por Frey, Schmitt y Allen (2012), las primeras alusiones a la evaluación auténtica se atribuyen a Archbald y Newman en 1988 y Newman, Brandt y Wiggins en 1989. Es decir se trata de un enfoque que empezaba a incorporarse en el campo educativo internacional en los mismos años en los que

⁴ Mabel Condemarín y Alejandra Medina son dos destacadas profesionales de la educación en Chile que trabajaron hasta 2006 en el Ministerio de Educación.

se realizaba la reforma educativa en Chile. De acuerdo a Frey *et al.* hay distintas caracterizaciones de este enfoque, siendo su rasgo más distintivo el considerar que las actividades de evaluación sean *auténticas*, es decir correspondan a actividades que tienen valor “en el mundo real”, fuera de la sala de clase (Frey *et al.*, 2012: 13). Llama la atención que si bien este es un componente que se señala en las entrevistas realizadas, la característica del enfoque que se destaca mayormente es que se concibe la evaluación como parte constitutiva del proceso de enseñanza y aprendizaje y, por ende, se entiende que tiene una presencia continua en este proceso y no circunscrita a eventos específicos, constituyéndose la misma evaluación en un proceso. Inscrita en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la evaluación aporta la información requerida para que el aprendizaje se realice, dado que desde una perspectiva constructivista se entiende que la enseñanza debe partir desde donde el estudiante está en su aprendizaje para llevarlo a su zona de desarrollo próximo. Esta visión de la evaluación releva la función formativa, puesto que no se trata de proveer información para la toma de decisiones en general sino más específicamente para el mejoramiento de los aprendizajes. Por defecto, se relega a un segundo lugar la función sumativa y se cuestiona en forma explícita los propósitos de jerarquización, selección y promoción de la evaluación y la calificación numérica o “las notas”. Específicamente sobre evaluación formativa se mencionan en las entrevistas como autores de referencia a los ingleses Black y Wiliam (1998a) y a la francesa Nunziati (1988).

Otro elemento común a los programas de formación es que todos ellos se sitúan en el ámbito de la evaluación referida a criterios y asumen una perspectiva crítica hacia el enfoque normativo que es el más usado con fines de selección y en las evaluaciones nacionales, por ejemplo, en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y en el Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE). De entrada entonces se plantea una tensión con los instrumentos claves de la política educativa, especialmente en la universidad estatal. No obstante, como se verá en el capítulo 5, las críticas de los académicos a la evaluación nacional son transversales.

Asimismo, el énfasis formativo que se le asigna a la evaluación se contrasta con “el enfoque tradicional de la evaluación”, que es el que prima en la cotidianidad del sistema escolar y que circunscribe la evaluación a hacer pruebas y poner notas con fines sumativos, de registro y promoción (Prieto y Contreras, 2008; Prieto, 2010). Esta función sumativa está asociada a la función selectiva de la educación, que antaño era bastante drástica, pero que actualmente se expresa de forma atenuada a partir de los reglamentos de evaluación ministeriales que desde la década de 1960 se orientan a inhibir la repitencia para favorecer la retención y disminuir la deserción del sistema (ver capítulo 2). En la actualidad la selectividad del sistema parece verificarse mayormente entre establecimientos educacionales, más que al interior de un mismo establecimiento, dada la segregación institucional del sistema educacional (Bellei, 2013).

Así, los profesores del curso de evaluación y los profesores que participan en la formación de los estudiantes enfrentan un dilema: por una parte asumen posiciones actuales en el campo de la evaluación y adhieren a ellas; sin embargo, por otro lado, saben que distan de la realidad que deberán enfrentar sus estudiantes cuando ejerzan en los establecimientos escolares. Ante esto parte de la formación consiste en contraponer un ideal de evaluación con la realidad de la evaluación en el sistema escolar, como se expresa en los siguientes extractos:

“La evaluación auténtica está más bien vinculada a procesos, está vinculada a instancias de unidad formativa, a mejora permanente. Pero todo esto en el contexto de un tiempo administrativo que puede ser un año académico, puede ser un semestre, puede ser un trimestre. Entonces, eso finalmente implica certificar aprendizaje y ahí te aparece la otra dimensión evaluativa la dimensión más sumativa en donde debo certificar aprendizaje. (...) Entonces, buscamos con el programa el equilibrio desde el punto de vista teórico, desde el punto de vista conceptual de propuestas como

hipótesis de trabajo. *Ahora, en la práctica yo creo que en esas líneas pedagógicas tenemos aciertos y tuvimos situaciones ingratas con los alumnos. No sale todo perfecto. Hay que revisar esto muy bien.*" (Acad. Evaluación, U1, PB)

"La evaluación es un área del proceso formativo de enseñanza y aprendizaje en que menos nos preparamos, porque los discursos con que nos preparan no son coherentes con las realidades. Entonces eso yo lo veo, yo soy supervisora de práctica también. Entonces de pronto tú ves que en la formación tú haces algo, que tratas de formar este profesional de una manera que sea la mejor; la mejor en términos ideales. Sin embargo, cuando lo vas a ver en una práctica, *el chiquillo tiene enormes contradicciones*, porque es tan distinta la manera de enfrentar una realidad, con la que ha tenido en la formación, *hay una inconsistencia muy grande*. Los colegios o liceos tienen sus propias prácticas, tienen sus propias visiones, entonces en ese sentido es súper difícil formar. *Y los transformadores es un discurso, el sistema no permite transformar.*" (Superv. Práctica 3, U2, PL)

La tensión señalada se verifica especialmente en los procesos de práctica profesional que realizan los estudiantes de pedagogía en los establecimientos escolares, asunto que se retomará en la sección 3.

Los contenidos priorizados

Para contestar la pregunta ¿qué se prioriza en la formación? se analizaron los objetivos y contenidos de los programas de estudio, información que se complementa con las entrevistas realizadas a los profesores de las carreras de pedagogía, especialmente los del curso de evaluación. Los objetivos y contenidos de los programas fueron organizados por tópicos que se levantaron desde la lectura de los documentos. Así, se identificaron seis tópicos que se abordan en la formación: Fundamentos y enfoques, Conceptos, Instrumentos, Análisis y Toma de decisiones, Normativa, Evaluaciones nacionales.

Como puede observarse en la Tabla 3.2, los programas presentan coincidencias en las temáticas que declaran, destacándose el programa de pedagogía en matemática de la universidad estatal, ya que a diferencia de los otros programas, en este no se dedica tiempo a contraponer enfoques de la evaluación sino que comienza por distinciones conceptuales básicas en las que se funda la perspectiva del curso y se concentra en la elaboración de instrumentos y en el análisis y toma de decisiones. Tampoco en este programa se hace referencia al contexto normativo, ni a las evaluaciones nacionales. En esto último concuerda con el otro programa de la universidad estatal, que tampoco incluye objetivos y contenidos vinculados con este tópico.

Los programas de las universidades privadas, en tanto, resultan más coincidentes entre sí, ya que incluyen los seis tópicos identificados y se asemejan al programa de pedagogía básica y de pedagogía en lenguaje de la universidad estatal, salvo por el hecho que en este último, como se señaló antes, no se tematizan las evaluaciones nacionales. Los tres programas aludidos se inician por la discusión de enfoques de evaluación, dando relevancia a los propósitos y fundamentos con que se aborda la evaluación.

Tabla 3.2: Presencia de objetivos y contenidos declarados en los programas de estudio por tópicos

	Universidad Estatal (P. Básica y P. Lenguaje)		Universidad Estatal (P. Matemática)		Universidad Privada Tradicional		Universidad Privada	
	Presencia en objetivos	Presencia en contenidos	Presencia en objetivos	Presencia en contenidos	Presencia en objetivos	Presencia en contenidos	Presencia en objetivos	Presencia en contenidos
Fundamentos y Enfoques	X	X			X	X	X	X
Conceptos básicos		X	X	X		X		X
Instrumentos	X	X	X	X	X	X	X	X
Análisis y toma de decisiones	X	X	X	X	X	X	X	X
Normativa	X	X			X	X		X
Evaluaciones nacionales					X	X	X	X

Fuente: Elaboración a partir de los programas de estudios respectivos (en anexo 7, 8 y 9 se puede leer los objetivos y contenidos en detalle).

X= indica presencia de objetivos o contenidos del tópico en los programas de estudio.

No obstante las diferencias observadas en los programas, se constatan también algunas importantes coincidencias; en los cuatro programas se incluyen contenidos relacionados con distinciones conceptuales básicas, con el diseño, aplicación y reflexión sobre los instrumentos de evaluación, y con el análisis de la información que provee la evaluación para la toma de decisiones. A pesar que la forma y extensión con que se abordan estos tópicos varía entre los casos, puede decirse que estos tres tópicos conforman el núcleo común de la formación en evaluación. Esto alude a una orientación práctica de este curso que es consensual: se trata de capacitar a los futuros profesores para que en su ejercicio profesional puedan desempeñarse en el ámbito de la evaluación. Y esto se entiende concentrando su preparación en la elaboración de instrumentos y en el uso que se haga de la información que provee la evaluación.

Esta intencionalidad práctica tiene, sin embargo, limitaciones ya que el diseño de instrumentos y su aplicación no siempre se realiza, como por ejemplo señalan los siguientes testimonios:

E: ¿Y ellos llegan a diseñar instrumentos de evaluación?

P: Sí

E: ¿A aplicarlos?

P: Los instrumentos de observación; eso está orientado a que pueda tener una aplicación y una estructura de mejoramiento, una retroalimentación en función del mejoramiento de lo que ellos están observando propiamente tal. Claro, ahora el tema de la prueba, por el tema del tiempo y sobre todo este segundo semestre que es bastante diferente a segundos semestres de otros años, *nos impide el poder implementar, que ellos puedan implementar en algún contexto una prueba.*

E: Pero porque tampoco ellos están en aula.

P: Claro, esa es una de las falencias que yo considero que tiene el programa o la estructura de las carreras de pedagogía de la universidad, en donde ellos pasan al aula prácticamente en el último año, en tercer año algunos pueden, pero como observantes.” (Acad. Evaluación, U1, PL)

“Yo tengo instrumentos de evaluación de los colegios: pruebas, controles. Entonces yo les saco fotocopia y los reparto por grupos y ellos me tienen que ir haciendo un análisis de los instrumentos, qué es lo que está mal y qué es lo que está bien. Y después ese grupo viene acá adelante y yo lo paso, lo pongo en el power, y le van explicando a todo el curso. Y de repente hay cosas que a ellos se les pasan y el curso se da cuenta y también lo aporta. Así que son entretenidas las clases de evaluación.” (Acad. Evaluación, U3, PB)

“Es complejo en términos de tiempo. Yo he visto los currículum de otras universidades donde doy clases y currículum y evaluación van en un solo curso, lo cual a mí me parece increíble. *Siempre uno necesita profundizar más, tener más tiempo para trabajar con los estudiantes.* (...) Pero la evaluación tiene que estar contextualizada, tiene que responder a un objetivo, entonces no basta con copiar (instrumentos de la web).” (Acad. Evaluación, U2, PM)

Así, puede decirse que existe un consenso en cuanto a que la formación debe incluir ciertos tópicos prácticos, en tanto no hay consenso respecto a la discusión de enfoques, ni respecto a la inclusión de las políticas nacionales de evaluación. Respecto a este último tópico, se destaca que sea justamente la universidad estatal la que presenta mayor distancia respecto a las políticas nacionales, eventualmente una expresión de la incomodidad de estas instituciones con el ordenamiento educacional vigente en el país. Lo que se ve refrendado en la universidad privada tradicional, en el hecho que explícitamente se abordan estas políticas desde una perspectiva crítica al proponerse:

“Analizar los sistemas de evaluación a nivel nacional e internacionales, tanto en el ámbito institucional como del sistema educativo con el fin de formar una visión crítica con relación a sus características y los efectos e incidencia de estos en el contexto educativo” (objetivo programa universidad privada tradicional).

Cabe destacar que en ningún curso de evaluación analizado se aborda la construcción del juicio evaluativo; es decir, no se prepara a los estudiantes para interpretar los trabajos de los estudiantes en relación a los criterios y los objetivos establecidos. Esto se relaciona en parte con el hecho que los instrumentos que se diseñan en el curso, según fue explicado en las entrevistas por los profesores y los estudiantes, no se aplican en la realidad. De modo que si bien el curso tiene una orientación práctica, los estudiantes de pedagogía no experimentan el ciclo completo de la evaluación. Al omitir este paso, la forma en que se aborda el análisis de la información para la toma de decisiones y, por ende, la retroalimentación, es más bien general y teórica, y se refiere más a principios que al desarrollo de procedimientos concretos para realizarla.

Esto constituye un problema importante de la formación, ya que este paso es sustancial para comprender en profundidad en qué consiste el aprendizaje en un área determinada, tal como lo señala Shulman (1987). Asimismo, es fundamental para realizar la retroalimentación del proceso, que como han mostrado Hattie y Timperley (2007) es donde radican las posibilidades de mejoramiento y en definitiva el carácter formativo de la evaluación (Black y Wiliam, 1998a). No cualquiera retroalimentación es efectiva y produce el efecto deseado; por el contrario una retroalimentación sancionadora puede incluso inhibir mayores aprendizajes. Siguiendo a Tunstall y Gipps (1996) una retroalimentación efectiva es una descripción sintética de las fortalezas y debilidades del aprendizaje logrado, siendo una competencia compleja que intersecta la pedagogía y el área de conocimiento. Distintos autores plantean que esta es una competencia relevante a desarrollar en el proceso de formación inicial (Stiggins, 1999; Shepard *et al.*, 2005; Heritage, 2007).

Es importante destacar que esta capacidad de interpretación de los desempeños de los estudiantes se genera y cobra relevancia en el contexto de una evaluación auténtica orientada a evaluar actuaciones, comprensiones profundas o habilidades cognitivas de orden superior, que exigen del estudiante elaborar el conocimiento y ofrecer una respuesta propia (Perkins, 1997). Por el contrario, no tiene relevancia en un esquema evaluativo de opción múltiple o de respuesta única, donde lo que se juzga es si el estudiante responde en forma correcta o errónea. Por ello es una competencia profesional fundamental para apoyar el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, para fundar su propia comprensión sobre el

aprendizaje y para orientar el proceso de enseñanza radicalmente desde el aprendizaje y no desde la enseñanza. Se puede señalar que la ausencia de este trabajo evaluativo debilita la posibilidad que los estudiantes de pedagogía experimenten la distancia entre sus formas de otorgar significado a un determinado contenido y las de sus estudiantes. Al no experimentar esta distancia, analizarla y conceptualizarla, no llegan a observar el proceso desde la perspectiva del estudiante y su aprendizaje; por ende, la mirada que continua predominando es la de la enseñanza, centrada en la observación del logro de determinados objetivos de aprendizaje que ordenan el proceso.

De este modo, si bien se constata que el curso de evaluación se realiza de acuerdo a perspectivas vigentes y relevantes, presenta una debilidad práctica que no se resuelve en este curso, ni en los cursos de didáctica, ni en la práctica profesional, como se verá a continuación.

La presencia de la evaluación en los cursos de didáctica específica

Si bien en la malla curricular el curso de evaluación es el espacio curricular más claro de formación, en las entrevistas se constata que la evaluación también es abordada en otros cursos obligatorios y también en algunos electivos que son cursados por algunos estudiantes. Entre los cursos obligatorios, los estudiantes mencionan reiteradamente las didácticas específicas como cursos donde abordan la evaluación. Esto ocurre tanto en cursos de didáctica que no señalan explícitamente en su denominación la incorporación de evaluación, como en los cursos de didáctica de pedagogía básica de la universidad estatal, en los que esta inclusión es explícita.

Los estudiantes de pedagogía de las distintas universidades y carreras destacan positivamente la incidencia de los cursos de didáctica en su formación por el acercamiento que implican a las áreas específicas del currículum escolar. Por ejemplo:

“Tuvimos dos cursos de evaluación: Uno lo imparte el Instituto de Pedagogía, la Escuela de Pedagogía que es como ya a nivel general y que son los conceptos más básicos de evaluación o cómo se formula una prueba, los aspectos generales. ... Y otro curso que es Lingüística y Literatura, que está centrado en la evaluación desde el área específica de lenguaje, cómo evaluar oralidad, cómo evaluar escritura, la producción escrita, la comprensión... *Obviamente el que fue más significativo fue el de la Especialidad.* Porque al principio era solamente una manera muy pincelada, fue como una pasada de lo que era la evaluación y creo que además estaba mal incorporada dentro de la malla, porque para poder llegar a evaluación, también hay que llegar, hay que pasar primero por la metodología, las didácticas, para que haya una coherencia entre la evaluación y cómo yo estoy enseñando.” (Est.5, U2, PL)

“... empezamos a ver desde las primeras teorías de lo que es la evaluación, hasta las últimas que eran..., no me acuerdo el nombre [...]. *Y en el ramo que sí, en realidad le dimos bien fuerte, fue en las didácticas de las matemáticas, que hay 1 y 2.* En esas didácticas de las matemáticas teníamos que hacer proyectos a nivel de aula, así como muy micro, micro tesis, y en las cuales igual teníamos que planificar... bueno, planificar primero el proyecto y planificar una clase expositiva para presentarla. Entonces, en ese sentido tienes que ocupar las metodologías que hayas conocido junto con los métodos de evaluación para poder ya aplicar clases a nivel de aula.” (Est.5, U3, PM)

Los estudiantes de pedagogía destacan la articulación que permite el curso de didáctica entre pedagogía y el área disciplinaria específica, relación a la cual asignan mucha importancia coincidiendo con los

planteamientos de Shulman (1987) antes señalados, en relación con la evaluación como fuente y componente del conocimiento pedagógico del contenido.

Si bien las aproximaciones de los profesores de didáctica a la evaluación son disímiles se observa como elemento común la idea que la evaluación forma parte del proceso pedagógico y, por ende, si ellos enseñan cómo enseñar, deben enseñar cómo evaluar, según expresa el siguiente testimonio:

“La evaluación es fundamental desde el punto de vista que sea como proceso, en cuanto a que uno pueda ir midiendo los logros de los aprendizajes de los alumnos a través de distintas etapas. Eso es lo más importante, que no sea solamente una calificación como tal. Me interesa mucho más, desde mi punto de vista, la evaluación como un proceso constante, permanente, en que uno pueda ir chequeando los logros de aprendizaje de los alumnos. [...] La metodología implica por sí instrumentos de evaluación. De por sí tú les tienes que entregar algunas herramientas de cómo tú puedes evaluar porque si tú le enseñas a una persona, entre comillas, cómo enseñar, no le puedes dejar afuera el proceso de evaluación. Es casi erróneo, digamos. Así lo veo yo y sin ser tema principal la evaluación, yo dentro del proceso les voy enseñando distintas formas de evaluar.” (Didacta matemática, U3, PB)

La evaluación, sin embargo, tiene un lugar secundario en el curso de didáctica y se la aborda en relación al desarrollo de habilidades o contenidos específicos. Por ejemplo, en el caso de Lenguaje la profesora usa el texto de Condemarín y Medina (2000) antes citado, ya que provee ejemplos concretos para evaluar las habilidades comunicativas que son el centro del currículum escolar de esta asignatura:

“Este curso que es didáctica y evaluación, la verdad que el foco al menos al que yo lo oriento es más desde la didáctica que desde la evaluación, la evaluación la paso cuando enfrentamos el abordaje de la comprensión lectora y de la producción textual. [...] A mí lo que me interesa, [...] es el concepto de Evaluación Auténtica y un texto que yo comparto con mis estudiantes a pesar de que ya lleva como 13 años en circulación [...] es el texto de Medina y Condemarín, porque específicamente tiene que ver con la evaluación de la comprensión lectora y de la producción textual.” (Didacta lenguaje, U1, PB)

O en otros casos, la evaluación se aborda casi por presión, ya que algunos didactas la consideran irrelevante o que no es su materia, como lo señaló muy honestamente la siguiente académica ante la pregunta ¿qué importancia le atribuye a la evaluación en el proceso educativo?:

“Yo te puedo responder desde mi práctica y no creo que es debido darle importancia. No es importante para mí o no es lo más importante del proceso. Primero, porque debe ser que yo, por mi tradición, por mi propia formación, la evaluación era importante cuando yo me formé, pero más importante, siempre tuve conciencia de eso, era el proceso. Es decir, qué es lo que aprendía, cómo lo aprendía. Y era casi mecánico: si no lo aprendías castigo, si lo aprendías pasabas. (...) Y en el caso mío creo que ha sido como progresivamente una necesidad de acercarme un poco (a la evaluación) porque me han forzado (...) los propios alumnos acá en la universidad. Porque los alumnos están condicionados con el tema de la evaluación y piden pautas, piden pautas. Y eso a mí me descoloca, mientras más vieja me hace peor. Piden pautas. (...) La pauta se ha instalado como un modo de protección, no sé, así como un modo de decir “aquí están los puntos.” (Didacta lenguaje, U2, PL)

Cuando los profesores de didáctica abordan la evaluación, lo hacen desde una perspectiva formativa cercana a la que se releva en el curso específico, destacando la importancia de diversificar los instrumentos de evaluación para enriquecer la enseñanza, como en el siguiente caso:

“Entonces la idea del curso [...], era que además de aprender cómo se multiplica, cuáles son las situaciones de la vida que están vinculadas a la multiplicación, además de aprender eso, que el estudiante aprendiera cómo podría él tratar ese tema con sus niños. *Entonces las evaluaciones vincularlas con observaciones del aula, con tareas, no sólo prueba escrita.*” (Didacta matemática, U2, PB)

O abordando la formulación de criterios de evaluación:

“Este es un curso que se denomina curso de didáctica general, que por un acuerdo con el jefe de carrera, yo hago una primera mirada, como un mes, de aspectos generales de la didáctica y después los trato de llevar a la didáctica de la lengua y la literatura. [...] El esfuerzo está puesto en cómo ellos pueden tener más herramientas para identificar mayores oportunidades de aprendizaje en sus estudiantes. Y ese es un acto del profesor, que siempre ellos tienen que estar evaluando y por lo tanto diagnosticando. *Entonces lo que yo he tratado de hacer es que puedan ser capaces de levantar criterios para esa evaluación.*” (Didacta lenguaje, U1, PL)

Escuchando a los docentes de didáctica y el lugar subordinado que asignan a la evaluación, llama la atención la valoración que hacen los estudiantes del curso, en el sentido que este hace una contribución importante a su formación al relacionar la evaluación con el área de especialización, desde una perspectiva más cercana a la práctica en el aula. Las referencias que se hace a la evaluación en este curso parecen ser más concretas y aplicables. No obstante, la aproximación del curso de didáctica sigue siendo fundamentalmente teórica, en el sentido que es especulativa ya que no aplican los diseños e instrumentos elaborados. Adicionalmente, sigue observando el proceso desde la enseñanza, puesto que al no aplicar los instrumentos, no recogen información sobre cómo los reciben los estudiantes, y menos llegan a recoger y analizar trabajos reales de estudiantes en la escuela. Por ende, no observan directamente el aprendizaje y cómo este se expresa, ni revisan críticamente sus diseños pedagógicos a partir de los aprendizajes reales de los destinatarios de ellos. El único lugar de la formación donde esto podría ocurrir es en las actividades de práctica profesional que se analizan a continuación.

3.3 Tensiones entre lo que la universidad intenciona y las prácticas evaluativas en los establecimientos escolares

La realización de actividades prácticas situadas en los establecimientos escolares como parte del proceso de formación ha sido una prioridad en las políticas de mejoramiento de la formación de profesores en Chile desde fines de los años noventa (Avalos, 2002). Como consecuencia de ello es común que hoy las carreras de pedagogía tengan lo que se denomina como una formación práctica progresiva, que consiste en que los estudiantes de pedagogía realizan en distintos semestres de la carrera estadías en los establecimientos que son crecientemente intensivas en tiempo e involucramiento en la docencia. Así los estudiantes avanzan desde una práctica inicial en la que se acude al establecimiento en un plan de observación y de ayudantía por unas pocas horas, a una práctica final en la que se hacen cargo de implementar, al menos, una unidad didáctica completa, con una presencia prolongada en el establecimiento.⁵

⁵ En las carreras incluidas en la investigación las mallas curriculares tienen entre tres y cinco períodos de práctica distribuidas en distintos semestres de la carrera. En una carrera se incluye una actividad de práctica en el primer semestre (Básica-universidad privada tradicional), en dos se da el caso contrario, es decir se realizan en los últimos semestres de la carrera (básica y lenguaje-universidad estatal). En las demás se realizan a partir de segundo año.

La práctica pedagógica que se realiza en los establecimientos es un componente central de la formación inicial, valorada tanto por quienes sostienen una visión técnica de la profesión docente que los considera mayormente aplicadores más que generadores de conocimiento, como por quienes sostienen que la profesión docente tiene un tipo de conocimiento distintivo, que se genera en la triada acción-investigación situada-reflexión. Esta segunda perspectiva ampliamente aceptada en el campo de la educación (Cochran-Smith y Lytle, 1999: 262), tiene como referente la noción de practicante reflexivo desarrollada por Schön (1983). Desde esta perspectiva, la docencia es en gran medida un trabajo artesanal situado y construido en la contingencia cotidiana. El conocimiento de los docentes se expresa en sus acciones, conducidas por los juicios y las decisiones que toman en el desarrollo de la acción. Este conocimiento es principalmente tácito y se adquiere en la experiencia y en la reflexión deliberativa o investigación sobre la propia práctica. En este contexto la evaluación aporta evidencia para la reflexión y retroalimentación del proceso (Shulman, 1987; Shepard *et al.*, 2005).

La realización de las prácticas exige de la universidad un despliegue logístico importante, ya que deben contactar establecimientos educacionales que acepten recibir estudiantes en práctica en cantidad suficiente para distribuir a todos los estudiantes en formación. Si bien se promueve que estas relaciones se definan como de colaboración, en los hechos la escuela hace un favor a la universidad aceptando a sus estudiantes, de modo que la universidad debe aceptar sus términos y condiciones. En general, los establecimientos reciben un número reducido de practicantes a la vez, de modo que una misma cohorte de estudiantes se distribuye en diversos establecimientos. Durante su práctica los estudiantes de pedagogía son acompañados por los denominados profesores guías, que son los profesores titulares del curso en donde ellos realizan su práctica. Coincidente con lo que reporta Hirmas (2014), los profesores guías no son contratados por la universidad, y ocurre que no siempre guían a los estudiantes, o los guían en sentidos contrarios a los que intenciona la universidad. Las universidades por su parte, tienen un cuerpo de tutores o supervisores que visitan a los practicantes en el establecimiento para observar su desempeño, evaluarlos e idealmente retroalimentarlos, diálogo que ocurre en el lugar mismo o en la universidad. Durante la práctica los supervisores visitan a los practicantes un número variable de veces, siendo lo usual una o dos veces por semestre. Adicionalmente, en algunas carreras todos los practicantes de una cohorte se reúnen en la universidad en un taller de reflexión sobre la práctica en el que discuten lo que les está ocurriendo y abordan temáticas prefijadas relacionadas con la enseñanza. Este taller está a cargo de un docente de la universidad.

Así, puede decirse que las prácticas son un microuniverso dentro del proceso de formación de profesores en el que están involucrados diversos actores, los cuales aplican una variedad de criterios en sus diálogos con los estudiantes. Aunque las distintas carreras tienen reglamentos e instrumentos para regular los procedimientos a aplicar, se señala que en los hechos existe una gran heterogeneidad interna, reforzada por el hecho que los profesores guías no tienen relación contractual con la universidad, y en el caso de los supervisores o tutores, se trata en su mayoría de profesores contratados por horas para acompañar a los estudiantes y no se considera en su contrato horas de trabajo en equipo con los otros supervisores y con los docentes de taller.

Esta situación no es exclusiva de las carreras abordadas en esta investigación. En un estudio reciente de Hirmas (2014) que sistematiza la investigación sobre la práctica escolar realizada en Chile se plantean diversas tensiones institucionales y epistemológicas. En primer lugar, se concluye que un enfoque conductista-aplicacionista predomina en el currículum implementado, por sobre el enfoque crítico reflexivo declarado por los programas de formación. En segundo lugar, se destacan los desacuerdos de enfoque de los actores que participan directamente en la práctica. Por último, se constata que el profesor guía cumple

un rol indefinido en el proceso y que existe una relación desarticulada entre las carreras de pedagogía y los centros de práctica que reproduce la dicotomía entre teoría y práctica.

En la formación de profesores la relación teoría-práctica es compleja y está cruzada por relaciones de poder-saber entre la universidad y la institución escolar. Cochrane-Smith (1999) ha planteado tres tipos de relación teoría-práctica/universidad-escuela; en primer lugar una relación de consonancia propia de la visión técnica. En este caso se desvaloriza la teoría y se considera que la profesión docente se aprende en el ejercicio situado, la escuela es el lugar de formación prioritario, incluso podría restringirse el rol de la universidad a la preparación en la disciplina a enseñar, como ocurre en programas como Enseña Chile, que inserta a profesionales jóvenes de distintas carreras a la docencia en aula, a la vez que les ofrece un programa intenso de formación, tutoría y trabajo en equipo a lo largo del proceso. La segunda relación es de *disonancia*, y es la relación que ha predominado en la formación de profesores, tanto en el pasado academicista que vio la práctica como una aplicación de la teoría, que se realizaba justamente en el “liceo de aplicación”, como en los enfoques críticos que buscan transformar las relaciones reproductivas de la escuela. Desde esta última perspectiva, la universidad porta el conocimiento innovador y la escuela y sus profesores son los sujetos a transformar. En la tercera relación, de *colaboración*, tanto la universidad como la escuela se consideran como espacios generadores de conocimiento y se entiende que el estudiante de pedagogía se forma participando en una comunidad de aprendizaje integrada por miembros de la escuela y de la universidad. Cabe señalar, sin embargo, que estas relaciones de colaboración solo pueden darse fluidamente en contextos educativos proclives a la reforma, que no impidan que los estudiantes experimenten prácticas innovadoras. O, a través de la constitución de lo que Zeichner (2010) denomina como espacios híbridos, donde se establezca una relación más horizontal de conocimiento entre la universidad y la escuela.

Considerando el estudio de Hirmas (2014) puede decirse que en Chile predomina la relación de disonancia, donde la universidad propone una mirada del ejercicio docente que no se verifica en la escuela. Por el contrario las prácticas de la escuela son catalogadas de tradicionales y el profesor guía no es valorado como co-formador de los estudiantes de pedagogía. Se puede sostener que esta visión se refuerza con un discurso público que destaca la falta de calidad del sistema y de los profesores en particular y que deslegitima a los docentes en ejercicio como referentes para los profesores noveles.

Lo que se desprende del modelo descrito, que es bastante similar en las distintas carreras incluidas en esta investigación, es que la experiencia de los estudiantes de pedagogía en sus prácticas es heterogénea; si bien todos deben seguir un mismo protocolo, la experiencia de cada uno depende del establecimiento, del profesor guía y del supervisor que “le tocó”. Los estudiantes aluden a la suerte cuando hablan de las condiciones de su práctica, como por ejemplo en el siguiente extracto:

“... si yo converso con ella (con una compañera que hace su práctica en otro establecimiento), intercambiamos experiencias y le digo “Pucha, tienes suerte de tener una profe así”, pero a la vez yo también, mirando el lado positivo, la tengo porque así adquiero más experiencia, no sé. O también por mi personalidad salí adelante, porque tengo una compañera que está en el mismo colegio y ha sido mucho más difícil para ella la situación, y yo entiendo porque que te lancen así al curso y uno tenga que hacer todo igual da miedo y no recibes ningún apoyo pedagógico, ni de la disciplina, ni del profe guía.” (Est.2, U1, PL)

En este contexto, la pregunta es qué oportunidades tienen los estudiantes de pedagogía para aprender de evaluación durante sus prácticas. Al respecto hay una dispersión de experiencias, no obstante se observan algunos elementos relativamente comunes en la información recolectada. En primer lugar, la evaluación es

un asunto marginal de las prácticas. En las prácticas iniciales e intermedias es contingente la aproximación a la evaluación, no está intencionado desde la universidad que se aborde este ámbito. En la práctica final, cuando los estudiantes tienen que diseñar e implementar una unidad pedagógica completa, se subentiende que incluye la evaluación de la unidad, pero suele no ser el foco de atención. En este contexto las orientaciones que reciben los practicantes sobre evaluación son más bien marginales y tienen a reproducir una práctica evaluativa centrada en los resultados finales y no como insumo para conducir el proceso, como se describe elocuentemente en el extracto a continuación de una coordinadora de práctica de la universidad estatal:

“...En la práctica autónoma sobre todo los estudiantes son profesores dentro de la clase, entonces toman toda la hora y tienen que evaluar a los estudiantes. Pero ... la forma de evaluar ..., por ejemplo, (en los informes de práctica) la evaluación está rayada porque no hubo evaluación, entonces la supervisora dice ‘es que no era posible hacerla’. (...) Entonces a veces la evaluación que hacen los estudiantes, ni siquiera ellos mismos observan todas las acciones que son evaluables, y hay un problema también en las supervisoras que no observan tampoco eso. *Entonces los alumnos lo hacen en general en forma bien formal, por ejemplo las guías, ellos hacen la clase, hacen todo el procedimiento didáctico, enseñan y evalúan cuando tengan que evaluar; generalmente lo hacen con guías, y para ellos evaluar es que los estudiantes contesten adecuadamente la guía y ellos después la corrigen y la retroalimentan. Eso en general es lo que se ocupa como evaluación.* Pero evaluación de la clase en general, así como ‘el procedimiento que usé no sé si es el adecuado’ o una reflexión para evaluar cómo estuvo mi clase, se da sólo con el supervisor y no se les pide que escriban una bitácora donde ellos digan ‘evalúo de mi clase tal cosa’, además de lo que hacen formalmente como actividad. Los supervisores ponen más atención en el proceso de cómo el estudiante lleva la clase, en eso se centran, como siguen los pasos metodológicos que ellos aprenden acá y ven la calidad de la clase, cómo fueron capaces de entregar el contenido, si el estudiante fue comprendido o no con las preguntas que se hacen después.” (Coord. Práctica, U1, PL)

En el caso de la *universidad privada tradicional* también se considera la evaluación en la práctica, dando por hecho que los estudiantes ya tienen los elementos requeridos para implementar la evaluación. La práctica se concibe más como un espacio de aplicación de saberes, que como un espacio para el desarrollo de competencias y conocimientos en la experiencia, como se deduce del siguiente extracto:

“Yo estoy con la práctica final. Y hay un módulo, nosotros tenemos un módulo, donde se trabaja la parte de evaluación donde se ve todo, digamos, como lo más general, porque ellos ya han tenido asignaturas de evaluación. [...] En ese módulo se profundiza bastante todo lo que se vio antes en la asignatura de evaluación. Es más bien [...] como un recordatorio porque la mayoría de las cosas que nosotros hacemos en la práctica intermedia y en la práctica final son contenidos que ya se han visto antes, pero nosotros hacemos así como un trabajo más intensivo y ya orientado a lo que es el trabajo profesional. O sea, cómo pueden ellos aplicar, estilos de aprendizaje, liderazgo educativo, todo lo que es el marco de la buena enseñanza en su trabajo práctico.” (Superv. Práctica final, U2, PL)

En la *universidad privada nueva* también se considera la evaluación en la experiencia de práctica final. De acuerdo a lo que señaló el coordinador de práctica, en esta actividad se rigen por el Marco de la Buena Enseñanza (Mineduc, 2004), así que les piden a los estudiantes planificar la evaluación e implementar lo planificado, orientando a los estudiantes a adaptarse a los contextos educativos en este ámbito.

Tanto en la Universidad privada tradicional como en la universidad privada nueva, se menciona el Marco de la Buena Enseñanza (Mineduc, 2004) como referente para conducir los procesos de práctica.⁶ Este Marco está ordenado según las categorías secuenciales de Danielson (2011 [1996]): preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para la enseñanza, enseñanza, responsabilidades profesionales. Aunque en este Marco la evaluación se define desde una perspectiva formativa y como un monitoreo permanente, en el listado de competencias se la sitúa al final del tercer ámbito, es decir al finalizar el proceso de enseñanza. Asimismo, se la orienta hacia la evaluación y el monitoreo “del proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes” (Danielson, 2011: 31) aludiendo a una visión del aprendizaje bastante tradicional, centrada en contenidos y no el desarrollo de habilidades; y de la evaluación como proceso para constatar el aprendizaje, no como proveyendo información para conducir el proceso.

Otro elemento que se destaca en las entrevistas, es la necesidad de adaptación de los estudiantes a los contextos educativos en el ámbito de la evaluación. Dado que en la práctica la evaluación se asocia estrechamente a la calificación, los practicantes deben ceñirse a los reglamentos de evaluación de los establecimientos. Esta asociación contradice abiertamente la conceptualización que manejan en el curso de evaluación, que distingue tajantemente entre evaluación y calificación. Esto produce una serie de contradicciones, como explica, por ejemplo, el coordinador de prácticas de la carrera de pedagogía en matemática de la universidad estatal, donde además se está realizando un cambio de malla curricular:

“... los otros estudiantes [del programa de estudios antiguo] eran autónomos, uno les hacía el rayado y chao, estos [del nuevo programa de estudios] no. Esta evaluación a la vez es más conductista, pero llevada a la autonomía. Los otros eran más constructivistas a lo mejor, pero a la vez también eran más conductistas porque tenían que hacer lo que el colegio les decía.” (Coord. Práctica, U1, PM)

Esta contradicción la relata un estudiante de esta carrera de la siguiente manera:

“Yo me tuve que adecuar al colegio. No pude aplicar lo que dijo el profesor (de la universidad) aunque le encuentro toda la razón sobre lo que él dice, pero no, me tuve que adecuar al colegio y ellos me dijeron que, de todo el puntaje que había sacado, si llega al 60% de ahí para adelante es un 4 y para abajo es un rojo. ... En un colegio es difícil, porque puede ser que hagan pruebas para todos los niveles iguales, ahí tendría que entrar a pelear también, porque quiero hacer una cosa distinta con estándares de desempeño, o sea, que el alumno lo mínimo que tendría que tener para sacarse un 4 es: ‘tiene que saber esto’. Entonces ya no es llegar y poner puntaje, tengo que ver si está cumpliendo los estándares mínimos. Y es más complicado por un tema de colegas también.” (Est.1, U1, PM)

A pesar de que en las actividades de práctica el lugar secundario de la evaluación y la adecuación a los contextos escolares son elementos transversales a las carreras investigadas, existen en algunas actividades de práctica intentos por introducir de modo sistemático innovaciones en el ámbito de la evaluación, como es el caso de la carrera de pedagogía básica de la universidad estatal. Según describe la coordinadora de práctica:

“Bueno, la evaluación se aborda de una manera integral en todo el proceso que ellos deben llevar a cabo como profesores. En la práctica se intenciona más la planificación de la evaluación, de los instrumentos de evaluación. Hay más trabajo técnico en eso, de apoyo técnico de nosotros los supervisores; de revisar bien el instrumento, de ver la lista de cotejo o las rúbricas. Y evaluación entendiéndolo que no siempre es un instrumento, sino que también le damos harto énfasis a las preguntas para evaluar y especialmente en los cierres, cómo evaluar los cierres (de cada clase). Eso

⁶ El Marco de la Buena Enseñanza es el referencial concordado entre el Ministerio de Educación y el gremio docente para la evaluación de los profesores en ejercicio en el sistema municipal.

en la práctica anterior se empieza a enseñar, porque de alguna manera es como lo más débil que tienen ellos de su aprendizaje disciplinar. Les cuesta evaluar, no saben cómo hacerlo, entonces se pone en práctica como enseñanza más técnica. Y en la práctica intensiva más que enseñar, se exige, se les piden que siempre tengan la evaluación presente, pero no desde la parte de tener una guía, un papel. Tratar de que no sea esa la evaluación, sino que cómo van evaluando los distintos momentos de la clase, por tanto en la evaluación ponen cómo intencionarían esta evaluación *desde las preguntas que hacen, desde la evidencia que recogen para luego reformular sus planes y sus actividades*. Entendiéndola como más que hacer una prueba para o la guía para. No. *La evaluación la vemos como este proceso de obtener evidencia para definir la sesión que sigue, para retomar contenidos.*" (Coord. Práctica, U1, PB)

Por último, otro elemento que surge de las entrevistas de los estudiantes como bastante transversal es que en sus prácticas ellos viven una serie de experiencias vinculadas a la evaluación que no tienen conducción desde la universidad: observan cómo evalúan los profesores guías, se les transfiere la corrección de trabajos para calificar y lidian con lo que intentan aplicar cuando les corresponde a ellos evaluar. Todo esto genera una serie de tensiones entre lo que les comunica la universidad y lo que experimentan en los establecimientos que se abordan a continuación.

Las tensiones entre lo que la universidad intenciona y las prácticas evaluativas en los establecimientos escolares

Si bien diversos estudiantes reportan que su experiencia de práctica es positiva, ya que aprendieron sobre la evaluación, en general experimentan en sus prácticas una serie de tensiones que se derivan de la distancia que hay entre lo que la universidad les propone y las prácticas evaluativas que ocurren en las instituciones escolares. Esta distancia no reviste novedad, puesto que el enfoque en que son formados los estudiantes se plantea justamente en forma crítica respecto a las prácticas evaluativas dominantes. Lo que despierta sorpresa es la incapacidad del centro formador para canalizar esta distancia, la que se agudiza por las mismas debilidades de la formación, incluyendo la falta de acompañamiento que experimentan los estudiantes durante sus experiencias de práctica de parte de su universidad.

En base a las entrevistas sostenidas con los estudiantes se han identificado dos grandes tipos de problemas en la relación teoría-práctica/universidad-escuela: aquellos que se vinculan con las condiciones que emergen desde los establecimientos escolares y aquellos que se relacionan con las debilidades de la formación.

Tensiones que surgen en la práctica por las condiciones relacionados con la realidad de los establecimientos escolares

Un primer ámbito de tensiones se vincula con que los estudiantes de pedagogía se encuentran en sus centros de práctica con una realidad que les genera distintos conflictos: el tipo de actividades que deben realizar, los enfoques en juego en tales actividades, las relaciones con los escolares en torno a la evaluación, son algunos de los problemas que levantan los estudiantes en sus relatos sobre sus experiencias de práctica.

Distintos estudiantes relatan que los profesores guías *les encargan tareas en el ámbito de la evaluación que ellos sienten que no les corresponden*. Estas tareas son expresivas del mismo distanciamiento con que los profesores del sistema abordan la evaluación de sus estudiantes, como se expresa en los siguientes relatos:

"Entonces a mí al menos me sucedió que tuve roces con una profesora porque hubo algunas clases de ella que yo no asistí, porque me pedía que me quedara trabajando, revisando pruebas, etc. Entonces después me pidió que le preparara una prueba coeficiente 2 y yo le dije que no podía

prepararla, porque no encontraba que fuera pertinente, considerando que yo no había estado en sala esos días, que ella me pidiera una prueba que yo no iba a considerar realmente lo que los niños habían visto en clases, entonces era como todo al voleo. 'Ya, este es el contenido y tú has una prueba'. Entonces iba a quedar demasiado distante de lo que ellos habían visto en clases y en realidad era más perjudicial para ellos de lo que yo pudiera haber hecho. Entonces en realidad hubo roces como esos y ella decía: 'No, no hagas esto porque te va a tomar más tiempo, porque se van a demorar más o porque no les va a interesar'. Pero en realidad trabajar con auto evaluaciones para ellos era algo como que no existía, era como pérdida de tiempo en realidad. Mientras que para nosotros sí era importante, porque ahí podíamos reflejar realmente lo que los niños estaban entendiendo, pero por ellos que esas cosas no existieran." (Est.1, U1, PB)

"Mi profesora supervisora me dijo que planificara, me dijo "No, tú tienes que planificar", yo le dije "Profe, pero ¿Cómo lo hago? ¿Con los libros Santillana? ¿Qué hago?". Me preguntó "¿Cómo lo estás haciendo?" y le dije "Estoy viendo el libro de Santillana de Octavo" porque ahí me tocó en Octavo. Y de acuerdo a estos libros, a los Planes y Programas empecé a planificar el semestre yo sola, y no sé, se lo mostré a mi profe guía y no tuve ninguna retroalimentación de parte de ella. Como que en el fondo me entregó el curso, yo hago las clases, ella se sienta atrás, no significa un mayor aporte. Al principio fue difícil, traumático y todo porque es un curso difícil, es Octavo y es la edad, también porque es un colegio vulnerable. Es municipal, es vulnerable, tiene como el 67% de vulnerabilidad y los niños ahí no van a estudiar, no tienen hábitos, tampoco tienen apoyo familiar. Entonces, al colegio van, yo creo que los mandan para que coman y que estén ahí." (Est.2, U1, PL)

También ocurre que los estudiantes en práctica tienen juicios críticos respecto a *las prácticas evaluativas de sus profesores guías y en general las prácticas predominantes en los establecimientos escolares*. Por ejemplo en el siguiente testimonio, aunque desde un enfoque más bien conductista, se la destaca la ausencia de retroalimentación:

"La verdad es que las evaluaciones no se analizan mucho. No se hace mucho en el colegio. He estado tanto en un municipal y ahora en un subvencionado. Y no se analizan mucho. Como que es la nota y se le entregan a los niños. No se les pasa como "tú te equivocaste en esto, por esto". No se corrige como una prueba de siete para todo el curso." (Est.2, U3, PB)

O se destaca la ausencia de criterios explícitos para realizar la evaluación y la rigidez que perjudica al estudiante:

"Por ejemplo, la semana pasada en la evaluación con disertación en primero básico, donde estoy haciendo la práctica, la tía no tenía como una pauta a seguir. Pero igual les ponía las notas. Entonces yo miré y dije "no, yo no voy a ser así. Yo voy a tener una pauta porque en el caso que el apoderado llegue...", para decirle "mire, su hijo falló en esto, en esto, hay que reforzarlo en esto". También pasó que a un niño, por ejemplo, se le olvidó todo el contenido y la tía decidió ponerle la nota de inmediato. Entonces yo dije "ah no", yo voy a ser más flexible. Por último le digo "mañana expone, con nota inferior", pero expone. Porque quiero saber lo que el niño aprendió, realmente." (Est.3, U3, PB)

Otro ámbito de conflicto surge porque *los mismos escolares están acostumbrados a las prácticas evaluativas tradicionales*, lo que hace que sea difícil para los estudiantes de pedagogía introducir innovaciones, como por ejemplo la autoevaluación:

“Yo creo que el propósito es saber cómo va avanzando el proceso de aprendizaje de los estudiantes. (...) y creo que también hacer una evaluación de lo que uno está haciendo como profe al momento de enseñar, del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entonces, no debería ser simplemente como un papel al final de... incluso el hecho de que yo como profe solamente evalúe al niño (no es suficiente), porque el niño es más consciente de cuál ha sido su proceso y él puede tener también una autoevaluación de lo que aprendió. O sea, en un trabajo en grupo una evaluación entre ellos mismos. Pero el mismo hecho de que la evaluación sea un instrumento castigador, que sea una nota que después influya en el promedio del niño hace que tal vez esa autoevaluación del niño o esa coevaluación que uno quiere hacer no sea lo 100% sincera porque a lo mejor si el niño es sincero va a tener una mala nota. Entonces, mientras no se cambie esa visión como de lo que significa la evaluación, es como súper difícil intentar ... O sea, claro, no es imposible, pero es difícil intentar poner esta otra visión y tratar de explicarle a los chiquillos.” (Est.3, U1, PB)

O como en este caso, la evaluación de proceso:

“Me entrevistaron, quedé, pero me di cuenta que a pesar de tener un proyecto distinto, en evaluación caen en lo mismo que caen todas las escuelas chilenas, o sea evaluar el producto final. Jamás yo pude aplicar y el profesor me detiene también en ese sentido: “Cuidado, vamos a evaluar pero solamente al final, una prueba”. De todas las técnicas que había para evaluar aquí no las puedo aplicar por tiempo, no hay tiempo o en verdad los chicos están mentalizados que uno termina la unidad y viene la prueba. Qué aprendió, no cómo aprendió y por qué aprendió, sino qué aprendió solamente.” (Est.2, U2, PL)

En algunos establecimientos, los practicantes directamente deben atenerse a *las directrices con que funciona el colegio*, sin espacios para aplicar lo aprendido en la universidad, sintiendo coartada su oportunidad de experimentar:

“Yo creo que es un poco complejo, porque también va como en la disponibilidad que tiene cada docente de tener tiempo para fabricar todos estas herramientas o estos instrumentos, porque hay colegios que (son solo uno), pero hay otros colegios que tienen como sucursales, (...) y estos colegios típico (...) que trabajan los tres juntos. Y como trabajan los tres juntos, los tres colegios tienen las mismas pruebas y las hacen en grupo, como para ver qué colegio queda mejor. Y uno ahí queda como que uno le cortaran la oportunidad de tener esa libertad de enseñar de la manera que uno quiere, porque mis estudiantes pueden ser de esta manera, yo los conozco, yo sé cómo van a responder a ciertas situaciones. Pero si en este otro colegio los alumnos no son de la misma manera y la realidad es totalmente distinta, quizás son muchos factores externos que le influyen para que pueda responder.” (Est.2, U2, PB)

Las restricciones de los establecimientos generan en algunos estudiantes de pedagogía sentimientos de rebeldía o resistencia, que se expresan en que buscan eludir el control que ejercen sobre ellos las autoridades de los establecimientos para introducir las prácticas evaluativas que consideran apropiadas. Esto, sin embargo, puede afectar la transparencia y honestidad en la relación practicante-profesor guía, rayando en actitudes cuestionables desde un punto de vista ético:

“Es complicado porque depende mucho del colegio. Hay colegios que son muy estructurados y no permiten ningún cambio interno. Tú tienes que adecuarte a lo que el colegio te entrega y con eso tienes que trabajar. Pero, más que nada, el dueño de la sala de clases es uno y cuando uno cierra las puertas, nadie sabe lo que pasa adentro de tú sala de clases. Yo pienso que uno igual tiene la libertad de hacer y deshacer en la sala de clases. Y considero muy importante, la evaluación constante.

Entonces, yo tengo que evaluar a mis alumnos constantemente y al final del semestre no se vaya a encontrar, a lo mejor, con una calificación que no esperaba y es por esa evaluación constante. Pero sí hay que informar al alumno que se le va a estar evaluando constantemente. Pero sí, y si el colegio no me lo permite, no tienen por qué enterarse. Porque al final uno hace su clase.” (Est.3, U3, PM)

Las condiciones de trabajo de los profesores también se observan como un obstáculo para introducir las innovaciones que en la universidad fomentan, especialmente *por la falta de tiempo no lectivo* en la contratación de los profesores, como lo expresan los siguientes estudiantes:

“Si yo evaluó con un producto, él se queda con esa nota y después no tiene una chance como para modificarla, como para aumentarla, siendo que pudo haber aprendido de sus errores. Entonces quizás en una de esas, como para poder aplicarlo, porque lo otro es como demasiado; quizás que los alumnos rindan sus pruebas y que después de sus pruebas tengan una instancia de corrección y puedan subir su nota. Ahora, cuál es el problema, la evaluación no es sólo lo que se aplica, sino que también es la revisión. Por un lado y por otro, también es demasiado lo que uno tiene que revisar. Entonces, yo creo en parte, las pruebas que se hacen son también en ese aspecto, cuantitativas porque es lo más fácil de revisar y al final los profesores están optando por eso, qué es lo más fácil de revisar y chao. Y lo revisan y no abren una nueva instancia de re corrección, porque hay que revisar las otras pruebas de los otros cursos y esa otra y esa otra, revisar 120 pruebas y es una locura. Un ensayo, pueden ser muchas páginas y en el fondo es complicado. Hay que generar un sistema que sea, por decirlo, conveniente para todos. No sé, yo lo veo como imposible.” (Est.1, U2, PL)

“Yo encuentro que a lo mejor la dificultad está en el tiempo de detenerse a diseñar una planificación que considere una evaluación y encuentro que esa es la dificultad ahora, principalmente en darse el tiempo o en contar con el tiempo. Que no se cuenta con tiempo para diseñar una planificación meticulosa en ese sentido.” (Est.1, U2, PM)

También se observan condiciones vinculadas a *los paradigmas dominantes en el campo educativo*:

“Porque de hecho a la evaluación se le dio mayor hincapié cuando se trabajan las corrientes más conductistas. Porque ahí era más importante saber evaluar, pero ahora no es tan importante tener tantas cosas cuantificables, lo importante no es saber cuántos alumnos aprobaron y cuántos reprobaron. Lo importante es saber si los alumnos aprendieron realmente lo que se les enseñó o no. Y, en ese sentido, los indicadores de evaluación que existen actualmente evalúan así, si el alumno aprobó o no aprobó, no si el alumno realmente aprendió. Se dice que es así, pero en el papel, de facto, todavía no es así.” (Est.5, U3, PM)

Así, los estudiantes visualizan múltiples factores que dificultan introducir en la práctica lo que se aprendió en la universidad, y por extensión ven difícil incorporar innovaciones en el ámbito de la evaluación:

“Es bien evidente porque todos los colegios están en lo mismo. Que es: tener una buena PSU en los estudiantes y tener un buen SIMCE, porque eso es lo que le da prestigio a los colegios. Entonces, yo tengo colegas que son de años anteriores, que ya están trabajando en colegios y mantengo contacto con ellos, y ellos me dicen que pierden el 50% de las horas de matemática por hacer ensayos PSU o ensayos de SIMCE. Entonces, ¿Qué pasa? Uno, de partida, que uno no alcanza a pasar todo el contenido. Los alumnos se mecanizan, ¿cierto? La capacidad de razonamiento y de abstracción de los estudiantes ya no es la misma porque están súper como robóticos para responder todo. Y se pierde mucho tiempo. Bueno, también la resistencia de parte, a lo mejor, de los docentes más antiguos o que cumplen cargos administrativos, cargos de gestión, también es la resistencia al

cambio. Es como que, no sé, si uno quiere hacer una clase innovadora a lo mejor a ellos les va a parecer mal, no lo van a autorizar. Por ser, no sé, si uno quiere salir al patio y hacer una clase lúdica en la que ellos estén viendo, por ejemplo, de geometría... que ellos estén viendo cosas geométricas en el ambiente, cosa que vayan relacionando con la vida cotidiana los contenidos y les parece muy mal de repente a los directivos. Entonces, ese puede ser también un obstáculo para que yo pueda trabajar con los estudiantes. Como también puede ser el contexto social. A lo mejor los estudiantes son de escasos recursos y lo que les importa es ir al colegio a comer. Porque de repente tienen tan mala situación que ellos desayunan, almuerzan, ¿cierto? Y eso es lo importante para ellos. Entonces, ahí también el tema de la motivación, de cómo yo motivo a los estudiantes, para poder tenerlos concentrados estudiando.” (Est.2, U3, PM)

En definitiva, se observa una tensión importante que emerge en la práctica entre la formación que han recibido los estudiantes en sus cursos y lo que pueden y deben hacer cuando están en los establecimientos escolares. Esta constatación también fue reportada en una investigación reciente realizada en Chile con profesores principiantes. Esta investigación concluye que la evaluación es uno de los cuatro aspectos en los que los docentes principiantes sienten que han tenido la necesidad de reaprender durante sus primeros años de ejercicio para reorientar lo que habían recibido en su formación inicial (Rufinelli, 2013).

Tensiones que surgen en la práctica por las debilidades del proceso de formación

Por otro lado, los estudiantes observan distintas debilidades en su formación que les dificultan el ejercicio docente en los establecimientos escolares y que les hace sentirse inseguros. La siguiente estudiante alude a *la falta de material práctico al momento del egreso y la estrechez del tiempo de práctica para experimentar más*:

“Siento que salí relativamente preparada, podría haber tenido un semestre más como para haber preparado más material, haber practicado con el tema, porque igual cuando nosotros empezamos a trabajar en aula y a hacer evaluación fue complejo al principio, porque ver cuál evaluación era mucho más adecuada para abordar ciertos temas, si era preciso comenzar con un diagnóstico, que era más o menos lo que nos habían explicado.” (Est.1, U1, PB)

Otro estudiante siente que *el enfoque con el que fue formado no le sirve en la práctica* y lo hace sentirse débil:

“Entonces a mí me pueden enseñar mucho cómo hacer una prueba, cómo hacer una rúbrica o los sistemas de evaluaciones ideales. Pero cuando me voy a enfrentar a mi práctica, me doy cuenta que el proceso no me sirve, igual que las metodologías que nos enseñan acá cómo trabajar tal y tal materia. Entonces en ese sentido en base a mi práctica me siento débil. Y yo tengo la suerte de tener una profesora que nos hizo varias evaluaciones, o sea, nos enseñó a hacer varios tipos de evaluaciones. A nosotros nos enseñaron qué era evaluación, como mira la evaluación el Ministerio de Educación y listo, lo demás: “Aquí te las traigo Peter”... en las escuelas. El engranaje que tiene el sistema no provoca, de partida los del Ministerio de Educación desfavorecen al profesor, lo anulan. Uno podría hacer millones de cosas, pero se siente anulado porque de arriba le dicen –tienes que preparar a un alumno para la PSU, para el SIMCE. Entonces de partida ahí viene el problema.” (Est.2, U2, PL)

Otra estudiante se siente *insegura para enfrentar situaciones de fracaso escolar*:

“Ahora, sí me complican algunas cosas pero esas las tengo que ir puliendo yo, porque tampoco me van a dar todo en las manos. Por ejemplo, lo que me cuesta es ser como tan ruda al evaluar. Porque

siento que, no sé, hay cosas que evalúan los profes que yo digo “no voy a tener corazón para evaluarlos mal”. Pero eso es como más personal.” (Est.3, U3, PB)

Y también están los que evalúan positivamente su formación:

“Porque yo creo que todo lo que yo sé me lo ha dado la experiencia, pero no el curso. Cuando recién entré a hacer las ayudantías sí. No sabía ni si quiera cómo hacer una prueba, que evaluar. “¿Qué evalúo? ¿Cómo la hago? ¿Cómo la planteo para que los estudiantes la entiendan?”, porque de repente uno plantea algo que lo entiende uno no más y nadie más te lo entiende. Pero he aprendido, entonces en estos momentos yo puedo decir que no, no me siento débil en esta área.” (Est.3, U3, PM)

Uno de los temas que emergen como una preocupación reiterada, especialmente entre los estudiantes de Educación Básica, es *el desafío de la diversidad de estudiantes*:

“... Y tenemos ese niño con dificultades que es del contexto familiar más adverso. Y es con quién más tiempo gastamos energía; porque el otro, el niño promedio, si bien es cierto como que nunca está en la sala, pero se habla harto de él. Frente a ese grupito yo siento como que no tengo mucha formación.” (Est.2, U1, PB)

Los estudiantes consideran que la distancia de la universidad con la realidad escolar también se vincula con el hecho que *algunos profesores universitarios se alejaron del aula escolar*, perdiendo vigencia:

“(Se necesita) que nos enseñen cómo construir un instrumento, porque me pueden decir “el cotejo es así y así” o “construye una pauta”, pero la prueba cómo la hago y eso lo aprendí en el electivo con este profesor que hace clases acá y también hace clases en un colegio. Él estuvo mucho tiempo en un colegio, entonces él tiene la experiencia concreta, real. Acá hay profes de la U que hacen clases acá pero ya no hacen clases en un colegio. Entonces, no saben mucho o no se acuerdan, o no tienen la claridad de cómo están las cosas.” (Est.2, U1, PL)

Otro ámbito de dificultad se vincula con la *debilidad del acompañamiento que realizan los tutores o supervisores de práctica de la universidad*:

“... pero el problema es que, claro, la retroalimentación de solo esa clase que a uno lo van a ver. Y las otras clases uno las hace según lo que sabe, según lo que ha vivido con los chiquillos y... El profe va un día a ver una clase y no sabe nada de lo que hay detrás de eso. Entonces, eso igual influye.” (Est.3, U1, PB)

No obstante, algunos estudiantes valoran la tutora que “les tocó” y la posibilidad que les otorgan para discutir sobre la distancia entre la universidad y la escuela:

“Con la tutora podíamos hablar de esto, era más abierta. Pero después en el informe escrito, uno tenía que ser más recatado. Y bueno dependiendo de la tutora a mí sí me tocó una tutora que me permitía decirle –mira, sabes que me preocupa esto, me preocupa esto otro, que no tiene nada que ver con lo que nos han enseñado en la universidad. “Creo que todos los paradigmas que acá nos han enseñado, acá no se aplican”, entonces podríamos tener esa reflexión.” (Est.4, U2, PB)

Otros reconocen las *estrategias que ellos tienen para salir adelante*:

“Sí, hay bastante buena relación y ella me apoya y me ayuda. Por lo menos yo puedo decirle mi inquietud y al final de la clase le pido la retroalimentación al tiro y por lo general me da dos críticas y detalles y yo voy cambiando en función de lo que ella me va diciendo. Pero creo que eso más que

funcionar como enriquecedor para mi práctica o para mi ejercicio pedagógico, en el fondo funciona para aprobar mi práctica, porque en la medida que yo empatizo con la profesora mentora, la evaluación también sube, es una pillería. Yo sé que si mantengo contenta a la profesora mentora y al profesor que me vaya a evaluar paso la práctica y honestamente fuera de todo, me interesa salir rápido de la carrera más que la práctica final como real no.” (Est.6, U2, PL)

Por último, los estudiantes también aluden al *carácter predominantemente teórico de la formación*, que los deja con debilidades en términos prácticos:

“El ramo era súper teórico entonces uno se queda en la teoría y no en la práctica. Eso creo que es como una deficiencia que la universidad tuvo, la práctica. Porque a pesar de que trabajamos hartito en aula, yo nunca logre entender para que servía hasta cuando lo puse en práctica. Y cuando lo puse en práctica tuve que aprender con mis propios medios a elaborar las tablas... las rubricas o las tablas de evaluación.” (Est.2, U3, PL)

“Es que cuando nos plantearon el curso el primer día, todos quedamos súper entusiasmados, porque íbamos a construir buenas pruebas, saber medir bien, tomar todas las cuantitativas y llevarlo a lo cualitativo. Pero después a la larga se hizo nada y al final fue el último mes de clases donde nos enseñó a pasar bien los test, todas esas cosas. Gastamos demasiado tiempo en saber cuál es la distinción entre evaluación y medición y yo creo que para un curso introductorio lo principal y pensando en que uno va a utilizar esa parte, no habría gastado tanto tiempo como para eso. (Es necesario) que ese curso fuera más práctico. Si bien hay que tener al principio las ideas teóricas de lo que significa evaluación y medición todo eso. Los tipos de evaluación también; eso está súper bien porque uno entiende al fin y al cabo cómo se va armando el proceso, pero ya después ponerse a hacer cosas más, que uno haga una prueba en clases y vea cómo va quedando, con materiales y con todas las cosas.” (Est.1, U1, PM)

“Después dicen: ‘Ya, tiene que hacer una prueba de esta unidad’. Ya, pero ¿qué hago? Después uno como que intuitivamente va haciendo una prueba, obviamente que uno considera, porque es lo que más a uno le recalcan, que tiene que estar los objetivos y todas las cosas, pero más allá no.” (Est.2, U2, PB)

“En este ramo Modelos de Evaluación nosotros hacíamos evaluaciones, pero nunca las aplicábamos. Entonces nunca llegábamos a ver si funciona o no. Para mí la pedagogía, donde están entrando muchos estudiantes con becas de vocación de profesor, es más importante que nunca tener intervención en el aula y aplicar estas evaluaciones en el aula. La aplicación del instrumento es súper importante, pero evaluarlo también.” (Est.1, U2, PM)

A partir de los relatos de los estudiantes puede decirse que las experiencias de práctica no se construyen como espacios de experimentación o de aprendizaje por ensayo y error, más bien se organizan como espacios de aplicación, en donde los estudiantes deben llevar a la práctica un diseño pedagógico que elaboran sobre la base de lo que han aprendido en sus diversos cursos pedagógicos. Es decir, como señala Hirmas (2014), predomina en la práctica el enfoque conductista-aplicacionista, que es válido en general y también para el caso de la evaluación. En este proceso cuentan con el apoyo de los supervisores de práctica, que les revisan y comentan el diseño, pero que van en una o dos ocasiones a observarlos en los colegios. En la práctica misma, los estudiantes tienen poco espacio para ejercitar o para reelaborar, incluso tienen escasas oportunidades para evaluar y saber qué está pasando en términos de aprendizaje con sus estudiantes, más

allá del involucramiento que expresen en las actividades realizadas. En las prácticas de los estudiantes sigue vigente lo planteado hace dos décadas por Avalos (1994: 15):

“Hay algo mitológico en la forma que se concibe el rol del profesor, el que debiendo ser creativo e innovador, a la vez se le encapsula en sistemas educacionales llenos de formalismos burocráticos, pidiéndole que entregue un producto homogéneo, con características determinadas, según el rendimiento promedio y usando estándares definidos más o menos arbitrariamente.”

La inconsistencia planteada por Avalos (1994) entre lo que se busca sean los docentes y la realidad institucional es profunda y no solo afecta a los centros de práctica, sino que se refuerza con la debilidad institucional de la formación docente. Las universidades parecen estar administrando su propia precariedad, al igual que ocurre en otras latitudes se observa una institución con bajo compromiso con la práctica de los estudiantes, la definición de los centros escolares se realiza con criterios más administrativos que pedagógicos, la relación laboral entre los profesores guías de las escuela y la universidad es ambigua y se asignan tutores que dedican escaso tiempo a la investigación (Zeichner, 2010).

Desde el punto de vista de la evaluación en la práctica ocurren muchos eventos heterogéneos dependiendo del lugar y de las personas involucradas. Los estudiantes no tiene en este espacio un proceso de formación sistemático en evaluación, más bien lo que tienen es un golpe de realidad que contrasta fuertemente con lo que ellos han aprendido durante sus estudios universitarios. Frente a esto las reacciones iniciales de los estudiantes son diversas, para algunos se trata de resistir el sistema introduciendo modificaciones sin ser notados, para otros se trata de resistir en las ideas pero acoplarse en las acciones y para otros hay un proceso de cuestionamiento profundo respecto de lo que les fue entregado en la universidad.

3.4 El balance global de los estudiantes de pedagogía sobre su formación en evaluación

La visión general de los estudiantes de pedagogía sobre la formación recibida en evaluación tiene un tono relativamente crítico, ya que constatan una serie de debilidades en este proceso, lo que es coincidente con otros estudios realizados fuera de Chile (Hobson *et al.*, 2006) y en Chile (Rufinelli, 2014). No obstante, son optimistas sobre su futuro desempeño, especialmente porque identifican recursos que los pueden ayudar y debido a que se sienten ellos mismos capaces de seguir aprendiendo. Su optimismo, sin embargo, se mezcla con expresiones de inseguridad, lo que también se ha constatado en otros estudios fuera de Chile con estudiantes de pedagogía (Coady, 2010) y en Chile con docentes principiantes (Rufinelli, 2014). Durante su formación los estudiantes de pedagogía van conformando un juicio sobre el conjunto de su experiencia, a la vez que sobre aspectos específicos (Woolfolk y Burke, 2005), Así, en los juicios de los estudiantes entrevistados sobre la formación en evaluación, se entremezclan elementos personales, curriculares, institucionales y contextuales, a la vez que su balance global sobre la formación recibida se entrecruza con su balance específico sobre la formación en evaluación.

Las debilidades de la formación

Las debilidades de la formación se expresan a través de términos como: pincelada, deficitaria, un asunto por resolver. No obstante, estas debilidades se contrarrestan destacando lo que sí recibieron o los esfuerzos que ellos han hecho para enfrentar los problemas:

“Igual yo pienso que es como una pincelada de todo lo que uno debiera saber. Igual a uno le dicen desde la base qué es evaluación, calificación, que hay que tratar de ser justos, que hay que poner ciertos criterios. Además nos enseñaron algunos instrumentos porque uno... no sé, yo por lo menos

del colegio venía con las preguntas, con las pruebas de alternativa. La pregunta y 4 o 5 alternativas. Entonces, acá no, te enseñan que en realidad eso no es el único instrumento, que también hay otros que uno puede ir utilizando dependiendo del trabajo que estén desarrollando.” (Est.4, U1, PB)

“Deficiente. Sí, deficiente. He tenido que aprender por mis medios... *a ver, es bien cierto que (...), la institución te pone una pincelada de conocimientos y el alumno tiene que ser capaz de seguir estudiando por sus propios medios.* Yo creo que estoy dentro de esa cualidad. De que yo estudié, de que me pusieron el conocimiento de ciertos... ciertos conceptos, y yo los he tenido que ir buscando, que ir complementando a través del tiempo, por mis propios medios. (...) Yo soy súper exigente y creo que me queda mucho todavía por aprender. Me falta hartito, me falta hacer post grado, me faltan hartas cosas.” (Est.2, U3, PL)

Para algunos la debilidad de su formación es parte consustancial de la formación inicial, que correspondería a una etapa que debe profundizarse en el ejercicio profesional, según expresa el siguiente estudiante:

“*Me siento con una base, no sé si sólida, pero estoy en la etapa de generar los instrumentos, creo que me cuesta ahora, porque me demoro dos horas en hacer una prueba y eso o un poco más en hacer una pauta. Pero creo que es parte de ser iniciante en el sistema y de ir dándome cuenta qué cosas son más importantes, por lo menos tengo la claridad y si yo voy a evaluar, evalúo lo que estoy enseñando.*” (Est.5, U2, PL)

Los estudiantes de pedagogía señalan un conjunto de condiciones institucionales y coyunturales externas que afectaron su proceso formativo. En esta línea, destacan especialmente los paros estudiantiles reiterados de los últimos años; el desequilibrio entre la formación pedagógica y la disciplinaria, y las incoherencias entre el decir y el actuar durante el mismo proceso de formación.

Respecto a la movilización estudiantil y su relación con la pérdida de clases, las opiniones entre los estudiantes son diversas. Para algunos, especialmente los más activos en el movimiento, se han abierto espacios de participación que han generado nuevas formas de reflexión y aprendizaje que les permiten superar déficits que constatan en su universidad, como se expresa en el siguiente extracto:

“Yo creo que igual acá dan elementos, pero como que lo que yo siento que *lo que he aprendido lo he aprendido más fuera de la universidad, con mis compañeros cuando hemos estado en proceso de movilización,* que lo que acá los profes enseñan. Porque acá los profes pueden enseñar muchas cosas pero después en la práctica ellos tampoco lo aplican, entonces como que no tiene mucha coherencia.” (Est.3, U1, PB)

Otros en cambio destacan mayormente la pérdida de oportunidades de formación implicada en el paro:

“Lo que pasa es que nosotros tuvimos solamente un semestre de didáctica y solamente un semestre de currículum y *justo cuando yo tenía didáctica hubo el paro, un paro, en que al final no tuvimos casi nada. El 2011.*” (Est.2, U1, PL)

Ya sea que se considere el paro como una oportunidad o como una pérdida, en las entrevistas se expresa un malestar social sistémico⁷ y una conciencia que puede considerarse exacerbada acerca de los problemas estructurales que enfrenta el país.

⁷ Este es un problema mayor que se ha diagnosticado para el conjunto de la sociedad chilena. PNUD, 2012.

En cuanto a la dualidad formación disciplinaria y pedagógica, cabe señalar que las preocupaciones se manifiestan fundamentalmente por los estudiantes de pedagogía en enseñanza media y se expresan de modo inverso en la universidad privada nueva, respecto de las otras dos universidades. Mientras en la universidad privada nueva los estudiantes consideran que la formación disciplinaria en la asignatura que enseñarán es débil, en las otras dos universidades los estudiantes consideran que su formación pedagógica presenta debilidades. Estas consideraciones son generales, pero inciden en el balance que ellos hacen de su preparación en evaluación, como se expresa en los siguientes testimonios:

“Mucha carencia y mucha debilidad no va por los ramos de educación. Va por los ramos de especialidad. En los ramos de especialidad abarcamos muchas cosas que en el colegio no vimos, yo no veo nada. Y a la vez me di cuenta que, estando en el colegio, escuchando ponte tú a mi profe guía, había cosas que yo jamás vi en la universidad. En esta universidad jamás vi muchos de los contenidos que yo vi en el colegio. Y ahí quedé, tú quedas así como “¿qué?” y ahí tú tienes que recurrir a tus propios recursos, que en este caso son pocos. Entonces ahí tuve que empezar a investigar, empezar a estudiar, de cierta manera, una pérdida de tiempo, ¿cierto? Y empezar a trabajar eso. Entonces yo creo que los ramos de especialidad sí, yo creo que muy precarios. Ahí me va a faltar harto.” (Est.1, U3, PL)

“(Mi preparación en evaluación)... es un tema por zanjar. O sea, a uno le entregan nociones. Bueno de metodología sí nos entregaron más herramientas, me puedo sentir más segura, pero todavía es un tema por zanjar. Creo que las mejorías posibles es que se conecte más la especialidad con la Escuela de Educación. Porque al final la Escuela de Educación funciona como subsidiaria de todas las disciplinas, es como ‘ah bueno, te presto un profesor’, como desligado del quehacer específico. Y claro, hay profesores que llevan años y ya conocen más o menos las especialidades, pero uno se da cuenta que no existe una coordinación que diga ya, tú profesor que vas a hacer evaluación acá, anda al departamento de lenguaje y ponte de acuerdo con los profesores de ahí’, no. Los de metodología sí son del departamento (de especialidad), no así los de evaluación. Yo creo que el seguimiento de la práctica es débil, ahí es donde se tuvieron que cruzar las cosas y no se cruzan. A mí nunca nadie me evaluó mi planificación y decir –sabes que sí, esta es tu planificación, no, está mal, haz mejor esto si quieres lograr esto, te podría servir más esto.” (Est.1, U2, PL)

La tensión señalada muestra que en la formación de profesores, especialmente de enseñanza media, persiste una formación dual, que aborda separadamente la disciplina y la pedagogía, y la pedagogía la aborda en forma general, no específica. Esto deja un escaso tiempo al desarrollo del conocimiento pedagógico del contenido (Shulman, 1987), lo que repercute consecuentemente en la formación en evaluación, que sufre el mismo dualismo ya que es general y poco conectada con las especialidades a enseñar. Por ello los estudiantes valoran la interconexión, según se expresa en el siguiente extracto:

“Lo que pasa es que, según mi opinión, el profesor era bastante bueno. Era un profesor de lenguaje, de hecho, el que nos hizo el ramo de evaluación y pudo vincular bastante bien el formato de prueba a los requerimientos matemáticos, los pudo vincular bien. Yo creo que fue bastante provechoso el curso. El profesor nos decía “bueno, la prueba tiene este formato, este estilo se llama tanto y ahora en matemática cómo lo podrían relacionar”, nos dijo como tips, se podría decir, para poder relacionar el formato a la necesidad de nosotros como profesores de matemática.” (Est.2, U2, PM)

Por último, respecto a las inconsistencias entre el decir y el actuar, cabe destacar que es un punto sensible para los estudiantes. Los profesores que son consistentes entre su decir y su actuar son valorados por los estudiantes; por ello quienes forman en evaluación deben ser especialmente cuidadosos sobre como ellos

mismos evalúan, como se desprende del siguiente extracto:

“Creo que debería abordarse mejor el tema de la evaluación. Nosotros el semestre pasado, recién sentí que aprendí algo significativo en cuanto a evaluación; los otros semestres sentía que cualquiera podía ser profesor, que cualquiera podría hacer una prueba. [...] Yo creo que (lo que influyó fue) más que nada la preocupación. *Él se mostraba, no era de los que hablaban y no hacía lo que decía. Por ejemplo si a nosotros nos iba mal en algún tipo de evaluación tipo mixta que nos hacía decía ‘ya chicos pero en qué se equivocaron, vamos a ver’.* Entonces es un poco en la actitud que tienen sobre la evaluación la que va guiando, porque en el ramo anterior de evaluación que teníamos era: exposiciones de nosotros, después una prueba y listo. Y para nosotros era como tan contradictorio: ‘pero este es un ramo de evaluación y así nos están evaluando’.” (Est.4, U2, PL)

La coherencia entre lo que se dice y lo que se hace se vincula con el modelamiento y la fuerte incidencia que tiene en la formación de los profesores (Grossman, 2005). El hecho de que los profesores en la universidad evalúen de forma tradicional resta legitimidad a los nuevos enfoques que se intenta comunicar en el curso de evaluación y debilita la posibilidad de que los estudiantes de pedagogía busquen formas de llevarlos a la práctica.

“Es que ahí empieza la contradicción. Sé nos enseña la teoría, lo bonito que es, el cómo se debe hacer, *pero como aquí no lo aplican con nosotros* no sé qué tanta importancia le den a lo que es evaluación porque si le dieran más dedicación, se preocuparían que los mismos profesores de la universidad siguieran esas formas. Siento que no lo hacen, entonces no siento que haya... que estén dispuestos.” (Est.1, U3, PM)

Para mejorar la formación se necesitaría introducir diversos cambios. Así, los estudiantes entrevistados consideran que la formación en evaluación debería ser fuerte en la construcción de instrumentos y en la aplicación de ellos, deberían tener mayor acompañamiento en los centros de práctica y las condiciones de implementación de la malla curricular deberían mejorar. Adicionalmente, se plantea que la articulación de la malla de formación podría mejorar, tanto en su secuencia como en la interconexión entre cursos.

Un optimismo inseguro

De los 32 estudiantes entrevistados, seis declaran sentirse bien preparados para evaluar. Estos seis estudiantes son de las tres instituciones y cursan las carreras de pedagogía básica y pedagogía en matemática. Notablemente, ningún entrevistado de las carreras de pedagogía en lenguaje declara sentirse conforme con la formación recibida. Esto puede ser expresión de una mayor criticidad en esta carrera asociada al carácter de la disciplina, o bien pudiera estar vinculado con las tensiones que se verifican en esta área asociadas a la reorientación que ha tenido en el currículum escolar, que en la década de 1990 pasó desde un currículum centrado en la literatura, hacia un área mayormente vinculada con la lingüística y dirigida al desarrollo de las competencias comunicativas. Esto genera tensiones al interior del área, entre especialidades, que tienen aproximaciones muy diferentes al conocimiento y a la enseñanza del lenguaje en el contexto escolar.

De modo que son minoritarios los estudiantes de pedagogía entrevistados que realizan un balance positivo, como el que se plantea a continuación:

“Creo que me han entregado todas las herramientas necesarias para poder hacer clases, para evaluar, para todo. Creo que es una muy buena universidad la verdad. En el sentido de pedagogía, no sé las otras. Hemos tenido buenos profesores que nos han dicho “chiquillos, se puede hacer de esta forma, de esta otra, inténtelo, no se queden con eso”. Y nos han hecho practicar mil veces. Mil

cosas. No es solamente la clase teórica. Podemos tener una teórica y 3 prácticas, de estar haciendo la evaluación, de estar viendo la redacción, todo. Entonces igual me gusta. *Me gusta mucho la formación que nos han dado.*" (Est.2, U3, PB)

A pesar de las críticas a la formación recibida que formulan la mayoría de los estudiantes, el balance a futuro es optimista, aunque no exento de una inseguridad de base sobre la capacidad que se tendrá para ejercer la docencia:

"Creo que tuve ramos muy buenos, tuve profesores muy buenos. No fueron todos, pero hay cosas que a mí jamás se me van a olvidar. Hay consejos que jamás se me van a olvidar. Yo creo que esos consejos, lo poco y nada que he estado en aula, que fueron mis prácticas, muchos de ellos me sirvieron. Por lo tanto quizás eso me arroja cierto... no sé, como señales de que *estoy capacitada y que voy a ser buena, ¿ya? Pero igual está siempre el temor.* El temor de fallar, no sé. Creo que la formación que yo tuve en la universidad en cuanto a ramos de educación, sí, fueron ramos muy buenos. Fueron ramos buenos, gracias a dios tuve buenos profesores. Y sí, si quedo bastante conforme con los ramos que tuve. Me sirvieron, no se me va a olvidar tan fácil." (Est.1, U3, PL)

Esta inseguridad se manifiesta también en relación con la capacidad que tendrán para innovar, , según expresa el siguiente extracto:

"Quizás será porque durante todo estos semestres como que los profes nos habían inculcado eso de trabajar evaluaciones continuas, de trabajar los conocimientos previos, de que los niños se den cuenta lo que están aprendiendo no nosotras. Nosotras ya lo podemos ver reflejado en el papel, pero también es importante que ellos se den cuenta. Yo creo que más va para ese lado el tema de la evaluación más que para nosotros mismos; si bien a nosotros nos daban las indicaciones para ver qué modificaciones hacemos para poder ir mejorando. Para ellos [los niños] también es importante porque si no también se desalientan a lo largo plazo. Entonces yo creo que es ese es el choque que hemos tenido con las profesoras, el hecho que, decepcionarnos un poco de que tal vez gente que no tan adulto tampoco, que es relativamente joven y que lleva no tanto tiempo en educación, no esté actualizada al respecto. *Porque nosotros si bien hemos salido hace poco y no hemos tenido mucha experiencia tampoco, pero al menos tenemos como esa sensación de que queremos hacerlo distinto. Entonces ojala que sea así y que el sistema no nos consuma.*" (Est.1, U1, PB).

En sum, puede decirse que los estudiantes se forman desde la crítica a lo existente y reciben claramente el mensaje que ellos deben hacerlo distinto; sin embargo egresan con una interrogante sobre la viabilidad de ese mandato.

Discusión y Conclusiones

Una primera constatación que surge de la investigación realizada se vincula con la similitud en la forma en que están organizados los procesos de formación en evaluación en los casos estudiados, a pesar de la heterogeneidad institucional y de carreras de pedagogía observadas. Si bien cada carrera presenta particularidades en su malla curricular y en sus programas, se observan importantes coincidencias respecto a cómo se aborda la evaluación. Así, en todas las carreras se incluye un curso de evaluación que tiene un carácter general. Este curso en todas las carreras incluye objetivos y contenidos vinculados con distinciones conceptuales básicas; el diseño, aplicación y reflexión sobre los instrumentos de evaluación; y el análisis de la información que provee la evaluación para la toma de decisiones. Este curso prioriza en forma coincidente

una aproximación conceptual, más que procedimental. La formación de competencias prácticas se concentra en el diseño y análisis de instrumentos de evaluación, los cuales se analizan y corrigen pero no llegan a aplicarse a estudiantes reales.

Esta similitud se puede vincular con elementos tradicionales de la formación de profesores que se mantienen presentes. En primer lugar, la lógica deductiva de la formación propia de los programas de corte académico (Feiman Nemzer, 1990), que establece una secuencia desde las visiones teóricas y conceptuales hacia la aplicación. La práctica, es decir el ejercicio situado, se concibe como un lugar posterior a la comprensión conceptual. Este ordenamiento está reñido con las actuales teorías constructivistas del aprendizaje, que los mismos programas de formación sostienen. Desde esta perspectiva se considera fundamental aprender haciendo, reflexionando sobre la propia experiencia. Esta reflexión es conducida por el docente y apoyada por la retroalimentación que éste hace sobre el trabajo realizado. Este giro supone un rediseño general de los programas de formación, que no solo debe dar más espacio a la formación práctica a lo largo del proceso, sino que debería reorganizarse para dar cabida a lo que algunos denominan el énfasis clínico de la formación (Zeichner, 2010), lo cual puede ser entendido en un sentido técnico o profesional (Zeichner, 2012). Desde la perspectiva de esta investigación, el último es el sentido relevante, al entender que la práctica docente no se resuelve con la aplicación de procedimientos ritualizados, sino por el contrario, al ser un trabajo sobre y con otros, que ocurre en instituciones estructuradas histórica y políticamente, la formación es por definición una experiencia incierta que el docente debe interpretar y hacer significativa (Britzman, 2003: 3).

En segundo lugar, esta organización alude a una forma de estructurar la docencia basada en las ciencias de la educación, que separó al currículum, la pedagogía y la evaluación como campos especializados de investigación y reflexión, no obstante ser en la práctica docente dimensiones imbricadas unas con otras. Si bien en términos analíticos estas dimensiones pueden separarse, no ocurre lo mismo en el contexto de realización, donde las tres reglas operan en conjunto (Bernstein, 2001). Asumir la integración exigiría, al menos, retomar la evaluación en las actividades de práctica en los establecimientos escolares; sin embargo, en las actividades de práctica la evaluación tiene un rol secundario, subordinado a la enseñanza, básicamente porque la práctica tiene un diseño técnico, que consiste en la aplicación de una planificación pedagógica preelaborada que culmina con una evaluación terminal. Respecto a la evaluación las actividades prácticas no se organizan desde el aprender haciendo, ya que no hay espacio para hacer, revisar/reflexionar, mejorar y rehacer tantas veces como sea necesario en distintos contextos y situaciones.

La articulación en la práctica es demandada por los estudiantes de pedagogía que elaboran un balance holístico de su formación en evaluación. Desde la perspectiva de los estudiantes de pedagogía el curso específico de evaluación es un componente más de lo que podría considerarse un sistema de formación, compuesto adicionalmente por los cursos de didáctica específica, que vinculan la evaluación a la enseñanza de determinadas asignaturas, y por las actividades prácticas que se realizan en los establecimientos educacionales, donde emerge una confrontación entre lo que propone la universidad y lo que ocurre dentro de las escuelas en el ámbito de la evaluación.

En la experiencia de los estudiantes emerge la principal tensión que enfrenta la formación en evaluación, la cual, utilizando los términos de Cochrane Smith (1999), puede denominarse como una relación de disonancia crítica en el ámbito de la evaluación entre universidad y escuela. La universidad le propone a los estudiantes una visión formativa de la evaluación que no encuentra cabida en una institución enmarcada por una normativa que prioriza la calificación y una política de rendición de cuentas que modela la evaluación como medición y pruebas de selección múltiple con un propósito de clasificación y jerarquización. Desde la

perspectiva de este estudio, esta tensión es expresiva de una reconfiguración de la relación de poder y saber entre la universidad y la escuela. En términos del conocimiento, ha perdido autoridad el conocimiento teórico y externo que propone la universidad sobre las prácticas docentes; por el contrario, desde distintos ámbitos se reconoce a práctica situada como un lugar de producción de conocimiento. Este reconocimiento subyace a perspectivas conceptuales de distinto origen e implicaciones como, por ejemplo, la apelación de Zeichner (2010) a una base clínica para la formación docente o el movimiento de formación de profesores basada en la escuela, del tipo *Enseña Chile*.

Asimismo, puede decirse que también en términos institucionales la universidad ha perdido autoridad sobre la escuela. En el período del Estado Docente, que se extendió hasta 1980, las instituciones formadoras tenían establecimientos bajo su dependencia en los que se realizaba la formación práctica. Así, las escuelas normales tenían escuelas básicas anexas y las universidades liceos de aplicación. En este modelo, la prerrogativa institucional la tenían las instituciones formadoras y los estudiantes en práctica acudían a las escuelas bajo los términos que éstas definían. Hoy en tanto, organizados el sistema escolar y el sistema de educación superior como un mercado, esta relación de dependencia institucional no se verifica. En este escenario las universidades contactan uno a uno a los establecimientos educacionales que en forma voluntaria determinan si reciben a los estudiantes en práctica y en qué número. Las escuelas le hacen *un favor* a las universidades recibiendo a sus estudiantes y colaborando con ellas en el proceso de formación. En este contexto, la institución formadora delimita el tipo de práctica que debe realizar el estudiante, pero debe acoplarse a los términos que la escuela le fija. Los requerimientos que la escuela pone a la universidad a su vez están enmarcados por las políticas de rendición de cuentas, que presionan a la escuela a guiarse más rígidamente por las directrices ministeriales (Sisto *et al.*, 2009). De este modo, la universidad tiene menos autonomía que en el pasado para determinar las características de la formación práctica.

La transformación de las relaciones de saber y poder entre la universidad y la escuela impacta en las posibilidades de innovación y transformación que puede impulsar la universidad en la escuela. El discurso de disonancia crítica desde la universidad a las prácticas de la escuela pierde legitimidad y posibilidades de realización práctica, ya que resulta difícil aplicar incluso pequeñas innovaciones en los espacios de ejercicio situado que tienen los estudiantes de pedagogía durante su formación. Ante esta situación que no es exclusiva de Chile, se propone redefinir los términos de esta relación hacia lo que se ha denominado como resonancia colaboradora (Cochrane Smith, 1999) o la conformación de espacios híbridos (Zeichner, 2010)

Volviendo la mirada hacia la orientación de la formación en evaluación, la disonancia evidenciada por los estudiantes puede interpretarse como un logro de la formación. Puesto que si bien la formación puede presentar una serie de debilidades, pareciera que logra comunicar a los estudiantes de pedagogía un enfoque evaluativo actualizado e innovador. Este enfoque formativo está sintonizado con las tendencias del campo educativo que enfatizan la inclusividad en la escuela y el derecho al aprendizaje de todos los estudiantes. De este modo la tensión evidenciada no solo se refiere a las relaciones universidad - escuela, sino a la tensión entre una educación inclusiva que se proclama, pero convive con los mecanismos selectivos del sistema que continúan dominando las prácticas pedagógicas de la escuela e, incluso, de la misma universidad. De allí en parte, las dificultades para incorporar prácticas evaluativas formativas que registran diversas investigaciones (Heitink *et al.*, 2016).

El enfoque predominante en la formación en evaluación es constructivista, siendo dentro de esta corriente el enfoque de evaluación auténtica el que muestra una mayor presencia en las carreras estudiadas y entre los académicos entrevistados. Este enfoque fue promovido desde el mismo Ministerio de Educación a fines

de la década de 1990, cuando culminaba la primera etapa de la reforma educacional de los noventa y se comenzaban a sentar las bases para el accountability que caracterizaría la década siguiente, con su énfasis en el control ejercido por las pruebas nacionales (Cariola y Meckes, 2008), que ha devenido en una rigidización y reducción de la experiencia educacional de los estudiantes y en una tecnificación de la labor docente (Sisto *et al.*, 2009).

Así, los estudiantes adquieren en su formación una visión crítica de las prácticas educativas tradicionales y desarrollan un anhelo por innovar. Esto choca sin embargo con la realidad que experimentan durante sus prácticas profesionales. En las escuelas predominan las prácticas que ellos han aprendido a cuestionar en la universidad y no encuentran allí apoyo para innovar o ejercitar prácticas alternativas. Por el contrario, en muchas oportunidades los limitan para implementar las ideas que traen de la universidad, induciéndolos a reproducir las prácticas de evaluación tradicionales.

Esta presión que se ejerce desde las escuelas se ve reforzada por la debilidad práctica de la formación en evaluación. Si bien la formación tiene una orientación teórico-práctica, los estudiantes sistemáticamente reportan que no alcanzan a abordar los aspectos prácticos en profundidad. La formación práctica los familiariza con la multiplicidad de instrumentos de evaluación existentes, pero no llegan a construir más que uno o dos instrumentos, lo que no alcanza para desarrollar la competencia específica. Tampoco aplican los instrumentos elaborados, de modo que no llegan a recoger información por su intermedio, lo que deja el proceso inconcluso en dos sentidos. Por una parte, no se verifica empíricamente la validez del instrumento construido y no se experimenta vivencialmente una cuestión fundamental, cual es que los estudiantes leen las preguntas y responden a los reactivos de acuerdo a su propio bagaje cultural y como imagina el diseñador del instrumento. Aceptar que un instrumento solo puede validarse empíricamente supone asumir el proceso de construcción de significados que realizan los estudiantes y la multiplicidad de factores culturales y contextuales que inciden en ello. Por otra parte el proceso queda inconcluso, ya que no se recaba información sobre el aprendizaje de los estudiantes y por ende no se analiza qué se aprendió o en qué grado se desarrolló el aprendizaje, ni se reflexiona sobre ello. Este análisis es fundamental para la elaboración del juicio evaluativo y para desarrollar la capacidad de retroalimentar descriptivamente el aprendizaje (Tunstall y Gipps, 1996), lo que finalmente es el elemento que hace la diferencia para el mejoramiento del aprendizaje (Hattie y Timperley, 2009). Sin estas competencias de análisis y retroalimentación, las posibilidades reales de innovación de los estudiantes son muy limitadas, reduciéndose a aspectos disgregados del proceso, como diversificar los instrumentos evaluativos, incorporar evaluaciones de proceso o evaluar habilidades cognitivas de orden superior.

Dado el énfasis que se da a la formación el aprendizaje se mantiene invisible o, al menos, subordinado. La evaluación se desaprovecha como instrumento para comprender cómo se expresa y progresa el aprendizaje. Puede decirse que la evaluación sigue al servicio de la enseñanza. Por estas circunstancias, es dable esperar que los egresados de pedagogía tendrán mucha dificultad para trabajar en base a criterios preestablecidos, que observan las dimensiones que estructuran el desarrollo de una determinada competencia y sus variaciones en el tiempo (Masters y Forster, 1996-2001). Es mayormente probable que se mantengan en una evaluación por objetivos (Conley, 2015) que fragmenta el conocimiento y no articula el aprendizaje en una trayectoria, que es por lo demás la práctica que se promueve a través de los programas de estudio del Ministerio de Educación y en el portafolio que los profesores deben elaborar para la evaluación docente.

La distancia del enfoque de la formación con las prácticas evaluativas predominantes en los establecimientos escolares, y la debilidad práctica de la formación, inciden en que los estudiantes de pedagogía deban sortear

relativamente solos las múltiples tensiones que experimentan en su estadía en las escuelas. Se refuerza con esto una visión crítica sobre la formación recibida, la incertidumbre sobre el desempeño profesional futuro y su propia capacidad para transformar o al menos innovar en sus propias prácticas evaluativas.

Para finalizar cabe destacar algunas diferencias observadas entre carreras e instituciones. Al respecto llama la atención que desde el punto de vista de la formación en evaluación, la universidad que muestra mayor dispersión interna entre carreras es la universidad estatal. Eventualmente las relaciones más horizontales entre académicos y la autonomía de sus reparticiones inciden en que la articulación entre departamentos sea dificultosa y se actúe con una mayor independencia en la toma de decisiones. En el caso de la universidad privada tradicional, el departamento de educación logra centralizar la formación en educación; no obstante, se observan una serie de tensiones entre este departamento y los departamentos disciplinarios en las carreras de pedagogía en educación media. Por su parte, en la universidad privada nueva el departamento de educación centraliza la formación en educación y logra imponer sus criterios en la organización de las carreras de pedagogía ante departamentos o facultades disciplinarias.

Otra diferencia importante entre instituciones se observa en el cuerpo académico encargado de los cursos de evaluación. En las tres instituciones existen profesores a honorarios que imparten el curso de evaluación; sin embargo, en el caso de la universidad estatal y de la universidad privada tradicional existen profesores contratados de planta que realizan investigación, escriben y tienen una presencia constante en la universidad. Por el contrario en el caso de la universidad privada nueva no hay profesores de planta para el curso de evaluación; ya que todos los profesores del área son contratados a honorarios. Esto incide en la mayor o menor densidad de la elaboración conceptual en las distintas universidades y carreras, destacándose la solidez en el área de la universidad privada tradicional.

En cuanto a las carreras, una particularidad que surge del análisis dice relación con el hecho que mientras en las carreras de pedagogía básica y de pedagogía en matemática cuentan con estudiantes que dicen estar conformes o incluso contentos con la formación recibida, en el área de lenguaje no hay estudiantes que se muestren conformes. Esto puede ser estar vinculado con la transformación de la orientación del currículum escolar, lo cual incide en la identidad de esta carrera y en la socialización de los estudiantes que se especializan en esta área.

Por último, cabe señalar que la carrera de pedagogía básica de la universidad estatal es donde se evidencia mayor correspondencia entre el currículum prescrito y la perspectiva sistémica de los estudiantes. Adicionalmente es donde se observa una mayor intención innovadora respecto de la evaluación que se les pide realizar durante las actividades de práctica, la que se diseña considerando los obstáculos que existen para aplicar prácticas formativas. Esta experiencia resulta especialmente interesante como un proyecto más elaborado en cuanto a la instalación de una perspectiva formativa innovadora y al mismo tiempo más consciente de las dificultades que existen para su incorporación en las escuelas.

En suma, las diferencias señaladas entre carreras e instituciones parecen ser menores respecto a las tensiones profundas que se observan transversalmente entre innovación y reproducción de las prácticas, entre aprender teóricamente y aprender reflexionando sobre el hacer, y, en definitiva, entre inclusión y selección.

Capítulo 4

Significados de la evaluación: antiguas nociones en nuevos términos

La prologada experiencia en el ámbito de la evaluación que tienen los egresados del sistema escolar hace pensar que ya saben todo sobre ella; sin embargo, los estudiantes de pedagogía entrevistados señalan que durante su proceso de formación adquieren un nuevo entendimiento sobre este proceso y sus implicancias, distinto al que tenían cuando ingresaron a la carrera. Este nuevo entendimiento puede interpretarse de diferentes maneras, según cómo se conceptualice el proceso de formación. Desde la perspectiva de esta investigación la formación se entiende no solo como un proceso de aprendizaje de conocimientos especializados y desarrollo de competencias específicas de un determinado campo profesional¹ sino, además, como un proceso de socialización; es decir, de integración de los sujetos a la sociedad docente (Ziechner y Gore, 1990: 329) y de subjetivación, en que los actores se construyen a sí mismos como sujetos (Martuccelli, 2007: 24-25).

Así, lo que está en juego en el nuevo entendimiento sobre la evaluación son los significados, concepciones, creencias, valoraciones constitutivos de la identidad profesional que van construyendo los estudiantes durante su formación. En dicho proceso de construcción de identidad participan la institución y el sujeto. La institución aporta lo que Shulman (2005) denomina como *sellos pedagógicos [signature pedagogies]*; es decir, los tipos de enseñanza característicos de un campo profesional a través de los cuales los nuevos practicantes aprenden la forma de pensar, desempeñarse y actuar de su profesión. La formación de profesores, entonces, estaría marcada por sus propios sellos formativos que incidirían en la forma en que luego de este proceso los estudiantes se aproximarían a la evaluación. Por su parte, Britzman (2003), asigna un papel más activo a los sujetos, destacando los procesos de adhesión y resignificación que experimentan los estudiantes durante su proceso de formación al desenvolverse en un contexto de prácticas discursivas persuasivas. En esta experiencia los estudiantes van adhiriendo en mayor o menor grado a unas narrativas comunes de la profesión, no exentas de tensiones y contradicciones. Ambos enfoques resultan especialmente sugerentes para entender la formación de los profesores como un proceso complejo en el que construye una manera de ser profesor.

Los procesos de socialización y subjetivación tienen una fuerte carga valorativa que delimita lo correcto y lo incorrecto, lo apropiado y lo inapropiado. Así el proceso de construcción de identidad refiere al tipo de profesional que se quiere ser, considerando que en el campo profesional específico se encuentra un rango de posibilidades que incluyen tanto los modelos a seguir como los modelos a evitar o a transformar. Esto es especialmente importante en el caso de la profesión docente, dado que el proceso de adscripción se realiza en un campo profesional cruzado permanentemente por debates de transformación y deseabilidad (Britzman *et al.*, 1997). Así, el nuevo entendimiento desarrollado por los estudiantes de pedagogía durante su formación corresponde en parte a un conocimiento técnico que se expresa en el manejo de términos específicos, autores y teorías, pero de modo más fundamental se refiere a una ética que se expresa en valoraciones y formas de comprender la evaluación, sus componentes y consecuencias, como parte del tipo de profesor que los estudiantes aspiran a encarnar.

¹ Esta es la perspectiva predominante en la actual política sobre formación de profesores del Ministerio de Educación de Chile que se expresa de modo preferente en los estándares de formación inicial (Mineduc, 2012 a y b y 2013).

Desde esta perspectiva, en este capítulo interesa explorar los significados que los estudiantes de pedagogía en su último año de carrera y los académicos que participan de su formación atribuyen a la evaluación. Abordar a ambos actores permite comparar el discurso institucional al que han estado expuestos los estudiantes en formación, expresado a través de los formadores, y las significaciones construidas por los estudiantes, observando los aspectos en los cuales coinciden con sus maestros y en los cuales difieren.

El análisis que se realiza en este capítulo dialoga con la investigación realizada sobre subjetividad de los docentes en torno a la evaluación. A nivel nacional, Prieto y Guzmán (2008) han estudiado las representaciones sobre la evaluación de los profesores chilenos de educación básica. Estas autoras identifican lo que denominan como dos tipos de racionalidades sobre la evaluación: la instrumental y la formativa emancipadora. El propósito de la evaluación en la racionalidad instrumental es verificar el logro de objetivos de aprendizaje y tiene un sentido certificador y clasificatorio, con un predominio del control, jerarquización y acreditación. La racionalidad emancipadora releva el propósito formativo de la evaluación y una visión integrada de evaluación y enseñanza. Este estudio, si bien interesante, encasilla a los docentes en una forma de representar la evaluación que ayuda a ordenar los paradigmas en juego, pero no se condice con la mezcla de visiones que se encuentra entre los entrevistados para este estudio.

En el ámbito internacional cabe destacar la investigación sobre concepciones de la evaluación realizada por Brown y sus colegas (Brown, 2002 y 2004; Brown y Lake, 2006; Brown, Kennedy, Kwan, Kin, Ming, 2009), quienes han estudiado las concepciones docentes sobre evaluación en Nueva Zelandia, Queensland y Hong Kong, realizando interesantes comparaciones entre países. Estos autores entienden las concepciones como marcos organizativos multifacéticos e interconectados, por medio de los cuales los individuos comprenden, responden e interactúan con un fenómeno, y las investigan a través de una encuesta de 50 ítems denominado Concepciones Docentes sobre la Evaluación (Teachers' Conceptions of Assessment [TCA]) que les permite identificar la adscripción de los docentes a cuatro grandes concepciones sobre la evaluación: mejorar el aprendizaje y la enseñanza; hacer que los estudiantes rindan cuenta de su aprendizaje; rendición de cuenta de las escuelas y docentes; y una cuarta concepción que sostiene que la evaluación, como un proceso formal de dar cuenta del aprendizaje, es irrelevante o ilegítima en el proceso pedagógico. A partir de estos estudios se encontró que los profesores de Queensland y Nueva Zelandia concordaban mayormente con la concepción de mejoramiento y que la rendición de cuentas de las escuelas estaba positivamente correlacionada con el mejoramiento. En Hong Kong en tanto, los profesores también valoraban la concepción de mejoramiento pero se establecía una fuerte correlación positiva con la rendición de cuentas de los estudiantes. En ambos casos la adhesión a la concepción de irrelevancia era menor. De acuerdo al análisis que se presenta a continuación, los significados atribuidos a la evaluación por los estudiantes de pedagogía y por los académicos que participan de su formación presentan mayor afinidad con las concepciones de los profesores de Nueva Zelandia y Queensland y, consecuentemente, menor afinidad con los docentes de Hong Kong, como se detalla en la discusión final de este capítulo.

No obstante el interés que despiertan los trabajos recién comentados, un estudio posterior de Harris y Brown (2009) resulta aún más relevante para esta investigación. En este trabajo se discute la utilización del TCA que limita los propósitos de la evaluación a cuatro, y se trabaja en cambio con una metodología cualitativa fenomenográfica, que deja abierta las posibilidades de elicitación de propósitos y describe el rango de concepciones presentes en una población. La perspectiva que se asume en este estudio señala que las personas sostienen múltiples concepciones sobre la evaluación, incluso a veces contradictorias, y que no se puede encasillar a las personas como exponentes de una única concepción. Desde esta perspectiva los autores encuentran siete propósitos mayores de la evaluación que son realizados por los docentes en

distintas circunstancias. Estos siete propósitos tienen distinta carga afectiva siendo algunos realizados por obligación (cumplir con los reglamentos) y otros, en tanto, responden a lo que se considera el propósito genuino de la evaluación, con una carga afectiva negativa los primeros y positiva los segundos. Asimismo, los autores encuentran que algunos propósitos son compartidos por los profesores que participan del estudio, por ejemplo el cumplimiento de los reglamentos, en tanto otros dividen a los profesores, por ejemplo si la evaluación es para uso del profesor o para un uso conjunto de profesores y estudiantes. Los tres elementos señalados son particularmente relevantes para esta investigación puesto que coinciden con lo que aquí se encuentra: propósitos múltiples sostenidos por una misma persona; algunos propósitos sostenidos con carga negativa y otros sostenidos con carga positiva por parte de la misma persona; y, propósitos que despiertan consenso dentro del grupo y otros que los dividen.

En la presente investigación se identifican tres ideas nucleares en torno a las cuales los entrevistados, estudiantes y académicos están de acuerdo. Estas tres ideas son: la evaluación es un proceso, evaluar no es calificar y la evaluación debe ser justa. Estas ideas representan una especie de máximas o lemas generales que encierran un conjunto de significaciones asociadas; es decir, más que una idea específica y aislada, cada una constituye un núcleo de significados asociados. Adicionalmente, se observa que estos tres núcleos de significados están interrelacionados entre sí, el primero tiene una carga afirmativa, incluye las significaciones asociadas positivamente con la evaluación, como se concibe y como debe realizarse. El segundo núcleo, que lo encabeza una negación, se vincula con lo que la evaluación no debe ser y con sus implicancias negativas para los estudiantes y para su aprendizaje. El tercer núcleo se vincula con el dilema ético sobre las consecuencias de la evaluación para los estudiantes, especialmente asociadas a los propósitos de jerarquización y selección.

Tras estos tres núcleos subyace la constante aspiración transformadora de la profesión docente² y del campo educacional en su conjunto que, como se decía antes, permanentemente se debate en una inconformidad con lo existente. Por ello, los tres núcleos conforman un cierto relato cuyo hilo argumental comienza por lo que se firma y se busca instalar en el sistema escolar, sigue con lo que se niega y se aspira transformar, y concluye con un planteamiento ético sobre la evaluación y sus consecuencias sociales, que opera como fundamento de las opciones planteadas en los núcleos anteriores.

En el análisis lo que se releva es que si bien hay acuerdo entre los entrevistados en estas tres ideas generales, hay variaciones en los significados asociados a ellas. De modo que aunque hay un aparente acuerdo general, hay diversos matices y diferencias cuando se hace un análisis más pormenorizado. En algunos casos estas variaciones se presentan sin una asociación clara con las características de los entrevistados (académicos/estudiantes) y sus inserciones institucionales (carrera y universidad); en otros casos, en tanto, es posible observar distribuciones según estas variables. Las principales variaciones que se encuentran en términos institucionales dicen relación con un discurso con resabios selectivos en las universidades estatal y privada tradicional, que son ellas mismas selectivas con sus estudiantes. Dicho en otras palabras, la preocupación por la excelencia propia de los sistemas selectivos tiene alguna presencia en ellas. En tanto la universidad privada nueva se orienta más nítidamente por principios inclusivos, siendo ella misma una universidad no selectiva. Se observan, asimismo, diferencias importantes entre estudiantes de pedagogía y sus profesores. Los estudiantes de pedagogía tienen un discurso más radical a favor de la evaluación formativa e informal que sus maestros, deslegitimando prácticamente por completo la calificación, que esperarían fuera erradicada del sistema educacional.

² Desde Kant en adelante se entiende que educar es transformar: en un sentido estricto, transformar a los aprendices; en un sentido amplio, transformar a la sociedad en su conjunto (Pineau, 2007).

A continuación se presenta el análisis realizado de los tres núcleos de significados identificados en la investigación, los que se presentan siguiendo el orden narrativo antes señalado: lo que se afirma, lo que se niega y el fundamento ético.

4.1 La evaluación es un proceso

Un primer núcleo de significados sobre la evaluación se ha articulado en torno al lema “la evaluación es un proceso”. En ese núcleo se analiza en primer lugar la noción misma de proceso, y luego se analizan las relaciones que se establecen entre evaluación, enseñanza y aprendizaje. En este último caso se abordan cuatro dimensiones que interconectan evaluación, enseñanza y aprendizaje: ¿Quién es el destinatario principal de la información que provee la evaluación? ¿Qué se evalúa? ¿Con qué exigencia? ¿Cómo se aborda la diversidad de aprendizajes?

Antes cabe destacar que la idea de la evaluación como proceso es relativamente antigua en el campo educacional. Sus fundamentos se remontan a mediados del siglo XX cuando se conforma un enfoque evaluativo con propósitos específicamente educativos diferenciado de los enfoques psicométricos dominantes en la época. Como señala Gipps (2012: 9), en los años sesenta Glaser (1963) realiza un aporte fundamental a la conformación de la evaluación educacional con su distinción entre evaluación normativa y evaluación referida a criterios. Complementariamente, Scriven en 1967 aporta la distinción entre evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, aludiendo a distintas funciones de la evaluación en relación al proceso pedagógico (Elola y Toranzos, 2010: 15; Anijovich y González, 2011: 10). Con estas distinciones la evaluación como sinónimo de exámenes utilizados al término de un proceso pedagógico con propósitos de certificación y/o selección, queda reducida a un tipo de evaluación y comienza a expandirse una concepción de la evaluación que enfatiza su función formativa y su interrelación con el proceso pedagógico. Los desarrollos de esta perspectiva son múltiples y, como se señaló en el capítulo 3, los que se citan mayormente como referentes en la formación de profesores en los casos estudiados son la evaluación auténtica (Wiggins, 1989), la evaluación formadora (Nunziati, 1988) y la evaluación para el aprendizaje (Black y Wiliam, 1998a). Así, la idea de que la evaluación es un proceso es una idea muy asentada, que tiene un carácter prácticamente identitario entre los entrevistados, ya que expresa una posición en el campo evaluativo. Esta posición plantea que la evaluación es un proceso y sostiene que su propósito fundamental (sino exclusivo) es formativo, con diversas consecuencias sobre cómo se entiende su organización y su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos planteamientos, extendidos entre los entrevistados, presentan variaciones; desde visiones más conciliadoras con la función sumativa, la calificación y los propósitos de selección y certificación, a formulaciones más excluyentes que conciben que la evaluación debería ser exclusivamente formativa.

La noción de proceso

Cuando se señala que la evaluación es un proceso se alude en primer lugar a su desenvolvimiento a lo largo del proceso educativo, por oposición a la idea de la evaluación como un evento terminal, que ocurre al finalizar el proceso, como el caso del examen tradicional.³ Este desenvolvimiento en el tiempo, sin embargo,

³ Como han descrito, por ejemplo, Madaus y O'Dweyer (1999) el examen tradicional refiere a la forma prototípica de evaluar de los comienzos de los sistemas educativos modernos, que en Chile, como se describió en el capítulo 2, se aplicaron hasta la década del sesenta del siglo pasado.

se entiende de distintas maneras. Para algunos se trata de eventos distinguibles que van ocurriendo reiteradamente a lo largo de un ciclo de tiempo. Como señala un académico:

“Es fundamental que sea como proceso. Eso es fundamental, en cuanto a que uno pueda ir midiendo los logros de los aprendizajes de los alumnos a través de distintas etapas. Eso es lo más importante, que no sea solamente una calificación como tal. [...] No concibo yo una evaluación que no tenga procesos de chequeos, de controles. Es muy de controles formativos, póngale el nombre que quiera, pero para mí son chequeos que yo voy viendo si hay avance o no hay avance. Entonces, tú puedes intervenir en forma oportuna. Si tú llegas a un proceso final de un tema que han pasado 1 o 2 meses e intervienes en ese puro punto... tú no sabes cuántos de ellos han ido quedando en el camino.”
(Didacta matemática, U3, PB)

Para otros el proceso de evaluación es continuo y se encuentra inmerso en la interacción pedagógica, de un modo que puede llegar incluso a ser imperceptible para los estudiantes:

“Estoy constantemente evaluando porque estoy constantemente tomándole el pulso de lo que están aprendiendo y cómo están aprendiendo y cómo también yo estoy realizando mis clases porque muchas veces uno se puede dar cuenta que tal vez el foco que tú tienes en ese instante no es el más adecuado ni el más pertinente. Entonces, en ese sentido, para mí es muy valiosa esa información y muchas veces los niños casi no se dan ni cuenta que estoy en un proceso de permanente evaluación.”
(Superv. Práctica, U2, PL)

En la primera acepción, los instrumentos prioritarios de la evaluación siguen siendo las pruebas, ahora en la forma de “controles”; es decir pruebas, ejercicios o interrogaciones cortas, de revisión rápida. Puede llevar calificación y es visible para los estudiantes; incluso tiene consecuencias para ellos si van asociadas con una calificación. En la segunda acepción los instrumentos prioritarios son la observación y la pregunta oral que forma parte de la conversación cotidiana entre el profesor y los estudiantes; por definición esta evaluación no conlleva una calificación. Puede ser invisible para los estudiantes y se busca que no tenga ninguna consecuencia directa para ellos. Correspondería esta última a una evaluación informal (Perrenoud, 1996: 33; Gipps, 2012: 104). En ambos casos se plantea que la información que provee la evaluación se utiliza para retroalimentar el proceso pedagógico; no obstante, como se verá más adelante, en algunos casos lo que se retroalimenta es la misma enseñanza y en otros casos se retroalimenta a los estudiantes.

Los estudiantes entrevistados también conciben la evaluación como un proceso, adscribiendo especialmente a la noción de evaluación continua y de corte informal. Esto ocurre en las tres universidades consideradas en la investigación:

Como lo expresa una estudiante de la universidad estatal:

“Yo, al menos, tengo como integrado ya y yo creo que la mayoría de mis compañeros también; que la evaluación no es solamente algo que pasa cada cierto tiempo, una vez al mes no, sino que la idea es hacer una evaluación continua. Desde que nosotros ingresamos a la sala, empezamos a conocer un poco el tema de sus conocimientos previos y de ahí en adelante comenzar a trabajar con ellos, estar haciendo evaluaciones en que ellos se puedan dar cuenta de lo que están aprendiendo.” (Est.1, U1, PB)

O una estudiante de la universidad privada tradicional que señala lo siguiente ante la pregunta ¿En qué momento piensas que es oportuno evaluar?:

“Evaluar día a día. Calificar una vez a las mil quinientas. Pero creo que es oportuno evaluar y en cada

momento uno está evaluando, evaluando a través de las preguntas de los niños, ahí uno ya tiene una idea de cómo va y también de sus intereses, uno siempre está evaluando. A lo mejor no lo está escribiendo, no está haciendo una cuestión formal, pero uno como profesora igual tiene en su mente –ah, estos niños tienen problemas en esta área.” (Est.1, U2, PB)

O un estudiante de la universidad privada nueva:

“Yo creo que un profesor desde que entra a una sala de clases, saluda a los cursos, o saluda a su colega, ya está evaluando el nivel de ánimo, como está, que le pasó, etc. Entonces, desde ese punto de vista, desde la evaluación, lo que caracteriza al profesorado, o al trabajo de pedagogo, es que en el fondo nosotros queremos saber lo que los demás sienten, como los demás aprenden, como los demás pueden conocer, para entregar lo que nosotros sabemos. Por lo tanto, le doy toda la importancia a lo que es la evaluación en el trabajo pedagógico.” (Est.1, U3, PL)

Algunos estudiantes compatibilizan la evaluación continua inmersa en el proceso con la evaluación con calificación, ya sea por realismo, puesto que en las escuelas exigen que existan evaluaciones formales con calificación, o porque asignan a cada tipo de evaluación una función específica. Esto se expresa en afirmaciones como: “La evaluación (debe realizarse) en todos los momentos. La calificación, al término de una unidad y, a lo mejor, una que otra pequeñita entre medio para ver cómo van.” (Est.3, U3, PM)

Los estudiantes que no adscriben a la concepción de evaluación continua son excepcionales y se asocia a aquellos que plantean estar confundidos al respecto:

“Yo creo que ahí en las unidades... es que la verdad es que no... no tengo mucho manejo de cómo se evalúa realmente. No sé si existen tantas pruebas mensuales, una vez al mes, no sé si se podría evaluar una vez al mes. Porque mucho tampoco avanzan en un mes, de un mes a otro. Eso más bien puede cansar un poco... al alumno. Y ahí puede haber un tanto de presión. No sé si sería bueno evaluarlos una vez al mes... que es lo que yo sé que parece que se hace. No tengo mucho manejo de eso.” (Est.1, U3, PL)

Los estudiantes perciben que la evaluación continua es una de las demandas que tiene la profesión en la actualidad. Como señala una estudiante:

“Todo, porque desde el punto de vista que uno hace una planificación, en cada ítem, en cada pregunta uno tiene que evaluar. Es clase a clase, *si hoy en día se le exige a uno como profesor día a día. Evaluación diaria*. Y así uno va nivelando si el aprendizaje esperado se está llevando a cabo o no.” (Est.2, U3, PL)

Esta demanda percibida por los estudiantes se corresponde con el Marco de la Buena Enseñanza, que es el referente que orienta la evaluación docente en el país. Efectivamente en este documento se establece como un descriptor de la competencia evaluativa que el profesor evalúe el aprendizaje en los distintos momentos de la clase (Mineduc, 2004: 32).

La noción de la evaluación como un proceso continuo se realiza de un modo más informal que formal, en el transcurso de la interacción entre profesores y estudiantes, sin procedimientos explícitos para analizar la información y determinar la diversidad de logros de aprendizaje entre los estudiantes. Los criterios tampoco son explícitos y pocos aluden a la importancia de retroalimentar a los estudiantes favoreciendo sus procesos metacognitivos. La excepción se encuentra entre algunos de los docentes y algunos de los estudiantes de pedagogía básica de la universidad estatal. En general se trata que el propio profesor o profesora recabe información para orientar la enseñanza, incluso es valorado que los estudiantes evaluados no perciban estas

instancias evaluativas, lo cual parece como algo favorable para ellos, ya que no experimentan así la tensión o las connotaciones negativas de la evaluación formal. Sin embargo, una investigación realizada en el contexto argentino muestra que en estas prácticas informales el docente realiza una serie de juicios de valor que crean una compleja trama de relaciones socioafectivas entre profesor y estudiantes, que expresan tratos diferenciadores de parte del profesor hacia los estudiantes (Mancovsky, 2011: 143). Si la evaluación informal no es bien conducida puede ser tan jerarquizante como la evaluación formal; más aún si se limitan las posibilidades de los estudiantes para adquirir los criterios sobre lo que se considera un desempeño apropiado, lo que es un aspecto fundamental en los enfoques que se señalan como referentes teóricos del programa de formación, como en el caso de la evaluación auténtica (Frey *et al.*, 2012: 5; Wiggins y McTighe, 2012: 19) o de la evaluación para el aprendizaje (Assessment Reform Group, 1999). Así, la valoración que se hace de la evaluación continua informal, especialmente por parte de los estudiantes, parece corresponder a un énfasis local.

La idea de evaluación como proceso implica, adicionalmente, entender que la misma evaluación tiene etapas o acciones distinguibles que se realizan en una secuencia, como señala un estudiante:

“... la evaluación (debe ser) clara, pertinente, que haya un ambiente, por ejemplo, estamos en la planificación de la evaluación, después la implementación, después viene la retroalimentación de la evaluación, que esas etapas se den en el proceso evaluativo.” (Est.3, U2, PB)

Si bien este es un argumento destacado de modo explícito solo por algunos entrevistados, esta acepción de la afirmación “*la evaluación es un proceso*” es relevante, puesto que identifica la retroalimentación como un momento clave de la evaluación, lo cual resulta muy acertado desde una perspectiva formativa.

Las relaciones entre evaluación, enseñanza y aprendizaje

Señalar que la evaluación es un proceso implica reconocer una estrecha relación entre evaluación, enseñanza y aprendizaje. La pregunta a abordar es ¿qué relación establecen los entrevistados entre estos procesos? Esta interrogante se aborda a continuación a partir de cuatro preguntas que interconectan estos procesos: ¿Quién es el destinatario principal de la información que provee la evaluación? ¿Qué se evalúa? ¿Con qué exigencia? ¿Cómo se aborda la diversidad de aprendizajes?

¿Quién es el destinatario de la información que provee la evaluación?

Un primer punto a destacar se refiere al destinatario de la información que provee la evaluación y el proceso que informa. La evaluación puede informar a profesores y estudiantes de manera complementaria como lo expresa la siguiente profesora:

“La evaluación es una recogida de información. Es una información para el alumno y una información para mí como profesor. O sea, la cosa es bidireccional. No es una cosa que se separe.” (Acad. Cursos Generales, U3)

Sin embargo, los profesores y estudiantes entrevistados tienden a destacar un destinatario por sobre el otro. Así se distinguen aquellos que ponen la evaluación al servicio de la enseñanza; es decir, que entienden que la evaluación genera información para que los profesores tomen decisiones sobre el proceso pedagógico, como lo expresa el siguiente estudiante:

“Porque de acuerdo a los mismos resultados que uno obtiene en la evaluación podemos verificar si tuvimos errores o aciertos en las metodologías que estamos usando para educar. Entonces, es una herramienta que tenemos que usar para ver si estamos bien o no encaminados, ver en qué nos

estamos equivocando para mejorarlo, ver qué es lo que estamos haciendo bueno para replicarlo después.” (Est.3, U1, PM)

Y aquellos entrevistados que ponen la evaluación directamente al servicio de los aprendices, es decir, como información que se entrega al estudiante sobre su aprendizaje:

“Entonces por ejemplo, a nosotros nos solicitaban o nos recomendaban que al final de las clases siempre hiciéramos una evaluación de todo lo que habíamos visto en clases, no tanto como una prueba, un control sino para que los mismos niños se dieran cuenta de lo que habían aprendido en clases.” (Est.1, U1, PB)

El primer planteamiento representa un enfoque evaluativo más tradicional que mantiene la evaluación asociada al control del proceso pedagógico por parte del profesor, en tanto el segundo alude a un enfoque más reciente que radica el aprendizaje en el tipo de retroalimentación y de diálogo que se establece con los estudiantes (Hattie y Timperley, 2007; Tunstall y Gipps, 1996), justamente favoreciendo que el propio aprendiz controle su proceso de aprendizaje. Si bien en todas las universidades y carreras están presentes ambos planteamientos, se observa que la segunda concepción de la evaluación, orientada hacia el aprendiz, se encuentra más presente entre los estudiantes de pedagogía básica de la universidad estatal, en tanto el primero más referido a la enseñanza, prevalece en las carreras de pedagogía media de la universidad estatal y en las universidades privadas tradicional y nueva.

Así como se observan variaciones entre los entrevistados en cuanto al destinatario y propósito de la retroalimentación, se identifican variaciones también en el tipo de retroalimentación a la que se refieren los entrevistados. En una perspectiva más centrada en la enseñanza se entiende la retroalimentación en términos correctivos, ya sea para tomar decisiones durante el proceso sobre detenerse o seguir avanzando, así como en el caso de retroalimentar evaluaciones formales. En este último caso, la estrategia que se plantea por los entrevistados es revisar junto con el curso las respuestas correctas, a la vez que cada estudiante está contrastando su propio desempeño en relación a las respuestas esperadas.

“Retroalimentar significa que yo tengo que dar el espacio para así decir, en una prueba de selección múltiple: “entre la 1 y la A... bueno, ¿por qué será la A? vamos viendo, vamos”. Y eso sí es retroalimentar, porque si no, no sirve.” (Acad. Cursos generales, U3)

En tanto desde una perspectiva más centrada en el aprendizaje, la retroalimentación se entiende como la generación de conciencia sobre el propio aprendizaje con un propósito metacognitivo, como se infiere del siguiente testimonio:

“Lo que hice fue todas las clases dejarles una tarea para que ellos se fueran a la casa pensando en que aprendieron algo y esa es una de las preguntas con las que yo terminé mi práctica -¿Cuándo mi estudiante se va a la casa qué es lo que siente que aprendió? Y por eso la evaluación para mí, por sobre la calificación, es trabajar con el estudiante, que él mismo se diera cuenta de qué es lo que estaba aprendiendo en el minuto.” (Est.1, U2, PM)

Cabe destacar, sin embargo, la ausencia de referencia a una retroalimentación descriptiva (Tunstall y Gipps, 1996), en la cual el docente caracteriza las fortalezas y debilidades del desempeño de cada estudiante, le informa y le sugiere caminos para mejorar. De este modo, el tipo de retroalimentación que se ha reportado como más efectiva para el aprendizaje, no es mencionada ni por los académicos, ni por los estudiantes.

¿Qué se evalúa?

Un segundo punto a destacar sobre las relaciones que se establecen entre evaluación, enseñanza y aprendizaje se refiere a la correspondencia que se plantea que debe haber entre estos procesos respecto a los contenidos que son evaluados. Al respecto, se señala reiteradamente que no se puede evaluar aquello que no se ha enseñado, lo que se formula, por ejemplo, en los siguientes términos por una profesora de la universidad privada tradicional:

“Yo siempre evalúo lo que enseñé, ¿se da cuenta? Eso es lo que yo les enseñé a mis alumnos. Usted no puede evaluar algo que usted no enseñó. O sea, queda el profesor en ridículo. El profesor hace que expongan y los evalúa, y nunca les enseñé cómo exponer.” (Didacta lenguaje, U2, PL)

Lo que es ratificado por los estudiantes, como en el siguiente caso:

“Si uno plantea un método de enseñanza súper memorístico, después no puede plantearle al niño una prueba que sea ultra efectiva, donde le pides que aplique competencias de análisis, cuando tú has aprendido todas las cosas de memoria. Tiene que ir en consecuencia el aprendizaje con la evaluación.” (Est.4, U2, PB)

Esto parece ser un principio de coherencia básico sobre el cual las opiniones son coincidentes; sin embargo, no hay una única forma de establecer esta correspondencia. Desde el siglo pasado, la forma predominante ha sido la evaluación por objetivos curriculares, construidos a partir de la taxonomía de Bloom; en este caso el criterio de evaluación se refiere al objetivo de aprendizaje específico que el estudiante debe lograr (Conley, 2015). En el caso chileno esto sería sinónimo de evaluar los objetivos del currículum, tal como se señala en los programas de estudio ministeriales y en la evaluación docente nacional. En tanto, en los enfoques formativos más recientes los criterios de evaluación aluden a los procesos cognitivos de orden superior, las comprensiones profundas o las competencias que se busca desarrollar transversalmente a lo largo de la experiencia escolar, como en el caso de la evaluación auténtica que refiere los criterios de evaluación a lo que denomina las finalidades del currículum (Wiggins y McTighe, 2012). Como en este último caso se trata de diversos enfoques evaluativos, en adelante se aludirá a ellos en términos generales como evaluación de finalidades. La gran diferencia entre la evaluación por objetivos y la evaluación de finalidades radica en el tipo de conocimiento que favorecen. La evaluación por objetivos fragmenta el conocimiento al evaluar objetivo por objetivo, incluso a veces desglosándolos en indicadores que se evalúan por separado, ya que cada ítem evalúa un solo objetivo o un solo indicador. Los conocimientos así se descontextualizan y se tiende a priorizar la reproducción de información. Por el contrario en la evaluación de finalidades, se busca superar la fragmentación del conocimiento, observando desempeños en contextos auténticos o complejos, que requieren poner en acción diversas capacidades de modo articulado. Lo que interesa observar desde esta perspectiva son habilidades productivas o de orden superior, puesto que lo que se busca es que los estudiantes desarrollen capacidades que puedan transferir fuera de la escuela (Bransford *et al.*, 1999: 51).

El primer enfoque es el que predomina entre los académicos entrevistados, ya que un grupo importante de los formadores de profesores entrevistados entiende la correspondencia entre enseñanza-aprendizaje-evaluación desde una evaluación por objetivos del currículum, como en los siguientes casos:

1. “¿Cómo yo trato de trabajarlo para que no se pierda? El estar constantemente revisando los objetivos del programa e ir incorporándolos y hacerles de manifiesto “Bueno, lo que vamos a trabajar hoy día va en función del objetivo que está establecido en el programa en el primer objetivo”, para tratar de socializarlo un poco y hacer esta conexión de que, de una u otra forma siempre hay objetivos que se tienen que perseguir dentro de todo esto y que hay lugares y metas a las cuales llegar.” (Acad. Evaluación, U1, PL)

2. “En el programa⁴ aparecen ciertos objetivos *-son muchos objetivos con los que uno tiene que cumplir-* y en mi evaluación, entonces, yo debo cautelar que evalúe esos objetivos, no que evalúe cosas más o cosas menos o cosas distintas.” (Jefe Carrera, U2, PL)
3. “Yo creo que para hablar de justicia, la evaluación debiera ser pertinente a lo que yo enseñé, a las formas en que yo enseñé y no tendría que tener sorpresa. Si la entendemos en tanto incorporada al proceso de enseñanza –aprendizaje, yo no podría evaluar en términos de contenidos, algo que no he enseñado. [...] *Porque eso no lo enseñé yo, eso le pertenece al chico.*” (Coordinadora Práctica, U2, PL)
4. “Entonces, eso yo se les traspaso. Les digo que toda clase tiene que ser evaluada. *Como toda clase tiene objetivos que cumplir,* toda clase tiene que ser evaluada. ¿De dónde yo saco los indicadores de esa evaluación? Bueno, de estos objetivos que tengo y estos objetivos yo los tengo que desglosar.” (Acad. Cursos generales, U3)
5. “O sea yo parto aquí con mi objetivo, pero mi objetivo también es un indicador de evaluación, *porque si yo le quiero enseñar los números es lo mismo que yo voy a querer evaluar al final.*” (Jefe Carrera, U3, PB)

Entre los distintos elementos que emergen de estas citas cabe detenerse en aquellos que dan luces sobre la visión de la enseñanza y el aprendizaje que subyace a estos planteamientos. Al respecto un primer elemento a destacar es la subordinación de la enseñanza a los objetivos curriculares que se expresa elocuentemente en la primera, segunda y cuarta cita: cuando se habla de objetivos que hay que *cumplir*. Estos objetivos anteceden cualquier diagnóstico sobre la zona de desarrollo próximo de los estudiantes y la forma en que es pertinente abordarlos. Un segundo elemento a destacar es la idea de propiedad sobre el conocimiento que se expresa en la citas 3 y 5: el conocimiento a enseñar es algo de propiedad del profesor que se transfiere al estudiante, ese conocimiento a transferir se puede evaluar, en tanto no se puede evaluar aquello “que pertenece al estudiante”. Ambos planteamientos son de corte conductista y contradicen los enfoques constructivistas del aprendizaje que se señalan como referentes de los programas de formación en evaluación, como se planteó en el capítulo 3.

Con menor presencia, algunos académicos aluden a una evaluación de finalidades, como en los siguientes casos:

“O sea, que no se queden sólo ahí, que no sea solamente reproducir el cuento, sino que dar la oportunidad para que los estudiantes puedan referirse a *cómo tú lo harías, cómo lo harían otros, qué piensas, qué opinas* y que por lo tanto, también ese es un desafío porque involucra desarrollar otro tipo de elementos evaluativos mucho más de desempeño y que no siempre los profesores en el sistema están preparados; como que lo típico son las pruebas de selección múltiple, verdadero – falso, completar y porque es mucho más fácil de revisar. Pero si yo desarrollo procedimientos evaluativos en que *yo le pido al estudiante que desarrolle una reflexión* –ya, eso cómo lo evalúo, entonces eso va a involucrar muchos más desafíos, pero es más necesario.” (Coord. Académica, U1, PB)

⁴ Por “el programa” se refiere al programa de estudio elaborado por el Ministerio de Educación, para la implementación del currículum nacional.

“Entonces, lo que trato de hacer es como enseñarles ciertos como procedimientos generales con generación de *criterios transversales* [para evaluar habilidades].” (Acad. Evaluación, U2, general)

En estas citas lo que se busca es observar lo que piensa, opina, reflexiona el estudiante. El foco de atención está por ende en la elaboración de pensamiento por parte del aprendiz. Y, dado que la construcción de este pensamiento trasciende en el tiempo, se requieren criterios transversales. Así el criterio no es el objetivo curricular particular, sino que son las finalidades del currículum, del mismo currículum nacional.

Cabe destacar que ambas concepciones están presentes entre los académicos en las distintas universidades y carreras; no obstante, la evaluación por objetivos predomina prácticamente sin contrapeso en la universidad privada nueva, en tanto la evaluación por finalidades tiene mayor presencia en la universidad estatal, especialmente en la carrera de pedagogía básica.

Luego de analizar las relaciones de correspondencia de contenidos entre enseñanza, aprendizaje y evaluación que establecen los académicos universitarios, cabe preguntarse ¿Qué pasa con los estudiantes de pedagogía? ¿Cómo establecen ellos la correspondencia de contenidos entre estos procesos?

Así como entre los docentes universitarios, algunos estudiantes de pedagogía definen la relación de correspondencia con la enseñanza y el aprendizaje desde una evaluación por objetivos, como se plantea el siguiente pasaje:

“Yo considero que lo primero para evaluar... bueno, si estas en el colegio y estás haciendo una unidad en especial y quieres hacer una prueba de la unidad, evaluar esa unidad, *lo primero es buscar los aprendizajes esperados. Y tienes que hacer por lo menos 1 o 2 preguntas por aprendizaje esperado.*”⁵
(Est.3, U3, PM)

Asimismo, algunos estudiantes de pedagogía aluden a una evaluación de finalidades, destacando las capacidades y elaboración cognitiva que desarrollan los estudiantes a lo largo del proceso escolar:

“Que esa es la única forma para mí de ver, si es que se cumplió algo mediante los objetivos, tengo que tener los objetivos claros yo desde un principio. Qué objetivos yo quiero lograr para que ello después los vayan desarrollando y vayan creándose nuevos conceptos, porque todos vienen con conceptos previos, *entonces la idea es saber qué es lo que ellos creen de*, después como modelar un poco, *después que ellos se den cuenta de todas esas cosas, mediante el aprendizaje significativo para ellos.*” (Est.2, U2, PB)

Sin embargo, lo que emerge con mayor presencia entre los estudiantes de pedagogía es una postura propia que no corresponde exactamente a ninguno de los dos planteamientos anteriores, puesto que lo que caracteriza la posición de los estudiantes es la flexibilidad con que abordan la norma curricular, incluso puede decirse con una cierta libertad, que sin desconocer el currículum nacional en términos de objetivos o finalidades, se manifiesta en expresiones como “ir más allá”, “considerar otras cosas”, “adecuarse a la realidad”.

“De repente igual uno tiende a que la evaluación sea lo más cercana al objetivo que había para la clase o estas habilidades, *pero también va a depender de cómo los niños la acepten.*” (Est.1, U1, PB)

“Yo creo que es más importante como las habilidades que simplemente como los conocimientos. Si no como resolver algo y ni si quiera que sea solo individual porque es como... *bueno, la sociedad ahora es como súper individualista pero uno nunca está solo en la vida.* Entonces, si uno trabaja con

⁵ Aprendizaje esperado es la denominación de los objetivos de aprendizaje en los programas de estudio del Ministerio de Educación vigentes hasta 2014.

un compañero es mucho más enriquecedor el proceso... [por ello hay que evaluar el trabajo en grupo].” (Est.3, U1, PB)

“Primero hay que fijarse o yo me fijo en el programa, trato de cumplir con lo que sale ahí, *pero trato de ir más allá*, trato que no sólo apliquen algo, sino que entiendan por qué lo están aplicando, *que le encuentren un sentido a lo que están aprendiendo.*” (Est.2, U1, PL)

“Yo igual he leído harto las bases curriculares que están vigentes, igual me fijo en los objetivos de aprendizaje que hay que lograr, indicadores de evaluación, [...] y yo creo que *de repente uno igual tiene que considerar otras cosas*. Si bien pueden ser un buen apoyo, a mí me gustan las bases curriculares, pero quizás algunas cosas una las digiere un poco, no así tan cautelosamente, pero *yo encuentro que uno siempre puede agregar un poco de uno, viendo la realidad obviamente, el curso en que uno está inserto.*” (Est.2, U2, PB)

Esta postura en la que los estudiantes de pedagogía reivindican su propia voz tiene mayor presencia en la universidad estatal y en la universidad privada tradicional, en tanto en la universidad privada post 80 los estudiantes concuerdan con que la evaluación debe ser correspondiente a lo enseñado, sin aludir explícitamente a los objetivos curriculares, ni a las finalidades del currículum, ni a su propia voz al respecto.

¿Con qué exigencia?

Un tercer punto a destacar respecto de la correspondencia entre evaluación, enseñanza y aprendizaje se refiere a la exigencia de la evaluación. La pregunta por la exigencia es una pregunta sobre el criterio de evaluación en relación al grado de profundidad, complejidad, extensión del aprendizaje que se evalúa. El criterio entonces implica una delimitación del contenido ¿qué se evalúa? y una delimitación de la exigencia ¿qué desempeño es suficientemente bueno? Por definición, una definición muy exigente del criterio dejará a muchos fuera, en tanto una delimitación más laxa será más inclusiva. Como ocurre con los distintos aspectos de la evaluación, nuevamente en este ámbito hay distintas posibilidades para aproximarse a este problema. Una distinción básica es si la delimitación es cualitativa o cuantitativa. La aproximación cuantitativa resuelve el problema a través de la escala de notas y lo que se considera el puntaje mínimo de aprobación. La aproximación cualitativa aborda el problema describiendo distintos niveles de desempeño e identificando uno de ellos como el nivel suficiente. Por cierto estas no son perspectivas irreconciliables, pero en términos educativos se privilegia actualmente que la definición cuantitativa se subordine a la cualitativa, siendo el punto de corte métrico la expresión de un nivel desempeño descrito en términos sustantivos. Por ejemplo, la misma evaluación nacional del aprendizaje comenzó el año 2006 a reportar niveles de logro que describen la profundidad de la comprensión y el grado de desarrollo de las habilidades de las dimensiones que evalúa, para ponerse al día con el campo, luego de prácticamente dos décadas de informar los resultados a través de una escala puramente cuantitativa y, por ende, sin significado sustantivo (Meckes y Carrasco, 2010).

En el sistema escolar, sin embargo, las prácticas predominantes siguen estableciendo la exigencia en términos solamente cuantitativos, a través de lo que se conoce como PREMA (Patrón de Rendimiento Mínimo Aceptable). Considerando que el rendimiento máximo frente a un determinado instrumento evaluativo (usualmente una prueba) es el 100 por ciento, el PREMA representa el punto de corte que delimita lo que se considera el desempeño suficiente de aprobación; en concreto consiste en el porcentaje de logro que se asocia en la escala de notas de Chile al 4 (la nota mínima de aprobación). Los establecimientos entonces trabajan usualmente “al 60 por ciento” y se consideran exigentes puesto que colocan la vara sobre el término medio; si se disminuye este porcentaje se consideran menos exigentes. Para facilitar el cálculo de

la asociación entre puntaje en la prueba y escala de notas existen programas en Internet ampliamente usados por los profesores del país. Estas prácticas son criticadas desde una perspectiva formativa y constructivista, puesto que no entregan información descriptiva sobre el aprendizaje, que justamente se ha señalado en la literatura como el tipo de retroalimentación que promueve el aprendizaje (Tunstall y Gipps, 1996; Hattie y Timperley, 2007). Incluso el mismo Ministerio de Educación, en un momento, sacó una publicación sobre evaluación para el aprendizaje criticando la falta de significado de esta práctica y destacando la importancia de avanzar hacia criterios descriptivos a través de la utilización de rúbricas de evaluación (Mineduc, 2008: 8).

La definición de la exigencia puede parecer un problema puramente técnico; sin embargo, es un problema social. Como señaló Bernstein (2001), el criterio evaluativo actúa distribuyendo los conocimientos en la sociedad, puesto que encierra la definición de qué conocimiento a quiénes. Si esto se vincula con la desigualdad en las experiencias educativas según nivel socioeconómico que reiteradamente se reporta en el país (por ejemplo, Bellei, 2013), se puede pensar que existen distintos criterios de evaluación en estos contextos; uno más exigente para la élite y uno de menor o escasa exigencia para los sectores populares. Por cierto, la exigencia no es un factor determinante de la desigualdad; sin embargo, es una expresión de las expectativas de los docentes, que se señalan por la literatura como un factor que incide sobre la efectividad de la enseñanza (Murillo, 2008: 40). Por ello es de interés analizar las concepciones asociadas a este concepto que circulan en los procesos de formación.

En las entrevistas realizadas lo que se encuentra es que la exigencia, relativa al desempeño que se considera aceptable y el tipo de desafíos que es apropiado que los estudiantes enfrenten en sus distintos años de escolaridad, es algo problemático que se discute en la formación pero como una temática abierta, sin planteamientos claros. Solo en la carrera de pedagogía en matemática de la universidad estatal se trabaja la exigencia en términos descriptivos desde un enfoque de evaluación por objetivos, pero de un modo teórico y sin llegar a realizar un tratamiento en profundidad, como relata el profesor de evaluación de esta carrera, influido por autores de la década del setenta que consideraron este uno de los puntos cruciales de una evaluación educacional referida a criterios. En palabras de este profesor:

“Entonces frente al aprendizaje esperado, yo les entrego una pauta: que empiecen a definir una situación final: operacionalízame eso, cómo, qué situación de desempeño estaría vinculada a ese aprendizaje esperado. Con la situación de desempeño se trabaja el criterio de desempeño. Con el criterio de desempeño se llega a determinar estándares y rúbricas y a partir de eso analizamos que las condiciones de realización, no sólo son cuantitativas de contar cuántas de estas cosas tienen, sino también que en estos estándares de desempeño hay variaciones cualitativas. [...] [La aproximación] es teórica en el sentido que no necesariamente ellos la están construyendo inductivamente, pero sí están ellos como obligados a pensar cómo se va a expresar el conocimiento y en calificarlo cualitativamente. Entonces, [...] de alguna manera ya saben lo que son las rúbricas, pero también no quedan como a caballo bien de eso.” (Acad. Evaluación, U1, PM)

En otras carreras y universidades se observa bastante dispersión entre los distintos académicos entrevistados. Para algunos es un problema no solo en la escuela sino para ellos mismos como profesores, según señala el siguiente entrevistado:

“Yo no tengo resuelto estos problemas. Siempre cuando evalúo yo tengo claridad con un grupo de alumnos que los apruebo, que muestran claramente que han trabajado, que manejan los conceptos que uno quiere que manejen y hay alumnos que botan el ramo. Pero hay un grupo, los intercuartiles “los 50%”, que prácticamente yo no tengo claridad, algunos sienten que yo soy muy exigente y yo

siempre encuentro que no soy exigente y encuentro que en realidad las personas podrían dar mucho más. [...] *No tengo precisión de los niveles de exigencia.*” (Didacta matemática, U2, PB)

Para otros es un tema complejo sobre el que hay que reflexionar, y la aproximación es hacer reflexionar a los estudiantes sobre la relación entre aprendizaje y calificación:

“Inclusive en las universidades yo lo he visto, le ponen 3,75; ¡3,75 en vez de 4! Entonces uno dice ¿cómo?...*Todo esto yo lo caricaturizo un poco para hacer un poco la discusión, yo tampoco puedo tener respuesta para todo, pero por lo menos hacer la discusión, la reflexión.* Digo, bueno, el profesor, yo creo que uno es capaz de distinguir el empeño, ¿cierto? La cosa se nos pone más compleja cuando hay que distinguir la décima. Un 3,7... ¿Por qué no 3,6? ¿Por qué no 3,8? Ahí uno empieza a ponerle céntimas y una serie de... después, uno dice “El ojito del profe, no solo distingue el entero y la décima, además tiene una calibración tal que es capaz de distinguir la centésima”. Eso no lo hace nadie, no lo hace nadie.” (Acad. Evaluación, U1, PB)

“*La exigencia es un tema pero horroroso, horroroso.* Fíjate que a mí... fíjate que yo creo que honradamente como que no he logrado como verlo bien con los estudiantes. O sea, cuando llegamos a la etapa práctica, que es de construcción de instrumentos de evaluación, conversamos largamente de dónde vamos a poner el 4 que es la nota mínima, que se dice que el alumno sabe lo mínimo. Entonces, empezamos primero con un ejercicio práctico. Yo les presento un ejemplo: “esto tiene, no sé, esto tiene 20 puntos y le vamos a poner la nota... ¿dónde la vamos a poner? ¿Y por qué?—entonces ya, 60% -¿cómo un estudiante sacó 60%? Sumándole aquí, sumándole allá. Pero puros 4 distintos. Entonces, este 4 representa esto, este 4 representa esto otro, este 4 representa esto otro. Entonces, ¿son los 4 comparables? No, no son comparables. Entonces, ¿qué podemos hacer? Ahí empezamos a ver y yo siempre les digo –Tengan en cuenta el aprendizaje que están evaluando, esa es su orientación principal.” (Acad. Evaluación, U2, general)

Otros se aproximan desde las prácticas dominantes en el sistema:

“Sí, en la práctica se conversa en términos de cómo se construye ese aspecto del criterio con que se va a establecer el suficiente o el insuficiente, pero en general, ellos se manejan con la escala del 1 al 7 y los porcentajes de aprobación del 60% o el 70%, que el curso de evaluación les da los elementos para poder entender qué representa el 60% o el 70% o más y ellos se manejan con las rúbricas y las transformaciones de puntajes, pero siempre en la escala.” (Coord. Práctica, U2, PL)

“Y lo otro que estoy aplicando con los alumnos de este año, es que por algunas cosas que son convencionales, que ellos sepan que la convención es un acuerdo político, en términos que hay una mayoría que dice que son así, entonces que el 60% es convencionalmente el puntaje de corte. Pero no necesariamente como puntaje de corte –ah no profe, me mató cómo puede ser –mira, calcula el 60%, cuántos puntos tiene que tener –tantos –en qué columna estamos entonces –aquí –y eso es suficiente para un 4 o tendrías que pedirles un poco más –yo les pediría hasta un poco menos –bájalo entonces o súbelo. [...] Yo además les paso una tabla Excel activa para cálculo y además la plataforma para calcular nota, porque de repente puede que no tengan Internet.” (Acad. Evaluación, U2, PM)

Un elemento que aparece destacado en la Universidad privada nueva es la necesidad de contextualizar, que es riesgoso si es que no se dan herramientas para ello, como se señala en la primera cita, y más aún si se plantea que en los contextos vulnerables socioeconómicamente se debe priorizar la disciplina del alumno:

“Yo en la asignatura no alcanzo a ver la parte de los criterios como para establecer la exigencia. O sea, si les doy a conocer que hay establecimientos que uno llega y le dicen “este establecimiento tiene un 50% de exigencia”. Y ante eso, si uno ingresa a un establecimiento es porque uno corresponde a un perfil dentro del establecimiento. Entonces, si a uno le dicen “oiga, usted tiene el 60% de exigencia”, ese 60% de exigencia usted tiene que cumplir. Pero también hay que ser críticos: el curso que he recibido, ¿realmente puede comenzar con ese porcentaje de exigencia? Y ellos ahí tienen que ver las herramientas que realmente tengan, si pueden tener eso en un primer momento o si después se puede ir dando. *Pero yo no profundizo mayormente esa parte, pero sí les cuento que tienen que considerar, y ahí vuelvo a insistir en el contexto, ellos sí se tienen que contextualizar con respecto a la realidad del establecimiento.*” (Acad. Cursos generales, U3)

“Es duro, pero les digo, yo lo digo mucho, donde uno tiene las mejores satisfacciones es cuando uno atiende a chiquillos de tipo vulnerable, donde usted no va a empezar inmediatamente a pasar su contenido. Usted se va a tener que preocupar de la formación primero: de que se siente bien, de que hable, que no pelee, que si comió o no comió, de que si viene limpio, de si la sala está... trabajo mucho con el Marco de la Buena Enseñanza. Voy combinando como muchos aspectos de eso. Una vez que yo tengo mi clase ya así, y mis niñitos preparados, ahí yo recién voy a empezar a pasar el contenido, me voy a ir pero derechito. *Por lo tanto, la evaluación está más bien... no va a ser igual porque los contenidos que yo voy a pasar en un colegio vulnerable a un colegio..., va a ser distinto. Y el aprendizaje previo que trae cada uno es distinto. El ámbito donde vive.*” (Acad. Evaluación, U3, PB)

Para otros académicos la exigencia está dada por los objetivos que se trabajan y la metodología aplicada en la enseñanza, la exigencia de la evaluación viene por añadidura y es considerada secundaria:

“Para mí el tema de la exigencia, en términos evaluativos incluso, es clase a clase. Incluso es mucho más importante para la vida el tema de la exigencia en las clases, no en las pruebas.” (Superv. Práctica 2, U2 PL).

Los estudiantes, por su parte, elaboran sus propias posiciones sobre la exigencia, incorporando a su reflexión lo que observan en sus centros de práctica, cuestión de la que no están exentos aquellos estudiantes que trabajan durante su formación en la descripción de niveles de logro, como se expresa en el siguiente testimonio:

“Yo me tuve que adecuar al colegio. No pude aplicar lo que dijo el profesor [de evaluación] aunque le encuentro toda la razón sobre lo que él dice, pero no, me tuve que adecuar al colegio y ellos me dijeron ‘de todo el puntaje que había sacado, si llega al 60% de ahí para adelante es un 4 y para abajo es un rojo’. [...] Una cosa más de números: puntaje 60% un 4 para arriba.

E: ¿Y cómo te ves para hacer eso?

En un colegio difícil, porque puede ser que hagan pruebas para todos los niveles iguales, ahí tendría que entrar a pelear también, porque quiero hacer una cosa distinta con estándares de desempeño, o sea, que el alumno lo mínimo que tendría que tener para sacarse un 4 es ‘tiene que saber esto’. Entonces ya no es llegar y poner puntaje, tengo que ver si está cumpliendo los estándares mínimos.” (Est.1, U1, PM)

En general los estudiantes señalan que la definición de la exigencia es un tema poco trabajado durante su formación. En las entrevistas realizadas surgen tres nociones relacionadas con la exigencia: a) que la exigencia se define desde los objetivos curriculares que se trabajan y que la exigencia de la evaluación se delimita por añadidura; b) que la exigencia de la evaluación es definida por la escuela y que ellos deben acoplarse a esto y c) que en el escenario en que se encuentren, ellos actuarán tomando decisiones de acuerdo al contexto.

Como se señaló antes estas nociones están presentes en el discurso de los académicos, sin embargo, lo que más llama la atención es la reiteración de la tercera idea transversalmente entre los estudiantes entrevistados:

“Yo, por ejemplo, con mi curso sé que no puedo ser tan, tan exigente, porque son niños que tienen otros problemas, yo sé que no estudian, ellos no estudian, ellos dan las pruebas con lo que aprenden en clases, y en la evaluación también considero eso.” (Est.2, U1, PL)

“Por lo general uno se basa en los planes y programas que de alguna forma señalan los aprendizajes que ya han sido logrados por niveles. Lo otro que uno hace es un diagnóstico y más o menos tiene una mirada del nivel. Pero más allá de eso, en el mismo proceso uno se tiene que ir dando cuenta qué puede exigir y qué no puede exigir, pero eso hay que verlo en el proceso.” (Est.3, U2, PL)

“Yo creo que igual hay que exigir. Nada se regala en esta vida. Y yo que creo que si uno a veces no le pone la exigencia acorde a lo que uno ha enseñado, no sirve de nada evaluar. Yo creo que es tan necesaria la exigencia. Ahora, depende de qué estamos hablando. Porque hay colegios, por ejemplo, que para evaluar a lo mejor exigen demasiado para obtener una nota mínima. Entonces yo creo que a lo mejor ahí tendría que estar un poco más acorde, llegar como a un consenso de cuál es la exigencia ideal para todos los alumnos. [...]Entonces yo creo que ahí debe haber como un estándar. Así como decir “no, para este colegio, que tiene tales características, que tiene tal tipo de alumnos, que provienen de tal zona, nosotros no les podemos exigir tanto para obtener una nota, sino que bajémosles un poco la exigencia pero con la misma cantidad de preguntas, pero que sí sea posible llegar a una nota.” (Est.1, U3, PB)

“No sé qué tan importante sea que una evaluación sea exigente. Dependiendo de, a lo mejor, del contexto en el cual estamos trabajando. Porque de repente tú te puedes dar y te puedes relajar un poco y que el alumno se exprese como él quiera. Conocer lo que él quiere, que él haga el trabajo a su pinta a ver cómo lo entrega. A lo mejor, liberarnos un poco, no ser tan, tan, tan, tan exigentes, tan cerrados. Es bueno de repente, sí, yo pienso que sí, porque le vas a dar la confianza al estudiante de que se familiarice con lo que está haciendo. No todo tan, tan cerrado, tan cuadrado.” (Est.3, U3, PM)

La consideración del contexto social es relevante para el constructivismo, tanto por su incidencia en el conocimiento previo de los estudiantes como por las posibilidades de transferencia del conocimiento escolar al contexto cotidiano (Bransford *et al.*, 1999: 62 y sigs). Sin embargo, parece necesario distinguir entre contextualizar la enseñanza para llevar a los estudiantes a su zona de desarrollo próximo y contextualizar como sinónimo de considerar ampliamente el contexto social para hacer una definición emergente de exigencia, adaptativa a lo que se consideran las dificultades de ese contexto social. Esta última acepción si no está apropiadamente informada genera un riesgo de trivialización o degradación de las expectativas de aprendizaje en los sectores vulnerables, que se basa más en el prejuicio que en el diagnóstico preciso de la zona de desarrollo próximo de los estudiantes. En las entrevistas de los estudiantes de pedagogía prima este enfoque emergente y está menos presente la idea de trabajar sobre las dificultades específicas de aprendizaje que enfrentan determinados estudiantes, en referencia al estándar o exigencia previamente establecida, como en el siguiente caso:

“Depende. Por ejemplo, en una prueba ellos tenían en geometría, tenían que calcular la distancia y ellos lo vieron conmigo, lo analizamos y tenían dificultades. Entonces qué es lo que hice –generamos un trabajo, nos detuvimos en una clase precisamente para ver eso, ahora uno no se puede detener en todos los contenidos, lamentablemente uno no se puede detener en todo. Uno hace una

pincelada de esto para recordar, activar ese conocimiento previo, porque ya está el conocimiento.

E: ¿Y en la evaluación igual incluías ese aspecto?

Por eso en las clases previas era importante ver dónde estaban las dificultades, para que en la prueba, la calificación al final, les fuera mejor en ese aspecto y decir –yo ya medí con anterioridad y evalué por decirlo así las dificultades, las tratamos de resolver en la clase y ahora vamos a lo que al estudiante finalmente le importa, que es la calificación.” (Est.1, U2, PM)

Esta última cita pone en acción el enfoque constructivista, en el que la evaluación reporta la información para conducir los procesos de enseñanza considerando la zona de desarrollo próximo del estudiante. Para que este enfoque se realice es necesario, por una parte, un entendimiento sobre cómo se desarrolla el aprendizaje, incluyendo cuáles son los conocimientos previos requeridos para lograr un determinado aprendizaje y cuál es la línea de progresión respectiva con el propósito de poder situar el nivel de desarrollo del aprendiz en relación a lo que se busca que aprenda: ¿está inmediatamente antes? o ¿está muchos pasos antes? (Masters y Forster, 1996-2001; Heritage, 2008; Shepard, 2008). Por otra parte, este entendimiento se interconecta con la capacidad para describir niveles de logro y construir rúbricas que permitan hacer una retroalimentación descriptiva, que considere la diversidad de niveles de aprendizaje que existen en un curso.⁶ Esta retroalimentación descriptiva supone comprender en qué consiste el desarrollo, no desde el punto de vista del docente sino que desde los procesos cognitivos que el aprendiz despliega, considerando además que estos son diversos. Así, la pregunta por la exigencia se vincula con el giro profundo que exige el constructivismo respecto a cómo se entiende el aprendizaje.

¿Cómo se aborda la diversidad de aprendizajes?

Un cuarto punto a destacar se refiere a la diversidad en el aprendizaje y el modo en que se aborda. Como ocurre con otros aspectos analizados antes, la diversidad en el aprendizaje no es un asunto nuevo en el sistema escolar ni en la evaluación. Lo que ha variado radicalmente durante el siglo XX es cómo se explica la diversidad y el modo en que se propone abordarla en el contexto de un sistema masificado que se ha puesto por meta que todos los estudiantes aprendan. A comienzos del siglo XX, bajo la influencia de las teorías psicológicas de la época, se explicaron las diferencias en los desempeños de los estudiantes en función de sus propias capacidades, específicamente en función de su inteligencia, la que se atribuyó a causas biológicas. Se entendía que la inteligencia estaba distribuida normalmente en la sociedad; es decir, el grueso de la población tiene un desempeño intermedio, *normal*, existe un grupo menor destacado y un grupo equivalente rezagado, lo que se representa gráficamente a través de la curva de Gauss. Adicionalmente, en esta época se introdujeron las pruebas estandarizadas en la escuela, que se postuló podían medir válida y científicamente (objetivamente) los aprendizajes de los estudiantes, superando la arbitrariedad implicada en los exámenes orales.

En adelante la evaluación se desarrolló sobre un supuesto que es prácticamente incuestionable hasta hoy: una evaluación se realiza con un instrumento que debe ser el mismo para todos los estudiantes y aplicado en iguales condiciones, de modo que todos tengan iguales oportunidades de éxito. Desde una mirada societal, esto legitimaba la selección y jerarquización de los estudiantes que realiza la escuela y daba sustento al principio meritocrático.

Sin embargo, a mediados del siglo XX esta visión fue poniéndose en cuestión desde distintos ángulos. Por una parte, emergieron distinciones como ritmo de aprendizaje, estilos de aprendizajes, inteligencias

⁶ Si bien se ha reportado que el promedio de estudiantes por cursos en Chile es de 30 estudiantes, la norma legal es de 45 estudiantes por curso, admitiéndose incluso superar ese número de acuerdo a la oferta escolar circundante.

múltiples, inteligencia emocional que aludían a las particularidades en los modos de aprender. Si bien estas distinciones también naturalizan las diferencias entre los estudiantes, apoyan una comprensión más compleja del aprendizaje (Stobart, 2008: 57). Por otra parte, se identificaron distintos factores sociales y emocionales que inciden sobre el aprendizaje, como el contexto familiar, la autoestima y la misma relación pedagógica. La forma compleja de entender el aprendizaje puso en cuestión la posibilidad que un determinado instrumento de evaluación con un formato estandarizado, es decir, idéntico para todos los implicados, pudiera recoger válidamente el aprendizaje de los estudiantes y levantó el desafío de realizar una evaluación que interactúe válidamente con esta diversidad. Asimismo, se puso en cuestión el ordenamiento normal de los estudiantes, el que sigue siendo utilizado con fines de selección, pero es limitado en términos formativos, puesto que no apunta a detectar fortalezas y debilidades sino a jerarquizar los estudiantes (Gipps, 2012: 25). Así, por ejemplo, con un propósito de jerarquización es un problema que un instrumento no discrimine entre los estudiantes. En cambio, con un propósito formativo perfectamente todos los estudiantes pueden, incluso se espera, hayan logrado el aprendizaje evaluado. De este modo la diversidad de aprendizajes puede ser abordada desde distintos propósitos y enfoques evaluativos que, a su vez, implican distintos modos de concebir el aprendizaje.

Frente a este punto lo primero que se destaca en las entrevistas es que existe un reconocimiento generalizado sobre la diversidad en el aprendizaje; sin embargo, los entrevistados difieren en los aspectos que relevan y en las estrategias que utilizan o utilizarían para abordarla. No se encuentran en las entrevistas patrones claros por carrera o institución; no obstante, se observa una tendencia a consideraciones más normativas, en el sentido de distribución normal, en la carrera de pedagogía básica de la universidad estatal y de pedagogía en lenguaje de la universidad privada tradicional.

Desde una perspectiva normativa, una estrategia destacada por los estudiantes para abordar la diversidad de aprendizajes es elaborar pruebas que incluyan ítems de diferente nivel de dificultad. Como señala, por ejemplo, el siguiente estudiante:

“Entonces quizás desafíos pequeños que para algunos quizás es muy fácil, para otros puede ser un poco más complejo, entonces eso es importante incluirlo en la evaluación.” (Est.1, U1, PB)

Otros proponen más radicalmente diferenciar las evaluaciones según dificultad:

“Estamos pasando los mismos contenidos, son las mismas habilidades las que ellos tienen que desarrollar y las que vamos a evaluar. Pero este niño yo sé que puede dar más, entonces ahí hacerles una prueba distinta a ellos porque ellos dan más y porque igual les va a ir bien. Pero a este grupo, *el de la campana, a ellos se les puede hacer como la evaluación como media, la normal*. Y hay otro grupo que le cuesta y uno tiene que adaptarlos y uno tiene que estar ahí con ellos, “a ver, ¿entiende lo que tiene que hacer?’, le tienes que estar preguntando, apoyando, ‘oye, no te distraigas, ven’.” (Est.4, U1, PB)

Igualmente, desde una perspectiva normativa y conductista, que constata la diversidad pero asume que hay solo una respuesta correcta, se subrayan estrategias de “corrección” para juzgar el trabajo de los estudiantes:

“No utilizo rúbricas para preguntas de desarrollo. *Cuando yo hago las pruebas yo mismo voy escribiendo lo que quiero que los chicos... o posiblemente lleguen a eso*. Yo sé que quizás no van a llegar a lo que yo estoy tipiendo en ese momento, porque voy poniendo puntos; por ejemplo, el chico debiese responder tal y tal cosa cuando yo le digo que contextualice, que en la misma pregunta que le pido que ejemplifique, debería ejemplificarme tal y tal cosa. *Entonces después yo me voy fijando en la respuesta y voy viendo si cumple.*” (Est.2, U2, PL)

“¿Con qué criterio estamos hablando en una pregunta abierta que yo les hago? *Yo establezco en la hoja de respuesta y tiene que responder esto, esto y esto*; porque asumo que pueden responder muchas cosas, porque muchas cosas están relacionadas, entonces establezco una especie de campo semántico. Me refiero a campo semántico como, bueno si dice esto y esto otro 1 punto. Generalmente cuando dice una sola cosa se considera la mitad, 0,5 una cosa así. Pero también tengo que asumir lo que le decía, que las respuestas van a ser muy variables; establezco como cuatro respuestas alternativas, en donde cada elemento importante tiene que estar... Entonces ahí voy estableciendo esos criterios.” (Est.4, U2, PL)

En la universidad privada nueva se destacan los distintos estilos de aprendizaje y, a partir de ello, se incorporan en las evaluaciones distintos tipos de ítems o se aplican distintos instrumentos de evaluación acordes a diferentes estilos de aprendizaje:

“Lo que yo hago es que la prueba tenga hartos ítems. Tenga ítems de desarrollo, de verdadero y falso, para que todos los niños puedan responder una parte de la prueba que sea apta para ellos. Ahí pienso en todos.” (Est.2, U3, PB)

“Porque no todos los alumnos son iguales. Hay una diferencia. Entonces un alumno aprende de una forma y también lo expresa de una forma. Si yo evalúo solamente a un alumno un aprendizaje esperado de forma escrita, no voy a tener los mismos resultados que... evaluar al alumno con un instrumento de forma física o de forma expresiva. Porque los alumnos no perciben el aprendizaje todos igual. Entonces ahí hay una variación respecto de los modos de evaluar.” (Est.2, U3, PL)

Al abordar la diversidad en el aprendizaje surgen reflexiones sobre la inclusión educativa y la política de incorporación de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en el sistema escolar regular, presentes especialmente en la educación básica. Frente a esta realidad surgen interrogantes sobre cuán pertinente es desarrollar para ellos una evaluación diferenciada. Algunos señalan que realizar una evaluación diferenciada, como plantea la legislación, es discriminador; para otros, en tanto, es de suyo evidente que debe aplicarse una evaluación diferente para aquellos alumnos. En forma coincidente con el punto anterior, nuevamente en este caso el cuestionamiento a la diversificación de instrumentos proviene de las universidades estatal y privada tradicional, por el contrario a los planteamientos de los estudiantes de la universidad privada nueva más proclives a la diferenciación de instrumentos, como se expresa en los siguientes fragmentos:

“Siento que la evaluación diferenciada va un poco en desmedro de las capacidades del alumno pero no de malo, sino por una idea de decir ‘te voy a evaluar igual que al resto, tómate más tiempo, lo que quieras pero va a ser igual’. [Lo que ocurre en las escuelas es que] van y les rayan ‘de la cinco para adelante no responde’. Y si no tiene idea de la cuatro para adelante. Y si tiene una mala nota, bueno revisémosla ‘por qué contestaste esto’. La escala del colegio es el 60% y a los de integración es el 50%. Yo creo que no va por ahí la cosa.” (Est.2, U1, PB)

“Tengo a cuatro alumnos evaluación diferencial, pero tengo uno al que le va muy bien en lenguaje y que después cuando conversábamos con mi profesora mentora y me decía que el año pasado el alumno se había sacado un 7 en un control de lectura y que de ahí no bajó las notas, como que se sintió súper motivado y de ahí no bajó las notas. Ahora justamente a estos dos niños que le cuesta, trabajaron juntos en la producción del texto escrito y fue uno de los mejores trabajos que aprobé. Entonces también ahí uno se va dando cuenta que la evaluación no estaba solamente influenciada

por lo que el alumno sepa, sino que hay muchos factores externos que van influyendo.” (Est.5, U2, PL)

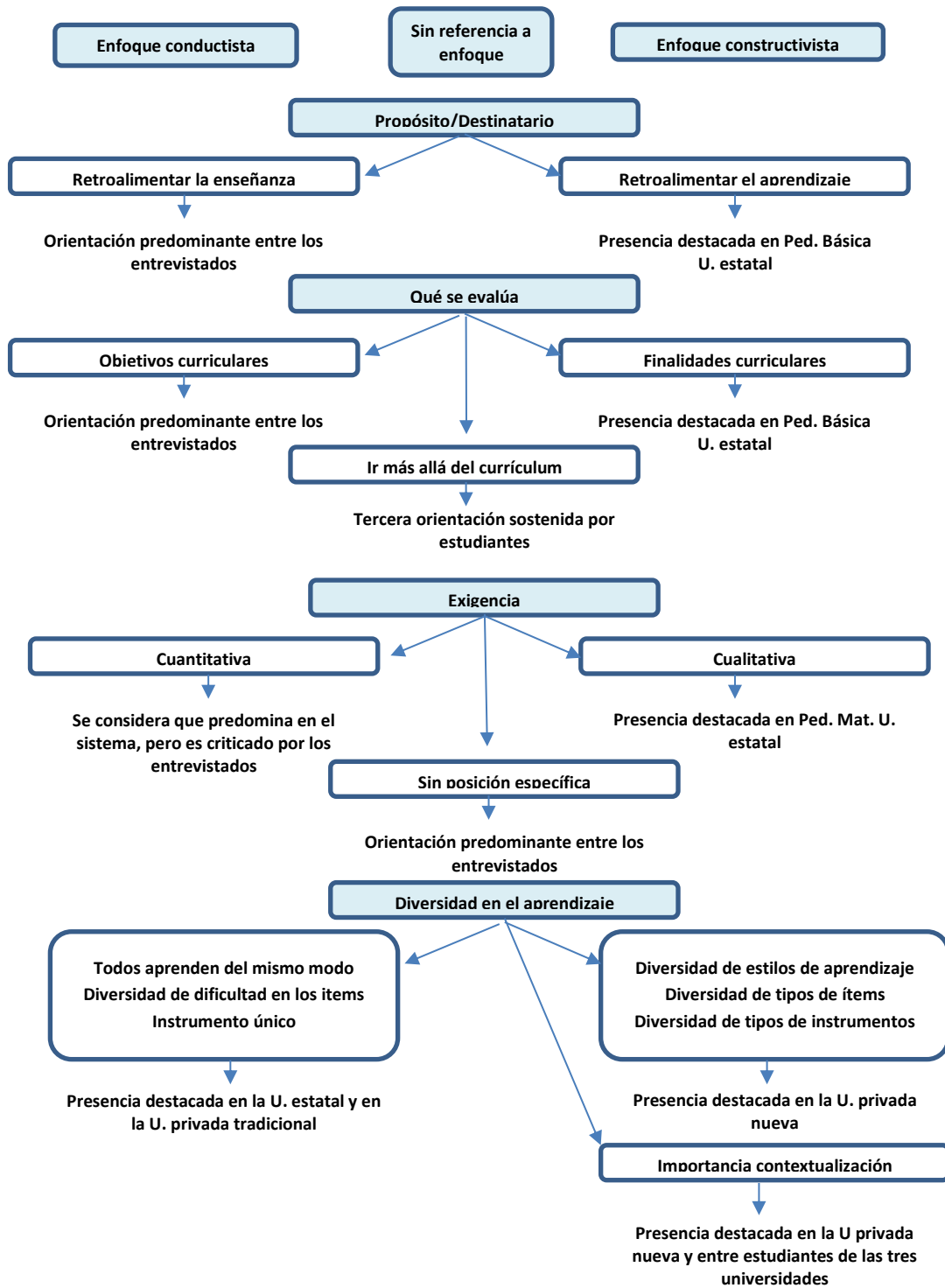
“Por ejemplo, si uno va a evaluar la ortografía, hay niños que están, por ejemplo, con las educadoras diferenciales, entonces ahí va a ser evaluación diferenciada. Pero hay profesores que no lo toman en cuenta, entonces evalúan a todos por igual. Y hay niños que no van al mismo ritmo que otros. Si todos aprendemos diferente.” (Est.3, U3, PB)

Respecto a cómo abordar el problema de la diversidad de aprendizajes por parte de los entrevistados, llama la atención que en la universidad estatal y en la universidad privada tradicional la aproximación al problema sea más normativa, y se valore la igualdad de oportunidades y la existencia de un instrumento único de evaluación, incluyendo a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, en tanto en la universidad privada nueva los estudiantes de pedagogía son partidarios de las estrategias evaluativas diferenciadas (distintos instrumentos, distintas preguntas), así como para el conjunto son más abiertos a considerar la diversidad de estilos de aprendizaje. En ambos sentidos los estudiantes de pedagogía de la universidad privada nueva son más proclives a la diversificación de los instrumentos de evaluación.

Al analizar las relaciones que los entrevistados establecen entre evaluación, enseñanza y aprendizaje se observa en definitiva, una tensión entre el enfoque tradicional de evaluación de corte conductista y normativo, cuyo propósito predominante es la jerarquización de los estudiantes, y el enfoque de evaluación constructivista y referido a criterios, cuyo propósito es describir el aprendizaje. Sin embargo, como se señaló al inicio de este capítulo, los entrevistados no pueden clasificarse como expositores de un único enfoque. Por el contrario, lo que se observa es que todos los entrevistados frente a algunos aspectos tienen posturas conductistas y frente a otros tienen posturas constructivistas, y varían también respecto a cuales aspectos abordan desde uno u otro enfoque.

Con el propósito de comunicar en forma más clara este análisis se elaboró un esquema (ver Figura 4.1) que grafica las opciones discursivas que se encuentran entre los entrevistados en los cuatro aspectos analizados (propósito/destinatario de la evaluación, lo que es evaluado, exigencia, diversidad en el aprendizaje), ordenadas según su referencia conductista (a la izquierda del esquema), constructivista (a la derecha del esquema) o sin referencia a estos enfoques (al centro del esquema) y, en cada caso, se plantea quienes sostienen estas orientaciones. Como puede observarse en este esquema las posturas conductistas en general son las predominantes, si bien hay una presencia destacada de algunos elementos constructivistas, especialmente en la carrera de pedagogía básica de la universidad estatal, en la carrera de matemática de la universidad estatal y en la universidad privada nueva. No es fácil interpretar esta heterogeneidad. Lo que puede señalarse es que si bien en la formación se adhiere en general a un enfoque constructivista, las implicaciones de esta visión en el ámbito de la evaluación requieren desarrollo. Por otra parte, se observa entre los estudiantes de pedagogía una valoración de sus propias opciones, en general contrarias a lo instituido: ya sea el currículum escolar, las prácticas dominantes o los enfoques teóricos reconocidos.

Figura 4.1: Posturas predominantes según enfoque del aprendizaje



4.2 Evaluar no es calificar

Un segundo núcleo de significados sobre la evaluación se ha ordenado en torno al lema *evaluar no es calificar*, al que sigue explícita o implícitamente la afirmación *evaluar es más que calificar*. Este segundo núcleo de significados se construye en torno a una negación, que establece una diferencia entre ambos procesos y connota un rechazo a la calificación y a todo, o prácticamente todo, lo que se asocia a ella: clasificación, jerarquización, certificación, selección de los estudiantes y burocratización del proceso.

La distinción entre calificación y evaluación fue instalándose en el campo evaluativo a medida que se iba desarrollando la evaluación educacional. En este proceso se reconoce como un hito la distinción de Scriven entre evaluación formativa y sumativa de 1967; a partir de allí se produce una explosión de desarrollos de la evaluación formativa orientada a la toma de decisiones y mejoramiento del proceso de pedagógico. Estos desarrollos fueron dejando en un lugar subordinado y menoscabado la calificación, asociada regularmente a la función sumativa. Como señalan Black y Wiliam, influyentes exponentes del enfoque formativo, la evaluación sumativa no hace un aporte relevante al trabajo pedagógico diario y por ende se requiere un cambio de prácticas en evaluación (Black y Wiliam, 2003: 623). No obstante, el sistema sigue utilizando la calificación de modo decisivo para definir la progresión de los estudiantes, con fines de información a la familia y de registro administrativo. Esto según Perrenoud (2010) se debe a que las notas juegan un papel clave en la selección social que realiza la escuela. Por ello para este autor el cambio de prácticas evaluativas es complejo, puesto que no se trata solo de cambiar prácticas docentes en el aula, sino de cambiar la organización misma de la escuela. La escuela ha incorporado los propósitos de la evaluación formativa pero sigue diseñada para realizar la selección social que le es constitutiva y por ello no puede abandonar la calificación. Por este motivo Perrenoud, a pesar de ser un ferviente promotor de la evaluación formativa, propone un modelo sistémico para articular formación y selección, favoreciendo las trayectorias de los estudiantes. La distinción evaluación/calificación no es trivial; por el contrario, abre interrogantes sobre la función social última del sistema escolar y su operatoria cotidiana.

Para los entrevistados, académicos y estudiantes de pedagogía, calificar es un problema. Para los segundos, más radicales que sus maestros, es una práctica que sería deseable eliminar del sistema educacional. No obstante, reconocen que en la práctica cotidiana evaluar equivale a poner notas y muchas veces hablan de evaluación como sinónimo de poner notas. Todos concuerdan en que se califica porque *el sistema* así lo exige: es una imposición. La calificación es punitiva y se asocia al control de los estudiantes; no promueve el aprendizaje y escasamente lo representa, más bien distorsiona el proceso pedagógico, puesto que las notas se vuelven un fin en sí mismo. Sin embargo, los estudiantes de pedagogía en su futuro como maestros colocarán notas y las notas formarán parte de la relación que sostendrán con sus estudiantes; entonces surge la pregunta por cómo lo harán y cómo se los prepara para realizar esta tarea.

El análisis de este núcleo de significados se organiza en tres puntos. El primero, titulado *Calificar es una imposición*, aborda el significado que los académicos y estudiantes entrevistados atribuyen a la calificación. El segundo, encabezado por una pregunta *¿Cómo se cumplirá con la obligación de calificar?*, analiza lo que los académicos y estudiantes de pedagogía entrevistados proponen para abordar la calificación cuando los últimos ejerzan la docencia. El tercero, denominado *Las calificaciones como recurso de control disciplinario*, aborda los significados que se atribuyen al uso de las calificaciones para asegurar el involucramiento de los estudiantes y controlar su comportamiento en clases.

Calificar es una imposición

Tanto para los académicos entrevistados como para los estudiantes de pedagogía calificar es una actividad impuesta, que se realiza porque es una obligación, un requisito de funcionamiento del sistema. Entre los académicos de las distintas universidades investigadas la posición que se destaca es que es una obligación que responde a una necesidad, la de certificar y jerarquizar a los estudiantes. Adicionalmente, se plantea que estos propósitos podrían cumplirse con calificaciones cualitativas, pero son facilitados por calificaciones numéricas, como se expresa en los siguientes testimonios:

“Toda esta intencionalidad sumativa, obliga a los profesores, [...] tú tienes que dar cuenta de esos aprendizajes porque la sociedad te ha dado un título, te ha dado la confianza para efectos de poder certificar aprendizajes.” (Acad. Evaluación, U1, PB)

“Calificación es como un requisito. Requisito que viene como desde fuera. Hay que buscar una fórmula, y una fórmula estandarizada, consensuada, para decir que tal persona cumplió con aquello que se esperaba en ese curso. Y para eso entonces hemos acordado que hay que calificar, es decir, poner un número que en algún minuto corta y da cuenta de que alguien sabe o no sabe. Esta es la calificación, que es necesaria porque de alguna manera hay que hacerlo.” (Jefe Carrera, U2, PL)

“Hay un sistema también que nos pide que tengamos que calificar. Pero además la calificación nos sirve para medir. Nos permite cuantificar y, por lo tanto, nos permitiría medir estudiantes, si ustedes quisieran crear estadísticas con todo esto se podría hacer ciertamente, y de cada alumno. La gran importancia de la calificación es esa.” (Didacta Lenguaje, U3, PB)

Así para los académicos la calificación tiene una justificación y puede ser concebida como un *mal menor* (Académica Práctica, U2, PLen). Los estudiantes de pedagogía, por su parte, sostienen en forma predominante que la calificación es una obligación que carece de justificación.

Los estudiantes de pedagogía identifican distintas fuentes que originan esta obligación. Por ejemplo, un estudiante atribuye la obligación a las normas del establecimiento:

“Hay que evaluar, hay que hacer pruebas porque hay que tener notas. Porque en el colegio el jefe de UTP te pide notas y los números son los que valen.” (Est.1, U2, PB)

En tanto otro estudiante de la misma carrera lo atribuye al gobierno:

“Yo califico con una nota establecida por un sistema evaluativo que me lo da el gobierno; porque al fin y al cabo, el profesor no tiene incidencia en eso.” (Est.3, U2, PB)

El punto común de ambas posiciones es que la obligación se impone al profesor jerárquicamente, coactivamente, “desde arriba”. La opinión de los estudiantes frente a esta imposición es que las notas son secundarias o directamente deberían eliminarse, aunque eso pudiera generar vacíos:

“Las notas, no sé, es que no deberían existir las notas, pero es difícil medir en donde se necesitan números, pero...” (Est.2, U1, PL)

“Yo le doy más valor a la evaluación por sobre la calificación. Porque una calificación es, aunque yo sea de matemática, son números y me dan un estándar y califica a las personas, pero no me está indicando lo que a mí me importa, si está aprendiendo.” (Est.1, U2, PM)

“Yo estoy en desacuerdo con las calificaciones. Como profesora, como pedagoga que voy a ser a futuro y con las experiencias prácticas que he tenido, *creo que las calificaciones es una cualidad en desmedro hacia el alumno*. No me gusta a mí.” (Est.2, U3 PL)

“Porque al pensar que toda evaluación es calificada, por parte de los estudiantes, tienen un miedo frente a la evaluación. Entonces no se genera el aprendizaje de manera idónea. Lo ideal sería, para mí, la evaluación como tal, por lo menos en los cursos de formación inicial, *lo que es básica y media, que son obligatorias, no debería haber calificaciones.*” (Est.5, U3, PM)

Para justificar su rechazo a los notas los estudiantes de pedagogía aluden a distintas consecuencias relacionadas con los evaluados y el aprendizaje. En relación a los evaluados, lo que mayor preocupación genera es el efecto clasificador de las notas que repercute negativamente en el aprendizaje y la autopercepción, como se expresa en los siguientes fragmentos:

“Cuando yo califico a alguien le estoy asignando un número, ¿ya? Estoy, no sé, diciéndoles... o poniéndoles techo de repente, cuando les pongo notas... pero una evaluación en sí es cuando yo tomo todos los aspectos del estudiante.” (Est.2, U3, PM)

“Y no, no es pertinente. Sobre todo porque uno se significa en la evaluación, al fin y al cabo los chiquillos salen del colegio pensando que ellos valen 1 o 2, o que valen un 5 o que valen un 7. Entonces, tenemos niños con muy buenas notas tremendamente soberbios y niños con muy malas notas que sienten que no sirven de nada. Sienten que es su valor y que es su precio porque desgraciadamente así se ve la nota. Y yo también creo no hay otra forma de ver una nota porque, al fin y al cabo, ¿por qué la evaluación se tiene que reducir a una nota?” (Est.3, U1, PL)

Adicionalmente, los estudiantes de pedagogía cuestionan las notas dado que, según lo que ellos han aprendido y podido constatar, las notas no siempre reflejan lo que los estudiantes realmente saben, puesto que en distintas ocasiones no hay correspondencia entre lo que ellos mismos han observado durante el proceso y las notas que obtienen los estudiantes en la prueba o trabajo final. Esto repercute en que las notas se vean como arbitrarias e inválidas; es decir, injustas. La falta de correspondencia entre el aprendizaje observado y el desempeño en la evaluación se atribuye a distintas razones: la carga emocional de las evaluaciones que terminan por inhibir a los evaluados; la capacidad limitada de los instrumentos para captar integralmente al estudiante; la invisibilización del aporte individual en los trabajos grupales u otros problemas que los llevan a pensar que la nota *es solo un número*, como se expresa en los siguientes fragmentos:

“Incluso puede haber sido, no sé, que le pasó algo fuerte ese día o *hay casos de niños que se ponen muy nerviosos y se les olvida* y en verdad sí saben y en la sesión han participado y pueden resolver los problemas.” (Est.3, U1, PB)

“Y pasaba que *trabajaban bien pero a la hora de la nota*, como a lo mejor había un trabajo previo que no les iba a permitir tener una buena nota, tenían igual un 4 o incluso un rojo.” (Est.3, U1, PL)

“... el niño que se sacó ese rojo, un 3 un 2, no creo que no haya aprendido nada en todo el tiempo en que estuvo en clases, si participó y también respondió en las actividades y salió a la pizarra cómo es posible que se saque un rojo. *Entonces por eso digo –de repente la nota no tiene nada que ver con lo que el niño sabe.*” (Est.1, U2, PB)

“En la evaluación uno puede decir “el niño aprendió, no aprendió, le falta tanto por llegar”. Y la calificación es la nota. *Y la nota de por sí, no siempre refleja lo que el niño sabe.*” (Est.2, U3, PB)

Si bien existen una serie matices entre los entrevistados, se puede sintetizar lo expuesto señalando que en un cuadro general de rechazo a la calificación, los académicos la justifican en tanto los estudiantes de pedagogía la consideran espuria. Cabe preguntarse por estas diferencias entre académicos y estudiantes. ¿Será resultado de las distintas posiciones desde donde observan el problema? Los académicos desde la posición del evaluador; los estudiantes desde la posición de los evaluados. ¿Será un asunto generacional? Los jóvenes suelen ser más radicales que las generaciones mayores y con los años se vuelven más conservadores. O es posible que la voz de los estudiantes represente una intensificación de la crítica a la selección de estudiantes que realiza el sistema escolar, en línea con lo que distintos autores han señalado sobre la necesidad de superar la jerarquización cotidiana de estudiantes (Perrenoud, 2010) o al menos postergar a una etapa educativa postobligatoria el carácter competitivo y selectivo de la educación (Dubet, 2004).

Si bien los entrevistados plantean reparos al hecho de calificar, igualmente deben cumplir con la obligación de poner notas. La pregunta que surge entonces es cómo abordan esta disonancia. ¿Qué aspectos relevan los profesores y qué aspectos los estudiantes? Como se analiza a continuación, en este ámbito nuevamente hay diferencias en el discurso de profesores y estudiantes.

¿Cómo se cumplirá con la obligación de calificar?

Dado que la calificación es un requerimiento del sistema, todos los entrevistados, académicos y estudiantes de pedagogía, están conscientes que los egresados tendrán que calificar cuando ejerzan como profesores. Para los académicos que participan de su formación el asunto es prepararlos para realizar la calificación; para los futuros profesores el asunto es generar estrategias para abordar el problema. Nuevamente en este punto las visiones son diferentes entre unos y otros.

Los académicos buscan acortar la distancia entre la evaluación formativa y las calificaciones, asignando significado cualitativo a las notas. Este esfuerzo se concentra en otorgar significado al 4, como nota que marca el punto de corte entre lo aceptable y no aceptable. Con menor frecuencia se busca otorgar significado a las otras notas de la escala -5, 6 y 7- y, definitivamente, se considera que los decimales no tienen una correspondencia en términos de aprendizaje.

“A mí me da lo mismo si es nota, si es concepto, si es categoría, pero de todas maneras como que necesitamos emitir un juicio y decir –mira, esto está en este nivel y todos entendemos que de aquí a este nivel significa algo y que por lo tanto eso es algo que me está diciendo es fundamental para tomar decisiones y que por tanto es importante que lo hagamos súper serio.” (Coord. Académica, U1, PB)

“Pero en el fondo lo que ellos aprenden es que su propia rúbrica va a traducirse en nota. [...] Entonces lo único que yo les pido es que cuando van a poner un 4-suficiente, que sea el estándar mínimo. [...] Me salto el 60%, Ud. tiene que tener como puntuación en esto, esto y esto como mínimo o sea, si Ud. no tiene este mínimo no es suficiente y de ahí para arriba todo lo que Ud. quiera. [...] Va a entrar en conflicto con el sistema, pero Ud. va a tener que ir explicando por qué lo que nos pasa en términos de calidad.” (Acad. Evaluación, U2, PM)

“Cuando llegamos a la etapa práctica, que es de construcción de instrumentos de evaluación, conversamos largamente de dónde vamos a poner el 4 que es la nota mínima, que se dice que el alumno sabe lo mínimo. [Yo les digo] tengan en cuenta el aprendizaje que están evaluando, esa es su orientación principal. No vaya a ser cosa que el alumno por criterios formales se saque un 4 pero que no sabe justamente que debiera haber desarrollado.” (Acad. Evaluación, U2, general)

“Pero, efectivamente, cuando uno califica tiene que tener como referente algo. No puedes calificar de la nada, colocar la nota [sin más].” (Didacta lenguaje, U3, PB)

Junto con significar las notas, los académicos señalan que tienen dudas sobre cómo hacer esta correspondencia cuantitativo/cualitativo para toda la escala y con rigor. Este es un nudo para el cual no hay resolución, tal vez por ello se plantea a los estudiantes que ellos deberán decidir o actuar en este ámbito según lo que se les indique en el contexto en el que se desenvuelvan:

“Nosotros le dejamos eso a las escuelas. Para nosotros la evaluación, los instrumentos que se dan son para evaluar [no calificar]. Ahora hay muchas escuelas que dicen –queremos aprovechar esta evaluación que se hace para convertirla en nota. Entonces esas cosas se las dejamos a ellos porque no puede haber un estándar único. [...] Entonces ellos hacen sus ajustes a lo que ellos tienen y los resultados los convierten a nota y eso es un cierto alivio, porque si la nota viniera desde acá sería una cosa muy impuesta, entonces más que nada es contexto. Yo creo que eso es bueno, porque el contexto avisa hasta dónde trabajaron, qué temas quedaron fuera. Entonces distinguimos claramente entre la evaluación y la calificación.” (Didacta Matemática, U1, PB)

“Lo que yo les traspaso a los alumnos es que si se hace una clase, esa clase tiene que ser evaluada. Si se califica o no, eso ellos lo tienen que decidir en base a la mirada del proceso que ellos vean.” (Acad. Cursos generales, U3)

En definitiva, los académicos cuestionan el significado cualitativo de las notas, buscan significar el 4 y les resulta difícil y problemático definir otros puntos de la escala. Instalan la crítica a la calificación y dejan la resolución del problema a los centros de práctica, o al propio estudiante de pedagogía en sus prácticas.

Los estudiantes de pedagogía, por su parte, coinciden en considerar que las notas no tienen un significado cualitativo, pero más que preocuparse por asignar significado al 4, en términos de caracterizar el aprendizaje mínimo, su preocupación se concentra en que sus estudiantes no tengan menos de un 4. Poner notas que significan reprobación es un problema para ellos y son diversas las estrategias que plantean para evitar que esto ocurra. Un criterio común para actuar frente a las notas deficientes es valorar el esfuerzo realizado por el estudiante, ya que existe consenso en que un estudiante que se esfuerza merece ayuda.

“Entonces, por eso también lo considero porque, no sé, a lo mejor se sacó un 4 y otro niño tuvo un 7. Pero, a lo mejor el que tuvo un 7 es de esos que se pasa todo el día leyendo, se le hace súper fácil la materia. En cambio, el otro niño a lo mejor tiene alguna, no sé, alguna necesidad educativa y le cuesta y le cuesta, le cuesta. Y estuvo trabajando, estuvo estudiando, estuvo ahí con la mamá haciendo tareas, viendo qué se podía para lograr llegar a ese 4. Entonces, después dicen “ah, yo me saqué un 7, tú te sacaste un 4”, pero en realidad no está tanto esfuerzo detrás de ese 7.” (Est.4, U1, PB)

Las estrategias de ayuda que se ofrece a los rezagados son diversas, como por ejemplo, dedicar tiempo adicional a reforzar el aprendizaje, aplicar la prueba por segunda vez, prestar ayuda durante las pruebas o con posterioridad a la prueba señalar las respuestas deficientes para que el alumno las rehaga. Asimismo,

están los que directamente suben las notas o asignan puntajes por cumplimiento, responsabilidad o puntualidad, para reconocer el trabajo realizado. Están también los que califican el trabajo realizado, por ejemplo, en términos de esfuerzo, dedicación o participación, sin considerar la calidad del producto. En general estas estrategias se aplican en el contexto de los tiempos administrativos, que finalmente son los que delimitan las opciones que se dan, así las ayudas que se brindan se ubican en los intersticios de tiempo, con anterioridad, durante o en forma posterior a la evaluación, antes que la nota quede registrada en el libro. De este modo, el mismo libro de clases constituye un recurso que se administra, identificando notas que van al libro y notas que no van al libro.

Al poner en juego estas estrategias surgen dos focos de preocupación que aluden a los principios que se considera deben resguardarse al realizar estas prácticas. Una primera fuente de preocupación es la igualdad de oportunidades con el resto de los estudiantes del curso, puesto que se considera que no se puede favorecer a unos por sobre los demás. Por ello las estrategias tienen intrincadas argumentaciones orientadas a paliar los privilegios. Una segunda fuente de preocupación es el estándar de aprendizaje, respecto a esto las opiniones están divididas. Para algunos es impropio bajar el estándar y solucionar el problema del fracaso por la vía de bajar la exigencia, como señala el siguiente estudiante:

“Pero en las pruebas acumulativas, lo que me permitía hacer la profe era que una vez que yo las corregía y ponía la nota *se las podía volver a entregar a los chiquillos para que ellos completaran lo que no habían alcanzado a hacer o se habían equivocado*, yo igual les marcaba como “aquí es donde está el problema” y todo. [Esto] *lo encuentro horrible porque al final es como el camino más fácil*, desechan al que no sabe no más y no preocuparse de que en verdad aprenda lo que tiene que aprender, que al final es pega de los profes y del sistema, pero que al final es lo que menos les interesa. Lo importante no más es tener buenas notas y no hay que gastarse el tiempo en intentar enseñarles porque no saben así que filo, se van al colegio más malo, después aprenden más mal, después no tienen buen puntaje en la PSU, después no pueden entrar a la universidad *y son más mano de obra barata* y como al final no saben nada, simple, manipulable *y al final como que eso mantiene como el sistema.*” (Est.3, U1, PB)

Otros, en tanto, construyen los instrumentos con una baja exigencia, de modo que a nadie le vaya mal. En esta línea están también aquellos que consideran que directamente la escala debería comenzar en 4, es decir debería eliminarse la reprobación.

“Entonces tal vez una buena forma sería hacer evaluaciones en que el 4 esté regalado, que todos puedan llegar al 4. Porque en el fondo eso es lo que simboliza el 4, que algunos reprueban.” (Est.2, U1, PM)

“Bueno, no puse malas notas en mi práctica y no tuve reclamos, porque evidentemente sabía que un alumno no había estudiado y yo me preocupé que todo lo que yo preguntara fueran cosas que yo hubiera visto en clases, no cosas que ellos tuvieran que buscar.” (Est.1, U2, PL)

“Es que yo no pongo malas notas. En serio. No pongo malas notas. Si un alumno no fue capaz de percibir el cono... es que te digo sinceramente, las experiencias que yo tuve nunca tuve alumnos con rojos. No tuve. Porque en el momento de calificar, ya sea a través de evaluaciones con lista de cotejos, con rúbrica, o sea lo que sea, nunca calificué porque, como alumna, yo en mi estado personal, como alumna siempre pensé... siempre sentí que la calificación, cuando es mala, te desmotiva.” (Est.2, U3, PL)

Estas preocupaciones se vinculan con selección y con los principios con que ha operado el sistema en lo que Perrenoud (2010) denomina *la producción de la excelencia*: igualdad de oportunidades y resguardo de la norma de excelencia, que en la jerga local correspondería al estándar de calidad mínimo. Frente a esto los estudiantes de pedagogía se dividen entre aquellos que favorecen la inclusión a todo evento con indiferencia por la norma de excelencia y aquellos que, realizando esfuerzos por la inclusión, resguardan un determinado estándar aceptando que se genere algún grado de fracaso y, por ende, de selección. Cabe señalar que la norma de excelencia con la que operan es la que ellos mismos estiman adecuada, no está descrita finamente como nivel de logro específico y es fundamentalmente idiosincrática.

Cabe destacar dos elementos distintivos en el discurso de los estudiantes de pedagogía que eventualmente representan un giro en los principios de selección y operación del sistema educacional. En primer lugar el concepto de mérito, que en la literatura sobre meritocracia se define como esfuerzo más capacidades; entre los estudiantes de pedagogía se entiende mayormente como esfuerzo, subordinando o desvalorizando el componente capacidades. En segundo lugar, la preocupación por la norma de calidad, que en la tradición educacional académica se concentraba en la definición de la norma de excelencia, es decir, lo que constituye la cima del desempeño, se desplaza al margen inferior de lo que se considera aceptable. No interesa la cúspide del sistema como meta para todos, sino un desempeño mínimo aceptable, lo que se corresponde con un sistema educacional de masas y un conjunto de políticas educativas que ponen su acento en la inclusión y que presionan a los docentes para que todos alcancen el desarrollo de competencias básicas.

A partir de las entrevistas de los académicos, puede señalarse que lo que la formación inicial aporta en este escenario es una búsqueda de armonización o equilibrio entre los fines selectivos y formativos, intentando que la inclusión se realice resguardando criterios de calidad mínimos, descritos en un nivel de logro. La discusión sobre cuál debe ser ese nivel de logro en específico es en general débil, dejando que un asunto crucial del sistema se resuelva *in situ*, con alto riesgo de operar con lógicas que apoyan la reproducción social.

Las calificaciones como recurso de control disciplinario

Otra arista de las calificaciones es su dimensión disciplinaria. El uso de las calificaciones como mecanismo de sanción y control es una práctica ampliamente cuestionada desde la perspectiva de la evaluación formativa, que como señala Perrenoud (2010: 201) “se basa en la *apuesta muy optimista* de que el alumno quiere aprender y desea que se lo ayude en ello”. La evaluación formativa implica la cooperación del estudiante, lo que es difícil de conseguir ya que han sido socializados en unas prácticas evaluativas orientadas fundamentalmente a la obtención de una calificación, donde lo que importa es aprobar y no aprender.⁷ Así, el docente que quiera instalar una práctica evaluativa formativa debe lidiar con la resistencia de sus propios estudiantes e incluso de sus familias.

En este aspecto los estudiantes de pedagogía encuentran otra tensión entre lo que escuchan en su formación inicial y lo que observan en las escuelas. Así, los estudiantes de pedagogía critican ampliamente las calificaciones y rechazan que sean usadas como un recurso de disciplinamiento. Como ellos mismos plantean, en esto concuerdan con lo que les han enseñado en la universidad en el sentido que no es propio usar la evaluación como un sistema de disciplinamiento; no obstante, ellos plantean con sinceridad que han

⁷ Santos Guerra (2003: 71) destaca que el conocimiento en el contexto escolar tiene un doble valor, distinguiendo entre el conocimiento como valor de uso, refiriéndose a su valor intrínseco; y, como valor de cambio, ya que se puede cambiar por una nota. Cuando predomina el valor de uso lo relevante es el aprendizaje, cuando predomina el valor de cambio lo relevante es aprobar.

recorrido y piensan que recurrirán en su futuro profesional a las notas para mantener la atención de sus estudiantes. Esta parece ser una estrategia de mínimo realismo, incluso de sobrevivencia en un contexto educacional en el que se percibe que las notas se han convertido en un valor en sí mismo, asociado a la desmotivación de los estudiantes por el aprendizaje.⁸

Usar la nota como recurso para que los escolares trabajen va en contra de lo que estudiantes de pedagogía imaginan como un desempeño profesional adecuado; sin embargo, piensan en forma transversal que no tendrán alternativa, aludiendo al número de alumnos, el horario, el desinterés de los estudiantes, su mal comportamiento o el propio agotamiento. Este recurso es y será usado por estudiantes de las distintas carreras abordadas en la investigación, como expresan los siguientes fragmentos:

“Yo trato de hacer la evaluación lo más formativa posible: ¿Te diste cuenta de esto? ¿Ya te diste cuenta de todo lo que sabes con respecto a esto? Pero si no es con nota cuesta motivar.” (Est.2, U1, PB)

“No, no creo que sea legítimo. Sin embargo, yo tengo que usarlo porque me he fijado que no trabajan si es que no se usa nota, [...] pero igual choca un poco porque cuando uno está acá en la Universidad ya uno sabe el enfoque conductista y uno dice “Uno no tiene que ser así”, o al menos ese es el ideal mío, no me gustaría ser así. Pero en la realidad pasa otra cosa, tan distinta, que al final uno termina haciendo cosas que no querría hacer, igual da lata pero es inevitable.” (Est.1, U1, PL)

“Yo encuentro que se usa mucho y uno cae. Yo en realidad una o dos veces habré caído en eso, pero cuando uno está colapsado y no quiere más guerra y se portan mal. Entonces ahí uno usa la calificación para presionar. Uno lo ocupa y es un recurso, pero de ahí que este bien, no. En realidad el angelito bueno me dice –eso no está bien. Porque qué les estoy enseñando –tú te portas mal y te voy a dar un castigo con una prueba. Entonces no es eso en realidad.” (Est.1, U2, PM)

“No es lo correcto pero sirve, pero funciona. No debiese ser así, pero funciona. La educación ya no es como hace muchos años atrás y ahora es casi siempre el alumno el que tiene la razón. [...] Entonces, quizá la educación ha cambiado pero sería, sería bueno tratar de volver un poco hacia atrás porque se ha dejado bastante de lado el tema del respeto por el profesor. Entonces, quizá sería bueno apretar un poco a los estudiantes. No amenazar, pero está el tema de estímulo-respuesta. Entonces, yo te doy pero tú me das.” (Est.4, U3, PM)

A los problemas motivacionales de los estudiantes se suma la transformación de la autoridad del profesor, lo que dificulta aún más conseguir la atención y cooperación de los estudiantes. Esta pérdida de autoridad ha sido señalada como un rasgo del sistema escolar masivo, en el que el docente deja de ser una autoridad sagrada dada con antelación a la relación y pasa a ser un profesional que debe construir su propia imagen en el acto mismo (Dubet, 2007; Martuccelli, 2009).

Si bien entre los estudiantes de pedagogía entrevistados se considera que la tónica predominante en el sistema escolar es trabajar por la nota, también se reconoce que hay un grupo de alumnos que trabaja por genuina motivación así como, en el otro extremo, existe un grupo de estudiantes a quienes ni las notas los

⁸ La investigación de Molina (2008) incursiona sobre el problema de los sentidos de la educación para los estudiantes secundarios en el caso de Chile, constatando lo que se ha observado en otros países, que hablan de horizontes de sentido fragmentados entre los jóvenes, y distribuidos según nivel socioeconómico. Para los jóvenes de sectores medio bajos y bajos el liceo se vive en presente, se trata de vivir la experiencia o desarrollarse como persona.

movilizan. Estos juicios sobre los escolares son propias de los estudiantes de pedagogía en educación media. En el caso de los estudiantes de pedagogía básica se plantea que los escolares de los primeros años de la educación básica no están inicialmente orientados hacia las notas, pero en este nivel serían los apoderados los que presionan por las calificaciones, generando ansiedad sobre las notas tanto en los niños como en los como profesores. Tener procedimientos muy claros respecto a las notas para poder lidiar con los reclamos de los apoderados es pues una preocupación adicional en este nivel educacional.

Resulta importante destacar que si bien es predominante el grupo de estudiantes de pedagogía que ha usado y usará las notas como recurso disciplinario, existe un grupo de estudiantes que piensa que no recurrirá en estas prácticas. Este grupo también tiene una presencia transversal en las distintas carreras, pero se concentra en la universidad privada nueva, como se expresa en los siguientes fragmentos:

“Me cargan los profesores así [que atemorizan con las notas]. *Yo creo que para nada*. Porque al final los alumnos como que tienen dos opciones: o lo toman como un chiste, o lo que tienen al final es miedo. Y yo creo que no. Una educación basada en el miedo, o un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el miedo, no tiene ningún sentido. No va a haber un aprendizaje al final. *De hecho creo que la educación no es para eso. Hay otros mecanismos de control.*” (Est.1, U3, PB)

“Es que depende del enfoque que se le dé siempre. Depende del profesor también que lo haga. *En mi caso jamás tomaría la evaluación como una amenaza*. Puede que sí los muchachos lo tomen como una amenaza, como los están evaluando siempre y que aquí y allá. Pero en mi caso no. Encuentro que es una herramienta muy buena, muy eficiente para el profesor.” (Est.1, U3, PL)

El hecho que los estudiantes de pedagogía expresen su intensión de resistir las prácticas dominantes no asegura que lo lograrán. Este grupo, como el que declara que ya sucumbió, son expresivos de la profundidad de la contradicción en que se encuentran los futuros profesores: entre un ideal que los posiciona en contra de estas prácticas y una normativa que los obliga a calificar reforzada por unos alumnos que los impulsan a usar las notas como recurso disciplinario. El esfuerzo de los formadores de profesores de tender un puente entre dos racionalidades evaluativas, a través de asignar significado cualitativo a las notas, parece un recurso muy débil para abordar la complejidad implicada en esta relación, que pone frente a frente el propósito selectivo con el propósito formativo de la evaluación (Perrenoud, 2010).

Dada la incidencia de la calificación en la vida de los evaluados, no deja de sorprender la relación de negación que tienen los futuros profesores con las calificaciones. La evaluación calificada puede pensarse como el dispositivo jerarquizante de los sujetos y sus conciencias, una expresión actual del examen descrito por Foucault (1984).⁹ Sin embargo, resulta ser más bien un vestigio; un dispositivo disciplinante totalmente disminuido. Si ocurre lo que los entrevistados señalan, cuando sean profesores calificarán por obligación normativa, cuando califiquen se concentrarán en reducir al máximo el fracaso, valorando especialmente el esfuerzo y solo parcialmente ocupándose de la exigencia. Aunque rechazan aplicar la calificación como un recurso disciplinante, lo harán como el único o último recurso a la mano para mantener la relación pedagógica, sintiéndose frustrados y trasgredidos en sus principios. Lo anterior hace recordar la idea de *institución concha* de Giddens (2000: 11); una institución que mantiene el cascarón pero que se ha ido vaciando de significado.

⁹ Foucault describe el examen como y dispositivo de disciplinamiento de los sujetos que en su ritual reúne la ceremonia del poder, la experiencia, el ejercicio de la fuerza y el establecimiento de la verdad. El examen “manifiesta el sometimiento de aquellos que se persiguen como objetos y la objetivación de aquellos que están sometidos”. Este dispositivo permite calificar, clasificar y castigar con un efecto normalizador (1984: 189).

4.3 La evaluación debe ser justa

El tercer núcleo de significados sobre la evaluación se ha ordenado en torno al lema la *evaluación debe ser justa* que representa un principio ampliamente sostenido por los entrevistados. Para la Real Academia Española, justicia es el principio que lleva a dar a cada cual lo que le corresponde. Parece simple, sin embargo es sabido cuan complejo es determinar qué es lo que le corresponde a cada cual. La relación entre evaluación y justicia tampoco es simple y comprende diversas dimensiones en las que se intersectan aspectos relacionados con la igualdad y la equidad social, el concepto de mérito y las condiciones de realización. Como ocurre con los dos núcleos anteriores, esta preocupación es antigua; probablemente la afirmación más antigua de las tres si se piensa en los argumentos a favor de los exámenes escritos a fines del siglo XIX, o con posterioridad a favor de las pruebas objetivas a comienzos del siglo XX (ver capítulo 2). El desarrollo de las pruebas estandarizadas y de la evaluación como campo especializado suspendió esta preocupación por varias décadas; sin embargo, las nuevas teorías del aprendizaje y los enfoques evaluativos recientes han incido en su resurgimiento, tanto en el ámbito de la evaluación de aula como en el de las evaluaciones a gran escala. Como plantean Gipps y Stobart (2009: 105), el desafío actual es considerar los aspectos socioculturales implicados en la evaluación relacionados con el contexto y sus consecuencias, así como los distintos aspectos implicados en el diseño de la evaluación. Si bien por mucho tiempo se entendió que los instrumentos estandarizados y la igualdad de condiciones de aplicación hacía justa a la evaluación, hoy se plantea lo contrario; es decir, que la misma estandarización puede ser injusta en consideración de la diversidad sociocultural de los evaluados (Mislevy *et al.*, 2013). Así, puede decirse que lo que se entiende por una evaluación justa es hoy un asunto controversial.

En este contexto surge la pregunta por las relaciones que los entrevistados establecen entre justicia y evaluación y el modo en que entienden una evaluación justa. El análisis se organiza en tres tópicos. En primer lugar, se discute cuán profundo es el problema para los entrevistados, distinguiendo si se entiende como un asunto circunstancial o esencial. En segundo lugar, se analiza el concepto de justicia en el ámbito de la evaluación, distinguiendo tres tipos de justicia: distributiva, proporcional y de reconocimiento. En tercer lugar, se abordan las características principales que debe asumir la evaluación para ser considerada justa o lo más justa posible.

¿Es o puede ser injusta la evaluación?

Sobre la relación entre justicia y evaluación, la distinción que marca las posiciones entre los entrevistados es si se considera que la evaluación es injusta (por definición) o si se piensa que la evaluación *puede ser* injusta. La primera afirmación apunta a elementos de fondo de carácter esencial, la segunda a las condiciones de realización de la evaluación. Los que sostienen la primera afirmación aluden a cuestiones consustanciales que operan permanentemente, como por ejemplo que los profesores son seres humanos por ende siempre intervendrán aspectos subjetivos, emocionales o de enfoque; o que los estudiantes son diversos y no se pueden generar evaluaciones adecuadas para todos ellos a la vez. Para estos entrevistados la justicia en la evaluación es una utopía y lo que hay que lograr por tanto es avanzar en grados de justicia; es decir hacer una evaluación lo más justa posible. Esta perspectiva se sintetiza en el siguiente fragmento:

“Nunca hay una evaluación 100 por ciento justa, porque también los alumnos tienen distintas maneras de aprendizaje. Yo evidenció que había algunos que les iba mejor con respuesta tipo ensayo y a otros les iba mejor con alternativas y de repente pasaba que se invertía el desempeño: a los que les iba bien en alternativas, les iba mal en desarrollo; al que le iba bien en desarrollo le iba mal en

alternativas. Entonces no existe una evaluación que sirva para todos por igual, no existe.” (Est.1, U2, PL)

Por el contrario, los entrevistados que señalan que la justicia de la evaluación depende de las condiciones de realización, visualizan la posibilidad que sea justa, como se expresa en el siguiente fragmento:

“Pienso que tiene que ser explícita para que sea justa; transparente y con anticipación. Que haya sido parte de un proceso de aprendizaje uno a uno, ni siquiera puede ser como alta coherencia, uno a uno entre lo que hiciste y lo que estás evaluando. Yo creo que fundamentalmente eso y además por lo útil, los criterios de evaluación –yo estoy centrándome en lo formal más que en lo informal – tienen que ser tan claros para el otro como para que de verdad les de feedback.” (Didacta lenguaje, U2, PB)

Según plantea explícitamente la última cita, los entrevistados vinculan los problemas de injusticia con las evaluaciones formales, calificadas. Por el contrario, no plantean objeciones en el ámbito de la evaluación informal, a pesar que la literatura también identifica problemas de oportunidades y sesgos en esta evaluación, como se planteó antes haciendo referencia al estudio de Mancovsky (2011) en Argentina. Más aún, mientras más abierta e informal la evaluación mayor es su dependencia del juicio del profesor/evaluador, con todo su enmarcamiento sociocultural (Gipps y Stobart, 2009: 109). Los entrevistados, sin embargo, son bastante explícitos en concentrar el problema de justicia en relación con la evaluación con calificación, dadas sus consecuencias para los estudiantes:

“En ese sentido yo siento que si nosotros sacamos esa mirada un poco prejuiciada de algunas personas, que yo te digo que me pasa mucho fuera..., con los apoderados, en otros ámbitos, que sí tienen una mirada de la evaluación como una medida de presión. Entonces, ahí sí las personas pueden sentir que la evaluación es justa o injusta.” (Superv. Práctica, U2, PL)

Los problemas de justicia se asociaron tradicionalmente a la arbitrariedad del evaluador y el foco se puso en la tensión objetivo/subjetivo, siendo el centro del análisis el instrumento evaluativo y su aplicación. Hoy este foco no es suficiente según se expresa de forma clara en los siguientes extractos:

“Por eso yo siempre les digo a mis estudiantes –nosotros no tenemos que estar bajo este enfoque conductista o tecnológico, que la evaluación sea objetiva. Lo que nosotros tenemos que ver es que la evaluación sea justa, que realmente evidencie los aprendizajes que se quieren evidenciar, que realmente el alumno pueda demostrar esos aprendizajes.” (Académico evaluación, U2, PB)

“A mí también me ha pasado mucho, cuando a los niños les va mal yo digo “pucha, ya, a ver, veamos cómo, de qué forma lo arreglamos”. Entonces, eso también sería injusto si uno le da la oportunidad a ese niño y no a otro. Pero ahí también está la subjetividad de una. Entonces, por eso yo también pienso que es más por lo justa que por lo objetivo.” (Est.4, U1, PB)

Este nuevo horizonte de justicia considera que el problema no solo radica en la posible arbitrariedad del docente, sino en las oportunidades de aprendizaje y en la capacidad del instrumento, o los instrumentos, de captar el aprendizaje desarrollado por el estudiante. De modo consecuente con la visión de la evaluación como proceso, se la considera indisoluble del proceso de enseñanza. Un problema que emerge desde este enfoque es captar “realmente” el aprendizaje. Este es diverso, hay distintos estilos de aprendizaje y formas de demostrarlo. Por ello el instrumento único se vuelve insuficiente, así como se vuelven un problema las condiciones en que el estudiante realiza la evaluación, el conocimiento que tiene acerca de cómo será evaluado y lo que se espera de su desempeño, igual como las circunstancias que rodean la ejecución, Todos estos elementos son condicionantes relevantes que deben considerarse ya que pueden alterar los resultados.

Puede decirse pues que en los procesos de formación la perspectiva con que se aborda la justicia de la evaluación se ha ampliado hacia la consideración del enmarcamiento sociocultural del estudiante y de la relación pedagógica-evaluativa, de modo consistente con el enfoque constructivista que se declara como prioritario en la formación (ver capítulo 3). Sin embargo, el enfoque no se ha ampliado lo suficiente como para considerar en profundidad el enmarcamiento sociocultural del docente. Esto se expresa en que la construcción del juicio evaluativo es cuestionada solo desde algunos ángulos.

El juicio evaluativo del docente es considerado feble por los entrevistados; especialmente en relación con las emociones positivas o negativas que despiertan los estudiantes y la influencia que éstas pueden tener a la hora de emitir un juicio sobre su trabajo. Para evitar esta incidencia, que puede favorecer a unos por sobre otros, se usan estrategias como “revisar sin nombre” o tener pautas de criterios preestablecidas. Unos pocos aluden a las circunstancias del juicio docente y los errores que se pueden cometer por cansancio luego de revisar tantos trabajos o simplemente porque el docente se puede equivocar. Excepcionalmente los entrevistados se adentran en cuestionamientos más de fondo sobre la complejidad implicada en la determinación de lo que se considera un desempeño adecuado, como en el siguiente caso:

“Nosotros en Castellano evaluamos ideas, evaluamos reflexión, evaluamos análisis, es un tema mucho más subjetivo que pertenece a la ciencia humana y no es tan objetivo ni tan específico. Entonces también está el punto de vista de uno ahí; entonces si uno considera algo que está bien y en lo que hace la otra persona lo encuentra bien, pero no tanto. Otra persona que también es especialista en el tema la puede encontrar al revés, a su interpretación. Entonces ahí puede haber un valor de injusticia, pero no consciente.” (Est.3, U2, PL)

El estudiante recién citado se abre al problema de la intersubjetividad y la posible falta de juicios compartidos entre docentes. En esta misma línea, en el caso de la pedagogía en matemática se alude a la falta de consenso entre los docentes sobre la atención al resultado o al proceso en la resolución de problemas. Sin embargo, no es generalizada la preocupación por la construcción de juicios intersubjetivos orientados a evitar que el destino de un estudiante sea completamente disímil entre un profesor y otro, en consideración que un mismo desempeño puede ser juzgado de modos totalmente opuestos por diferentes profesores. Puede señalarse que la precariedad de esta reflexión crítica sobre los posibles sesgos de los docentes y su propio enmarcamiento sociocultural incide en que, como se planteó antes, no se visualicen problemas de justicia en la evaluación informal y se circunscriban a la evaluación formal, como si el problema radicara solamente en la jerarquización y no en el establecimiento de un régimen de verdad (Foucault, 1984) que delimita lo que se considera adecuado o correcto.¹⁰

¿Qué se considera justo en el ámbito de la evaluación?

Entre los entrevistados se distinguen tres tipos de justicia: a) distributiva: que se vincula con la igualdad de oportunidades frente a la evaluación; b) proporcional: que se refiere a la correspondencia de la evaluación con las oportunidades de aprendizaje desplegadas; c) de reconocimiento: relacionada con el reconocimiento

¹⁰ Para Foucault (1984:189-192) la potencia del examen como dispositivo de disciplinamiento es que combina relaciones de poder y relaciones de saber. El examen posiciona a los sujetos respecto de un saber constituido socialmente como el saber verdadero. Desde esta perspectiva, el examen es parte de un régimen de verdad; es decir, de un sistema de reglas para determinar qué es lo verdadero y los mecanismos para sancionarlo. Según señala Foucault: “El examen, en la escuela, crea un verdadero y constante intercambio de saberes: garantiza el paso de conocimientos del maestro al discípulo, pero toma del discípulo un saber reservado y destinado al maestro” (1984: 191).

social de los evaluados y su diversidad.¹¹ Los dos primeros tipos fueron conceptualizados explícitamente por un académico de evaluación entrevistado (Acad. Evaluación, U1, PB). El tercer tipo en tanto es emergente y se identifica para dar cuenta de una preocupación reiterada en las entrevistas relacionada con la necesidad evaluar de modo idóneo a la diversidad de los evaluados. Estos distintos tipos de justicia se expresan elocuentemente en el siguiente fragmento:

“Yo creo que para hablar de justicia, la evaluación *debiera ser pertinente a lo que yo enseñé, a las formas en que yo enseñé y no tendría que tener sorpresa*. Si la entendemos en tanto incorporada al proceso de enseñanza –aprendizaje, yo no podría evaluar en términos de contenidos, algo que no he enseñado [justicia proporcional]. Yo creo que en ese sentido debiera ser justa, debiera ser justa *en cuanto a oportunidades para todos* [justicia distributiva], *o sea, no debiera existir un único procedimiento, un único instrumento para evaluar, debiera ofrecer distintas oportunidades de evaluación para los grupos de estudiantes* [justicia de reconocimiento]. Justas en cuanto a ofrecer mayor número de evaluaciones posibles, en cantidad. Y no solamente una evaluación que corte cabeza y *no tuviste más oportunidades* [justicia proporcional]. En esa medida yo creo que la voy viendo justa, en el concepto justo.” (Superv. Práctica 1, U2, PL)

Estos tres tipos de justicia no tienen la misma presencia en las entrevistas realizadas. La que tiene preponderancia es la justicia proporcional, que es aludida con mayor frecuencia como un aspecto decisivo para que una evaluación sea justa, tanto por académicos como por los estudiantes. Esto se puede vincular con la visión de proceso de la evaluación y con la relación que los entrevistados establecen entre evaluación, enseñanza y el aprendizaje abordadas previamente. Para los entrevistados es injusto evaluar algo que no se ha enseñado, ya que eso significa que el estudiante no ha tenido oportunidades para aprender.

Notablemente, el tipo de justicia que recibe menor mención por parte de los entrevistados es la distributiva. Si bien plantean un principio igualitario de base, se observa una variación en el foco de la igualdad respecto a la forma en que tradicionalmente se entendió este principio en evaluación. Entre los entrevistados el principio distributivo parece resguardarse dando a todos oportunidades de aprender y oportunidades para demostrar el aprendizaje, no tratándolos a todos por igual y midiéndolos con la misma vara sino, por el contrario, atendiendo a sus diferencias. Esto se traduce en diseñar instrumentos que contengan una diversidad de ítems para que todos puedan demostrar su aprendizaje, aplicar una diversidad de tipos de instrumentos de evaluación u otorgar segundas oportunidades cuando a un estudiante le ha ido mal. Estas oportunidades se orientan tanto a favorecer el aprendizaje, como a evitar el fracaso, que es una preocupación principal. Así, se observa un desplazamiento del principio distributivo hacia el principio de reconocimiento, que busca incluirlos a todos considerando sus particularidades. El mismo sistema ha avanzado hacia el reconocimiento y la inclusión, particularmente para el caso de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, quienes según la regulación deben ser objeto de una evaluación diferenciada. Los entrevistados concuerdan en que estos estudiantes sean incluidos, incluso van más allá y visualizan otras fuentes de diversidad, vinculadas especialmente con las circunstancias sociales de los estudiantes y con sus estilos de aprendizaje. Sin embargo, el sistema mantiene simultáneamente dinámicas que hacen difícil la diferenciación generándose una serie de tensiones, como se expresa en los siguientes argumentos:

“Yo considero que es complicado porque no todos los alumnos tienen las mismas capacidades y no todos avanzan de la misma forma. Por tanto, siempre vamos a tender a ser como más injustos con esos alumnos que no avanzan, porque *lamentablemente el sistema no nos permite detenernos, no*

¹¹ Se ha tomado en forma amplia la noción de reconocimiento de Honneth (Honneth, 2010; Fraser y Honneth, 2006), ya que alude no a la búsqueda de igualdad, sino al reconocimiento de la dignidad e integridad de todos los individuos.

nos permite detenernos por ellos. Entonces sí, lógicamente estamos siendo medios injustos.” (Est.3, U3, PM)

“Sí, yo creo que partiendo del hecho de que a lo mejor no todos los niños tienen la misma base de conocimientos y, desde ese punto de partida, lo que han aprendido a lo mejor ellos han avanzado mucho más pero como les cuesta más entender y no alcanzan a llegar como a lo que se pretende que aprendan, tienen una mala nota a pesar del esfuerzo, a lo mejor mucho más grande, que tuvieron que hacer como en relación con otros estudiantes. Y al final no se evalúa el proceso, se evalúa solamente como el producto final que se pretende obtener de...” (Est.3, U1, PB)

“Pero es tan difícil porque uno dice, ¿qué es justo? ¿Dónde está el equilibrio entre lo que uno le puede exigir a un niño? Porque uno, a pesar de que trata de exigir, “ya, hasta esta materia vimos y todo eso tiene que estar en la evaluación”, a pesar de eso uno está consciente de que a lo mejor el niño justo ese día no tomó desayuno, o que ese día tuvo una discusión con el papá, o que ese día, no sé, puede haber tantas condiciones que van a afectar el cómo está trabajando un niño.” (Est.4, U1, PB)

El principio de reconocimiento social sostenido por los entrevistados es consistente con la masificación del sistema y su giro hacia la inclusión; sin embargo, el sistema educacional mantiene una organización serial (Masters, 2005) y una evaluación estandarizada para el grueso de los estudiantes. En este contexto de dudas y tensiones, la pregunta que surge es qué características de la evaluación consideran los entrevistados que son relevantes para que sea justa o lo más justa posible.

¿Qué características debe asumir la evaluación para que sea justa o lo más justa posible?

Los aspectos que los entrevistados destacan como relevantes para considerar que una evaluación es justa o más justa son múltiples. Por su parte, los académicos entrevistados aluden a cuestiones procedimentales como: aplicar a todos las mismas condiciones y no dar privilegio alguno; concentrarse en el aprendizaje, erradicando de la evaluación cuestiones anexas como la responsabilidad, la puntualidad u otras; hacer un proceso transparente en el que los criterios y procedimientos sean conocidos con antelación; dar a conocer al estudiante lo que se espera de ellos usando rúbricas; atenerse a las condiciones definidas con antelación; diseñar instrumentos que permitan al estudiante evidenciar su aprendizaje a través de distintos tipos de ítems y de la aplicación de instrumentos diversos sensibles a los estilos y ritmos de aprendizaje; aplicar un número alto de evaluaciones para que todos puedan expresarse; basarse en abundante evidencia; dar oportunidades para corregir los errores o reelaborar las respuestas; admitir revisiones de la calificación hecha a solicitud de los estudiantes que se pueden estar disconformes.

Los académicos señalan también aspectos que están presentes en la práctica tradicional y habría que abandonar, como pensar la evaluación a la manera de un instrumento de control y clasificación que jerarquiza a los evaluados. Por el contrario hay que pensar la evaluación como un sistema de información. Entendida como una fuente de información, la evaluación justa tiene por foco el aprendizaje, dejando de lado consideraciones vinculadas con el esfuerzo, como se señala en el siguiente fragmento:

“Entonces eso creo que en los procesos formativos o pasamos de la excesiva rigurosidad de ser demasiado flexibles o al revés –como que ya no importa, es que le ha puesto empeño, es que se ha esforzado tanto, un alumno que le cuesta. Entonces como que al final las notas son de cualquier cosa menos de aprendizaje, entonces yo creo que sí, que la evaluación puede ser tremendamente injusta,

porque finalmente son juicios y los juicios finalmente van determinando, entonces es importante que sean bien rigurosas, bien serias.” (Coord. Académica, U1, PB)

Así, para los académicos en forma transversal el problema de la justicia en la evaluación se aborda fundamentando el juicio evaluativo, acotándolo al aprendizaje de lo enseñado, transparentando los criterios y generando oportunidades diversas que capturen el aprendizaje de cada uno; es decir, aplicando principios distributivos, de proporcionalidad y de reconocimiento, pero centrados en el aprendizaje. Los estudiantes comparten estos criterios con algunos matices, como se analiza a continuación.

Los estudiantes de pedagogía, consecuentes con la importancia que le dan a la evaluación informal, destacan como un aspecto fundamental de una evaluación justa *que sea de proceso*, para capturar algo que no se observa en el producto: *el esfuerzo implicado y el progreso realizado*_desde el punto de partida en que estaban y el punto al que han llegado. En el proceso se puede *asegurar que todos los alumnos*_tuvieron genuinas oportunidades de aprender, como señala el siguiente estudiante:

“Creo que de partida los alumnos tienen que tener las condiciones necesarias, todos por igual para poder desarrollarse, para poder poner atención en la clase, para poder desarrollarse con sus compañeros si es que se hace un debate, cosas así. Los mismos trabajos que los hagan a conciencia. *Entonces yo encuentro que una nota justa, viene dada por un proceso correcto, que al alumno pudiera haber tenido un proceso correcto de aprendizaje siempre y cuando él también ponga de su parte.* Entonces ahí va a tener la nota justa que indique que el instrumento está bien diseñado.” (Est.1, U1, PM)

El proceso debe complementarse con una evaluación bien construida e implementada, que permita capturar la diversidad del aprendizaje:

“De hecho lo que más aprendí es que teníamos que tratar de ser justos en la evaluación. ¿A qué se refería con justo? Va todo ligado también al proceso de enseñanza y aprendizaje que les damos a los muchachos, pero tenemos que tratar de ser justos en tiempo, en las preguntas que uno usaba, en el tipo de prueba, y yo creo que sí hay una brecha bien grande en la evaluación y si creo que de repente es injusta, de repente muy injusta con los propios estudiantes. ... utilizar una prueba como instrumento de evaluación cuando tenemos una gama de instrumentos de evaluación. *No siempre hacer pruebas porque hay alumnos que no les va bien en las pruebas.*” (Est.1, U3, PL)

De forma más marcada que en el caso de los académicos, para los estudiantes de pedagogía ser justos en evaluación es dar a todos la oportunidad que les vaya bien y no fracasen en la evaluación. Como este es el propósito, ser flexibles con las calificaciones y valorar el esfuerzo son dos elementos distintivos de su posición. Estos elementos están interrelacionados ya que el esfuerzo es una condición para la flexibilidad. Este es un planteamiento que se presenta transversalmente entre las carreras y universidades investigadas, como se ejemplifica a través de los siguientes fragmentos:

“Sería justo cuando, yo lo veo más por la disciplina. Si es que no hay disciplina ni tampoco hay ninguna entrega de parte del alumno por aprender algo o siquiera por tener un poco de respeto... No. Ahí habría rojo.” (Est.2, U1, PM)

“Yo creo en una evaluación diferenciada. Creo que los alumnos, todos, tienen capacidades diferentes y proyecciones diferentes y que por eso es importante que la evaluación sea todo un proceso y que no solamente termine con la prueba, sino que yo voy evaluando que los objetivos se van aprendiendo en el proceso de enseñanza y no sólo al final, porque así uno puede tomar mejores decisiones y saber cuando el alumno conversa con una y dice –profesora, sabe que de verdad tuve un problema y por

eso me fue mal; que uno también tenga la capacidad y el criterio de decir –ya está bien, te voy a repetir la prueba o veamos qué podemos hacer según las reglas del colegio.” (Est.5, U2, PL)

“Hay que ser exigente, pero sin irse al extremo. Siempre hay niños que pucha, a lo mejor no tienen problemas de aprendizaje pero tuvieron un problema en su casa el día de la evaluación. Entonces, hay que ser igual un poquito flexible. Por ejemplo si uno ve que estaba la prueba muy mala, llamar al niño y que te la intente responder de nuevo. Pero igual hay que ser justo. Porque si no estudió no estudió, y el niño que estudió gastó de su tiempo que podría haber estado jugando. Entonces hay que ser como súper derechos para poner la nota. Y es súper importante ser así.” (Est.2, U3, PB)

Las nociones de justicia de los entrevistados son consistentes con el entendimiento de la evaluación como proceso (analizada en el primer punto de este capítulo), y con el rechazo de las calificaciones como elementos de selección y jerarquización (analizadas en el punto 2 de este capítulo). En forma consecuente los entrevistados en general valoran el principio de proporcionalidad y de reconocimiento. Por su parte, los estudiantes de pedagogía se apartan algo de sus profesores, para expresar posiciones más radicales en pro de la inclusión y de una evaluación informal inmersa en el proceso pedagógico. El fracaso es posible solo si no hay esfuerzo de parte de los evaluados; para captar el esfuerzo y las circunstancias la evaluación debe aplicarse con flexibilidad. El planteamiento de los estudiantes de pedagogía genera perplejidad. Por una parte se asoma un riesgo de arbitrariedad total; por la otra, alude expresivamente al espacio idiosincrático de toda relación pedagógica, que la vuelve imposible de reducir a una mera técnica o de controlar externamente. Lo importante sería asegurar que los futuros profesores tengan amplios criterios para discernir adecuadamente. Si la orientación es favorecer siempre a los evaluados, las consecuencias negativas para ellos pueden ser menores.

Discusión y conclusiones

Los significados que los entrevistados asignan a la evaluación muestran importantes concordancias que en una primera aproximación son consistentes con un enfoque formativo de la evaluación y cercano al constructivismo, que es el enfoque que se declara como el que guía programa de formación (ver capítulo 3). No obstante, al analizar con mayor detención se observa una amalgama de elementos conductistas y constructivistas y una mixtura de propósitos inclusivos y selectivos. Así los resultados de esta investigación concuerdan con lo planteado por Harris y Brown (2009) quienes sostienen que los profesores tienen concepciones complejas de la evaluación que no pueden ser clasificadas en un único formato. A partir del análisis realizado se puede sostener que durante su formación los estudiantes de pedagogía entran en diálogo con discursos híbridos y sacan sus propias conclusiones que son solo parcialmente concordantes con las de sus profesores. Asimismo, dentro de un marco de premisas compartidas se observan variaciones entre carreras, pero principalmente entre instituciones de formación inicial, siendo el eje de las diferencias la forma en que se define la tensión selección/inclusión. Parafraseando a Perrenoud (2010: 19), los actores se desenvuelven en un contexto de transición entre dos lógicas, una orientada a la producción de la excelencia y otra orientada a la regulación de los aprendizajes, sin representar ninguna de las dos cabalmente.

El discurso de los entrevistados presenta tres grandes planteamientos que son consensuales: la evaluación es un proceso, evaluar no es calificar y la evaluación debe ser justa. Estas tres ideas sitúan a los entrevistados del lado de la evaluación formativa que comienza a instalarse con fuerza en el campo educativo a partir de los años sesenta del siglo pasado, acompañando la masificación de la educación y su transformación desde

un sistema selectivo a uno inclusivo (ver capítulo 2). Esta orientación formativa se aborda en los programas de formación inicial desde enfoques recientes, como la evaluación auténtica, la evaluación formadora o la evaluación para el aprendizaje que tienen su base en la teoría del aprendizaje constructivista (ver capítulo 3); sin embargo, al analizar los significados sostenidos por los entrevistados en torno a las tres ideas nucleares señaladas emergen diversos elementos que se definen desde el conductismo, llegando este enfoque a ser predominante.

En términos generales puede decirse que el enfoque conductista predomina, ya que se plantea que el propósito central de la evaluación es proveer información para retroalimentar la enseñanza, sin valorarse de modo equivalente la evaluación como información que se entrega al estudiante para autorregular sus procesos de aprendizaje. Si bien la perspectiva formadora que se le asigna a la evaluación se orienta al mejoramiento de los aprendizajes, estos se siguen entendiendo como una adquisición de información provista por el docente, no como un proceso de construcción de significados desarrollado por el aprendiz en un contexto de diálogo facilitado por el docente (Bruner, 1972). Pensada la enseñanza como una transferencia lineal, lo que se evalúa es el logro de objetivos curriculares, no el desarrollo de competencias o comprensiones profundas transversales a la experiencia escolar. La visión del conocimiento sigue siendo fragmentaria, no orientada hacia el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior (Conley, 2015). El constructivismo se asume relevando los aspectos socioculturales que inciden en la relación pedagógica, lo que se expresa en la importancia asignada a la diversidad manifestada en estilos de aprendizaje y en la consideración de las circunstancias sociales que rodean el aprendizaje. No se trata, por tanto, de un constructivismo de corte más cognitivista, que pone el acento en el desarrollo de estructuras cognitivas y exige conocer, por parte del docente, la forma en que estas estructuras cognitivas se desarrollan. Este entendimiento del constructivismo es la base, por ejemplo, de la evaluación por finalidades propuesta por los precursores de la evaluación auténtica Wiggins y McTigue (2012) y del enfoque de evaluación para el aprendizaje (Black y Wiliam, 1998a).

Los aspectos que se relevan del conductismo y del constructivismo se expresan de modo correspondiente en la definición de una evaluación justa. Para los entrevistados, una evaluación justa resguarda los principios de proporcionalidad y de reconocimiento. En el primer sentido, solo se puede evaluar aquello que se ha enseñado. En el segundo sentido se expresa en la consideración de la diversidad de los estudiantes en el diseño de la evaluación y de las circunstancias sociales que rodean los eventos evaluativos y que pudieran incidir en el fracaso escolar. El primer sentido es consecuente con una visión conductista del aprendizaje; el segundo es más acorde con una visión constructivista.

Dada la amalgama que se elabora entre conductismo y constructivismo el aprendizaje sigue siendo una caja negra y su descripción a través de la evaluación no es foco de la formación, ni de los significados que se construyen sobre ella. En términos técnicos el énfasis está en la diversificación de los instrumentos de evaluación para captar la diversidad de estilos de aprendizaje, pero no se pone en la construcción del juicio evaluativo por parte del docente, que se aborda muy marginalmente en la formación y es preocupación de unos pocos entrevistados.

Si bien el cuadro descrito es predominante en las distintas instituciones y carreras investigadas, se observan algunas variaciones entre los entrevistados que resulta relevante destacar. Una primera distinción observada se da entre carreras y universidades. La carrera de pedagogía básica de la universidad estatal es la que tiene una perspectiva más actualizada respecto al foco en el aprendizaje, que se expresa en la importancia asignada

por los entrevistados de esta carrera a la realización de una retroalimentación descriptiva orientada a la autoregulación del aprendizaje por parte de los aprendices. Por su parte, la carrera de pedagogía en matemática de la universidad estatal es la que trabaja más explícitamente los criterios de evaluación preestablecidos, es decir aborda cualitativamente la definición de la exigencia, un aspecto que para la mayoría de los entrevistados es complejo de definir. Por otra parte, la universidad privada nueva se destaca por la importancia que asigna a la consideración de la diversidad en el aprendizaje, el rechazo prácticamente consensual al uso de las calificaciones como estrategia disciplinaria y la aceptación de una aplicación flexible de la calificación ante situaciones de fracaso. En el caso de la universidad estatal y privada tradicional, en tanto, se destaca que ambas aceptan el uso de las notas como estrategia disciplinaria y presentan más aceptación de la idea distributiva que iguala la vara de la evaluación a través de la existencia de un instrumento único que integra ítems con distinto grado de dificultad, con el propósito de jerarquizar a los estudiantes.

Así, puede decirse que en las universidades estatal y privada tradicional se mantiene cierta aceptación de elementos selectivos, que por el contrario se encuentran deslegitimados en la universidad privada nueva. Estas diferencias pueden asociarse al carácter selectivo de las universidades tradicionales estatal y privada, por oposición al carácter no selectivo de la universidad nueva. Los elementos pro selección en las universidades tradicionales investigadas pueden entenderse como resabios o supervivencias de su propio pasado elitista y altamente selectivo, que perdura¹² en convivencia con un sistema de educación superior masificado y crecientemente inclusivo. En este contexto, los entrevistados de estas universidades valoran elementos selectivos; no obstante, la definición de la exigencia la orientan por un principio inclusivo, focalizándola en el mínimo exigible y en la elusión del fracaso y no en definir la meta de excelencia.¹³ Así contradictoriamente los exponentes del sistema de excelencia no comunican un estándar de excelencia y deslegitiman la clasificación y jerarquización de los estudiantes, que es la base de la selección.

Una segunda distinción observada entre los entrevistados se da entre académicos y estudiantes de pedagogía. Los últimos tienen un discurso más proclive a la evaluación continua inmersa en el proceso pedagógico de corte informal; asimismo, consideran que las calificaciones no tienen justificación. Así, respecto de la evaluación formal con calificaciones tienen un planteamiento cercano a la concepción que Brown y sus colegas han denominado como “irrelevancia de la evaluación” (Brown, 2002 y 2004; Brown y Lake, 2006; Brown *et al.*, 2009); lo que no es compartido por sus maestros que si bien son críticos de las calificaciones, las justifican con fines de certificación y jerarquización.

Por otra parte, los estudiantes de pedagogía igual como sus profesores valoran que la evaluación se realice resguardando principios de justicia proporcional, distributiva y de reconocimiento centrados en el aprendizaje; no obstante, plantean simultáneamente consideraciones que ponen al aprendizaje en un lugar secundario. Por ejemplo, en relación con la igualdad les parece importante asegurar a todos oportunidades de aprender pero, más específicamente, asegurarles la oportunidad de no fracasar. Ante un posible fracaso expresado en notas deficientes, los estudiantes de pedagogía piensan que actuarán con flexibilidad, basados en su conocimiento del proceso realizado por sus alumnos y, por ende, su percepción del esfuerzo que han puesto en él. También actuarán con flexibilidad ante situaciones puntuales provocadas por problemas

¹² Se trata de dos universidades que se definen a sí mismas como selectivas, ya que exigen a los nuevos postulantes un puntaje mínimo de 600 puntos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) nacional.

¹³ Puede decirse que las universidades formadoras no aportan en la descripción del mínimo exigible a nivel nacional, reforzando su adscripción al currículum oficial como referente y a la debilidad del campo educacional para identificar un mínimo nacional apropiado.

sociales que ellos determinen que son un obstáculo para que los escolares rindan de modo adecuado una evaluación. Si bien el recurso a la flexibilidad y la valoración del esfuerzo son transversales, los estudiantes de las universidades estatal y privada tradicional expresan una mayor preocupación por el logro de los objetivos de aprendizaje, que se manifiesta en el uso de las calificaciones como estrategia para conseguir la atención y rendimiento de sus estudiantes. Los estudiantes de la universidad privada, en cambio son terminantes al respecto, y al menos en el discurso señalan que ellos no recurrirán a estas estrategias bajo ninguna circunstancia.

Así, los estudiantes de pedagogía de las tres universidades investigadas presentan un discurso más cercano a los principios inclusivos. No obstante, puede decirse que llegan a poner en riesgo la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos, que ellos valoran altamente, al deslegitimar el juicio evaluativo formal y no ser lo suficientemente autocríticos respecto al juicio evaluativo que comunican a sus estudiantes en la evaluación informal. Piensan que la informalidad es anodina y no tiene consecuencias clasificatorias para los aprendices y, por ello, la ven como una forma de superar los vicios selectivos de la evaluación formal, pero como plantean diversos autores esto no funciona así (Perrenoud, 1996: 33; Gipps, 2012: 104; Mancovsky, 2011: 143). Ya Bernstein en la década del setenta alertó del posible carácter reproductivo de las desigualdades sociales de las pedagogías invisibles, es decir aquellas que operan con reglas de jerarquía, secuencia y criterios implícitos y que suelen ser consideradas como progresistas (Bernstein, 1988: 61). Según este autor, estas pedagogías pueden también, al igual que las pedagogías visibles, reproducir las desigualdades de clase social, ya que suponen que todos los niños tienen las mismas competencias comunicacionales, sin embargo “cuando la familia no pone a disposición del niño estas competencias es menos probable que este se autorregule en la escuela (...) y es fácil que interprete de forma errónea tanto la práctica como su contexto pedagógico” (Bernstein, 2001: 93). Cuando los criterios con los cuales se juzga el trabajo del estudiante no son explícitos es más difícil que el estudiante no son explícitos pueda llegar a controlarlos.

En definitiva se observa entre los entrevistados, especialmente entre los estudiantes de pedagogía, un distanciamiento de los fines selectivos del sistema y una valoración de la evaluación formativa con propósitos inclusivos. Esta evaluación formativa, sin embargo, se concibe más orientada a retroalimentar la enseñanza que al aprendizaje. Asimismo, se observa un desdibujamiento del modelo de excelencia que acompañó el sistema selectivo, tanto en términos del estándar de excelencia como de la operatoria de la evaluación en relación a éste; queda abierta la pregunta sobre el referente de calidad con que operarán los estudiantes de pedagogía. Si en el futuro cuando ejerzan la profesión aplican la evaluación de acuerdo a las significaciones que hoy sostienen, la mutación del sistema hacia la valoración del esfuerzo por sobre las capacidades se profundizará, transformado el equilibrio de la ecuación meritocrática que tradicionalmente sobrevaloró las capacidades. Esto podría parecer más justo, sin embargo, surge la pregunta sobre la factibilidad de observar y apreciar el esfuerzo, incluso cabe la duda si este es suficientemente relevante en relación al aprendizaje. Una alternativa actual a este dilema es la que proponen los enfoques evaluativos que buscan observar la progresión del aprendizaje de los estudiantes respecto a una etapa inicial (Heritage, 2008), en este caso se recupera el proceso y las diferencias individuales, pero a la vez se tiene un claro norte sobre el aprendizaje que se debe lograr y lo que se observa son los avances del estudiante respecto de esta expectativa, de modo que no se desmerece la intencionalidad pedagógica.

Capítulo 5

El SIMCE visto desde la formación de profesores

En el ámbito de la evaluación, un instrumento clave de la política educativa y el devenir cotidiano de las escuelas es la evaluación nacional de los aprendizajes, efectuada en Chile a través del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Como ha concluido recientemente una Comisión de expertos convocada por la Agencia de Calidad de la Educación, los efectos de esta evaluación en las prácticas escolares y en la misma evaluación que realizan los docentes en el aula son múltiples, siendo algunos de ellos positivos, no obstante otros son negativos (Equipo de tarea SIMCE, 2015: 9-16). Entre sus diversas recomendaciones y bajo el supuesto de complementariedad entre evaluación interna y externa, esta Comisión propone que los profesores sean formados en relación al SIMCE, especialmente en la interpretación y uso de la información que esta evaluación provee (Equipo de tarea SIMCE, 2015: 25). Lo cual es planteado también por algunos autores, que señalan la importancia de complementar la formación inicial, cuyo centro se entiende es la evaluación formativa, con un conocimiento acerca de las evaluaciones nacionales, especialmente en el contexto de sistemas escolares con rendición de cuentas, como es el caso chileno. En esta línea, Shepard *et al.* (2005: 306-315), desde una perspectiva más amplia y crítica que la Comisión de expertos, plantean que los profesores deben estar preparados desde su formación inicial para entender el diseño y validez de las pruebas nacionales, relacionarse con estas evaluaciones con criterios pedagógicos y usar la información que proveen.

Considerar durante la formación inicial el desarrollo de capacidades de lectura y análisis crítico de esta evaluación parece de primera importancia atendiendo al papel que ha asumido el SIMCE en la política educativa a partir de la Ley General de Educación del año 2009, la frecuencia con que se aplica,¹ que hace que esta medición tenga una presencia constante en diversos grados del sistema escolar, y el carácter externo y confidencial de su elaboración, que se basa ampliamente en la confianza pública sobre la validez de sus resultados. En este contexto, resulta especialmente relevante interrogar la forma en que esta evaluación es abordada en la formación de profesores y las significaciones que los académicos universitarios y los estudiantes de pedagogía elaboran en torno a ella. Al respecto esta investigación constata que la evaluación nacional es débilmente abordada en términos técnicos durante la formación, a pesar de realizarse un profuso análisis crítico de ella. La opinión de los entrevistados sobre esta evaluación no es consensual, aunque tiende a primar una visión mayormente negativa, especialmente en relación con su uso como instrumento de competencia en el mercado y de rendición de cuentas. La opinión de los entrevistados se sostiene ampliamente en su comprensión acerca de lo que la evaluación debe ser (capítulo 4), generándose tensiones profundas con la perspectiva oficial y la política educativa actual y dificultándose la complementariedad entre evaluación interna y externa que proponen las políticas (por ejemplo, Meckes, 2007).

Este capítulo se organiza en tres secciones. En primer lugar, se propone una mirada conceptual sobre el SIMCE y su rol en la política educativa, con el propósito de caracterizar el contexto con el cual dialoga la formación de profesores en estas materias y hacer explícito el enfoque desde el cual esta investigación aborda el problema. En segundo lugar, se analiza la manera en que se aborda el SIMCE durante la formación y las opiniones de académicos y estudiantes de pedagogía sobre esto. En tercer lugar, se analiza la opinión

¹ Las pruebas censales que inciden en la rendición de cuentas se aplican anualmente en el grado 2 en Comprensión Lectora, y en los grados 4, 6, 8 y 10, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Adicionalmente se aplican, con fines informativos, pruebas muestrales en algunos grados escolares en las asignaturas de Inglés y Educación Física.

que los académicos y estudiantes de pedagogía tienen sobre el SIMCE. Se concluye discutiendo la tensión entre la formación inicial en evaluación y la política educativa nacional.

5.1 El Simce y la emergencia de un Estado evaluador

En el contexto internacional, Chile ha sido un país pionero en la incorporación de pruebas nacionales para evaluar los logros de aprendizaje de los estudiantes y, a partir de estos, de las escuelas y del sistema educativo en su conjunto (Kellaghan y Greaney, 2001; Meckes y Carrasco, 2010). Los antecedentes más directos del actual Sistema de Medición de la Calidad de la Educación datan de 1982 cuando se creó el Programa de Evaluación del rendimiento Escolar (PER), que en 1988 derivó en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Desde su origen el SIMCE consiste en un conjunto de pruebas de selección múltiple que se aplican en determinados grados de la escolaridad de modo censal; la información obtenida se entrega públicamente por escuela y agregada en distintos niveles hasta el nivel nacional.² Esta evaluación es parte de la profunda reforma educacional realizada por el gobierno militar que reconfiguró el rol del Estado en educación en todos los niveles educacionales. En el nivel primario y secundario el Estado pasó de ser el principal proveedor de educación, a ser el financista de un mercado educacional constituido por municipios y sostenedores privados. En este contexto el SIMCE se implementó con el propósito de informar las decisiones de los padres y otros actores en el mercado educacional que se estaba constituyendo y para que los propios establecimientos tuvieran información para controlar su calidad (Cariola y Meckes, 2008; Meckes y Carrasco, 2010: 237). Este propósito se consolida durante el periodo democrático post dictatorial, a partir de la publicación de los resultados en la prensa nacional en 1995, tal como lo demandaba la última ley educacional del gobierno militar.³ La publicación en la prensa de los resultados de cada escuela originó inmediatamente un ranking institucional, que se sigue publicando año a año.

Cabe señalar que una particularidad del SIMCE es que no entrega información individual por estudiante; solo proporciona información agregada desde el nivel escuela al nivel nacional. Se ha argumentado que esto protege a los estudiantes con bajos resultados, lo cual puede ser efectivo. No obstante, lleva a que la información provista por el SIMCE sea de un carácter muy diferente a la información recabada a través de la evaluación de aula, dificultando el uso formativo de esta evaluación externa.

Con aproximadamente tres décadas de aplicaciones regulares, este sistema de evaluación ha experimentado diversas modificaciones en su forma y en sus propósitos, volviéndose una pieza clave de la regulación que actualmente el Estado busca ejercer sobre el mercado educacional. Como plantean Meckes y Carrasco (2010), el SIMCE pasó de ser un sistema de bajas consecuencias que en los noventa estaba principalmente orientado a informar políticas de equidad y mejoramiento, a ser un sistema de altas consecuencias crecientemente asociado a la rendición de cuentas.⁴ A lo largo de este proceso se incrementó la frecuencia de las pruebas, se aseguró su alineamiento con el currículum nacional y pasó de ser una evaluación normativa a una parcialmente referida a criterios. Adicionalmente, se verifica en este periodo un cambio institucional,

² Actualmente se reporta información agregada a nivel comunal, regional y nacional. Asimismo se entrega información por tipo de dependencia del establecimiento, nivel socioeconómico de su matrícula y por género.

³ Se trata de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza 18.962, 10 de marzo de 1990, conocida como LOCE.

⁴ El SIMCE evalúa un conjunto de estándares de aprendizaje y de procesos que conforman un puntaje que se categoriza en tres niveles de desempeño. La gradiente que se forma tiene por consecuencia distintos niveles de pérdida de autonomía en la administración de las escuelas por parte de sus sostenedores, incluido un eventual cierre.

ya que el SIMCE fue administrado por el Ministerio de Educación hasta el año 2012 y a partir de ese año por la Agencia de Calidad de la Educación.⁵

Las funciones asignadas al SIMCE pueden ser vistas como una expresión en Chile de lo que distintos autores han denominado como un Estado Evaluador (Elliott, 2002; Martinic, 2010). Un Estado que combina dos principios: favorece la libre elección y la autonomía de los centros educacionales a la vez que establece mecanismos de rendición de cuentas que se basan en la evaluación del cumplimiento de determinados estándares realizada por agencias estatales o bajo supervisión del Estado. Martinic sostiene que en el caso chileno la construcción de este modelo regulatorio se realiza a través de dos fases: “La primera, centrada en el currículo y en la pedagogía (1994-2005) y la segunda, en los resultados y en la rendición de cuentas (2008 en adelante). En la primera fase se trata de generar una cultura de evaluación e instalar dispositivos institucionales para su funcionamiento. La segunda es más exigente en cuanto a las consecuencias que tiene la evaluación para la acción y responsabilidades de los actores del sistema.” (Martinic, 2010: 58)

La intensificación de la rendición de cuentas que destaca Martinic, es coincidente con lo que otros autores han denominado como “la nueva rendición de cuentas” (Hargreaves y Braun, 2013: 5), etapa en la que se intensifican las consecuencias asociadas a la evaluación y se extienden los procesos evaluativos a los profesores y a la formación de profesores, lo que se expresa nítidamente en Chile. En cuanto a la expansión de la evaluación externa como instrumento de control cabe mencionar que en la nueva Ley de Carrera Docente⁶ se extiende la evaluación docente a todos los profesores del sistema subvencionado, se vuelve obligatoria para el ejercicio profesional en este sistema y requisito para obtener incentivos salariales. Asimismo, en esta Ley se establecen evaluaciones externas obligatorias durante la formación de profesores, asociadas a la acreditación de las carreras de pedagogía. Adicionalmente, en esta ley se vuelve obligatoria la acreditación de las universidades y carreras de pedagogía. Así en Chile se ha optado por intensificar las dimensiones de rendición de cuentas de lo que estos autores denominan como una política orientada por información (*Data driven improvement and accountability*), a pesar que internacionalmente las políticas de rendición de cuentas no han logrado reducir las brechas de inequidad (Hargreaves y Braun, 2013: 3), que es uno de los principales desafíos de la educación en Chile que muestra diferencias significativas en el aprendizaje por nivel socioeconómico y una distribución segmentada de la matrícula entre establecimientos (Bellei, 2013).

Interesa resaltar que las distintas evaluaciones aplicadas a estudiantes, profesores y formación de profesores van conformando un sistema que en Chile no está del todo articulado, pero responde a una lógica común. A este sistema en construcción también se asocia la Prueba de Selección Universitaria, una evaluación con larga tradición en el país, que se remonta a la organización del sistema educacional unificado y secuencial en 1929 (ver capítulo 2). Los resultados de esta evaluación también forman parte de las exigencias para estudiar pedagogía que se establecen en la nueva Ley de Carrera docente, bajo el argumento que la calidad educacional mejorará si se atrae y retiene a los estudiantes más destacados de la educación secundaria, haciendo de la profesión docente una actividad selectiva y adecuadamente remunerada (Valenzuela, 2015). Así, la formación docente aparece flanqueada por una serie de evaluaciones nacionales externas, que afectan o buscan afectar la calidad de la formación. Cabe señalar que estas “otras evaluaciones”, complementarias del SIMCE, no son un foco de atención de esta investigación y solo se hace alusión a ellas cuando los mismos entrevistados las mencionan en el contexto de sus reflexiones sobre el SIMCE.

⁵ Esta entidad se creó en la nueva Ley General de Educación del año 2009 que sustituyó a la LOCE en las materias referidas a la educación escolar.

⁶ Ley 20.903, del 1 de abril de 2016, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

La extensión adquirida por la modalidad regulatoria que se basa en pruebas de selección múltiple (test) y que tiene una lógica vertical de arriba hacia abajo, ha llevado a algunos autores a hablar de la instalación de una nueva forma de gobierno de los sistemas educacionales denominada como regímenes de pruebas (*testing regimes*) (Lingard, Martino y Rezai-Rashti, 2013), los cuales tienen carácter global con efectos importantes sobre las políticas educativas nacionales. Esta política educativa global se favorece a su vez mediante evaluaciones internacionales que comparan los aprendizajes de los estudiantes entre los distintos países participantes, y proporcionan la base de evidencia para determinar los factores y políticas que inciden sobre la efectividad del sistema y van orientando la política educativa global. Chile es un asiduo concurrente a estas evaluaciones internacionales que han permitido situar los aprendizajes de los estudiantes chilenos en comparación con los de otros países, especialmente desarrollados y latinoamericanos, impactando en la percepción pública sobre la calidad de los aprendizajes en Chile (Meckes y Carrasco, 2010: 240).

Como plantean Sisto *et al.* (2009), esta política de fortalecimiento de la rendición de cuentas, que establece exigencias impuestas verticalmente como ocurre con la Ley SEP, tiene como uno de sus efectos el que los profesores entrenen a sus estudiantes para alcanzar las metas fijadas, sin promover los aprendizajes significativos que la misma política busca. Los profesores son responsabilizados por los resultados obtenidos respecto de unas exigencias que no tienen en consideración las realidades locales. Así, se está generando una recentralización que debilita las comunidades educativas y desprofesionaliza a los docentes. Este efecto perverso de la nueva política de rendición de cuentas se repite en otros contextos (Hargreaves y Braun, 2013) y ha llevado a algunos autores a plantear que se está ante una nueva forma de gobierno educacional, que descontextualiza las escuelas, invisibiliza el impacto de la desigualdad estructural y radica toda la responsabilidad de los resultados en los docentes y las escuelas, debilitando, asimismo, el debate sobre la educación que se quiere (Lingard, Martino y Rezai-Rashti, 2013; Ozga, 2009).

Para los partidarios de las evaluaciones nacionales el mal uso de estas evaluaciones y sus efectos perversos pueden ser contrarrestados a partir de una cultura evaluativa que permita usar adecuadamente la información que proveen estas pruebas y que conciba su uso de modo complementario a la evaluación interna⁷ (National Research Center, 2003). Esto generaría un sistema virtuoso capaz de aprovechar las ventajas de cada una de estas modalidades evaluativas y paliar sus limitaciones. Entre los elementos que puede aportar la evaluación externa a la de aula está el uso de los estándares nacionales de aprendizaje como criterios de la evaluación, que pueden orientar qué evaluar y en qué nivel de exigencia; y, el uso de los ítems “liberados” (es decir publicados) de las evaluaciones nacionales como modelos para construir otros ítems similares. Desde la perspectiva de esta investigación, el control educacional que pudiera ser ejercido por esta vía es más penetrante que la rendición de cuentas que tiene un carácter más institucional, ya que afecta los criterios de evaluación que es el núcleo de lo que Bernstein denomina como el dispositivo pedagógico (Bernstein, 1988: 66).

Todo lo anterior refuerza la importancia de preparar a los docentes para relacionarse con las evaluaciones nacionales. Esta preparación puede ser funcional a la aceptación de estas evaluaciones y reforzar su penetración como directriz de la educación o bien puede ser crítica en distintos grados. En ambos casos parece ser necesario abordar los aspectos técnicos, para comprender cómo están diseñados estos

⁷ En el reciente Informe de expertos sobre el SIMCE la primera recomendación es: “Diseñar e implementar una política amplia que permita potenciar la evaluación de aprendizajes que realizan los profesores y directivos al interior de las escuelas y complementarla con las mediciones externas” (Equipo de Tarea SIMCE, 2015: 20).

instrumentos y sus fortalezas y limitaciones, así como los aspectos políticos que se vinculan con su propósito y lugar en la política educativa.

5.2 ¿Cómo se aborda el SIMCE en la formación de los docentes?

Al analizar los programas de estudio de los cursos de evaluación de las carreras de pedagogía investigadas, se observa que las evaluaciones nacionales son consideradas solo en algunos casos como contenido explícito de la formación. Según lo señalado en el capítulo 3, en las carreras de pedagogía de la universidad estatal no se incluyen objetivos y contenidos vinculados con las evaluaciones nacionales, mientras si se consideran en la universidad privada tradicional y en la universidad privada nueva. En el primer caso se declara explícitamente que se busca formar una visión crítica sobre las características, los efectos e incidencia de estas evaluaciones en el sistema educativo, lo que no ocurre en la universidad privada nueva que plantea conocer las características y finalidades de estas evaluaciones, sin anunciar un enfoque desde el cual se abordarán.

Si bien en los programas de estudio de las universidades privadas se incorpora como contenido las pruebas nacionales e internacionales, el trabajo que se realiza es somero. Con una metodología coincidente lo que se hace es organizar a los estudiantes por grupos; cada grupo se encarga de investigar sobre las características de una prueba y expone su trabajo al curso. Los docentes encargados consideran que esto es insuficiente y que repercute en que los estudiantes solo conozcan con algún detalle la prueba que investigaron y esto depende a su vez de la profundidad del trabajo que hayan realizado. Por ello una académica cuenta como un avance el hecho de que en su carrera hayan innovado incorporando la metodología de debates que ha implicado un involucramiento más activo de los estudiantes y una mayor profundidad en el análisis (Académica Evaluación, U2, PB).

No obstante ser somero el abordaje formal, en las nueve carreras investigadas el SIMCE es un tema que preocupa y que se dialoga con los estudiantes en diversos cursos. Incluso en algunos casos significa tratar con cierta detención aspectos técnicos de la prueba; como por ejemplo revisar ítems y discutir sobre aquello que la prueba evalúa, analizar los resultados de la última medición realizada, construir ítems tipo SIMCE, entre los que se mencionan con más frecuencia. Asimismo, en diversos cursos se dialoga sobre la incidencia del SIMCE en la escuela y el uso de que se hace de los datos.

Las opiniones de los académicos sobre la incorporación del SIMCE en la formación son dispares y van desde aquellos que consideran importante su conocimiento por los estudiantes, hasta aquellos que consideran que “no es tema” y no debe ser abordado. En los casos afirmativos, igualmente se entiende como un asunto secundario, que se aborda por un sentido de obligación, según se señala en los siguientes testimonios:

“Pero el foco no es el SIMCE, la verdad es que yo lo planteo como un tipo de prueba que existe, que está estandarizada, pero mi foco no es trabajar para el SIMCE. Pero sí que ellos conozcan cómo se evalúa, porque es una prueba que se aplica y que no podemos desconocer.” (Didacta lenguaje, U1, PB)

“Yo siempre trato de plantearles que el lenguaje no es el SIMCE, ¿cierto? La PSU tampoco es el lenguaje, que es mucho más rico, mucho más importante. Pero vamos a enfrentarnos en algún momento con estas pruebas y tenemos que trabajarlas.” (Didacta lenguaje, U3, PB)

Dado que el SIMCE tiene incidencia en los establecimientos, los estudiantes se encuentran durante sus prácticas con situaciones que los vinculan al SIMCE. En estos casos, la orientación de las universidades es que los estudiantes se adapten a lo que se les requiere en los establecimientos, como señalan a continuación académicos de las distintas universidades estudiadas:

“Ahora si llegan a un colegio que en 4° básico hay que trabajar (el SIMCE)... Entonces ahí trabajan el SIMCE, el tema de los libros y ahí han tenido que..., tienen su crítica, pero muchas veces han tenido que incorporar estos ejercicios.” (Coord. Práctica, U1, PB).

“Sí, trabajamos el tema de los instrumentos que se aplican en las escuelas y hasta donde ellos los pueden comprender, cómo se puede analizar, hasta dónde se pueden hacer cargo... Porque hay escuelas a las que ellos llegan y son preparación para el SIMCE y los tienen haciendo los talleres que preparan para el SIMCE.” (Superv. Práctica, U2, PL)

“Ahora lo que yo veo es que cuando ellos llegan a los distintos establecimientos donde van a trabajar, ellos se acomodan a lo que ven allí. Porque cada establecimiento tiene también una mirada frente a esto, que es distinta.” (Jefe Carrera, U3, PM)

En el caso de las carreras de pedagogía en enseñanza media, esto supone también cumplir además con los requerimientos que vienen desde la PSU:

“Entonces nosotros conversamos, pero cuando llegan a su centro de práctica ellos se encuentran con que –profe, Ud. nos dice una cosa, pero allá nos exigen hacer otra cosa, porque –había un caso de una demostración de raíz de dos, entonces la chica –“yo quiero ver y hacer una demostración” y la profesora dijo –“no, cómo se te ocurre que vas a hacer eso, esa es una pérdida de tiempo, eso no entra en la PSU.” (Superv. Práctica, U2, PM)

La estrategia adaptativa se vincula, por un lado, con la ausencia entre los formadores de un consenso en estas materias; por otro lado, se vincula con la diversidad con que los establecimientos abordan el SIMCE (y la PSU). Esto redundante en que se planteen requerimientos disímiles al respecto a los practicantes, diversidad que se describe detalladamente en el siguiente extracto:

“Me he dado cuenta que los temas que tienen que ver con SIMCE, con evaluación, o con lo que considere importante el colegio para ciertas cosas, es totalmente distinto. Yo estuve en un colegio en Buin, que era gigantesco, que tenía n estudiantes. Donde ahí lo más importante era la preocupación que tenían los profesores por esos estudiantes, porque eran estudiantes que en determinadas épocas del año están muy solos, porque sus papás iban a las faenas agrícolas. Entonces el colegio se preocupaba de acoger a estos estudiantes, de ayudarlos, y la evaluación era un accidente en el proceso, porque su foco era otro. Pero también estuve en un colegio en Las Condes donde lo más importante eran los resultados que se obtenían en el SIMCE y cómo se superaban, y cómo se trabajaban un montón de instrumentos, y como se hacían talleres previos, y donde mi estudiante la función inicial que cumplió, justamente fue reforzamiento de los estudiantes que les iba mal en el SIMCE. Porque era otra mirada. Y he estado en un colegio en Pedro Aguirre Cerda donde la situación social de los estudiantes es de tanta necesidad. [...] Y este era un colegio que estaba inserto en un ambiente, en un lugar que la droga estaba a la vuelta del colegio, incluso dentro del colegio. [...] Y el foco el colegio está en que tratemos que estos estudiantes no pasen esta línea, y tengámoslos ahí, contengámoslos, [...] donde el colegio pasa a ser una cuestión más social, y donde es muy importante ahí que los estudiantes permanezcan en la escuela para que no estén en la calle. Entonces ahí el foco del SIMCE, bueno..., ojalá logremos más puntaje que el año anterior, pero no estamos tan

preocupados de eso, porque igual voy a tener mi colegio lleno de estudiantes, igual voy a seguir atendiendo muchos alumnos, porque soy lo mejor que hay acá dentro de todo lo que hay. Entonces las miradas cambian.” (Jefe Carrera, U3, PM)

La importancia asignada al SIMCE o a la PSU por parte del establecimiento puede influir incluso en la aceptación de estudiantes en práctica en sus dependencias, o en el condicionamiento de esta aceptación a la universidad de la cual se trate. Al respecto, el coordinador de práctica de la universidad privada nueva, que no es selectiva, señaló que sus practicantes no eran aceptados en ciertos liceos emblemáticos, para no poner en riesgo sus resultados en las evaluaciones nacionales.

Un elemento adicional que cabe hacer notar respecto al SIMCE, es que organizacionalmente al interior de las universidades esto se considera un tema de educación; es decir, del departamento de educación, que para los especialistas de los departamentos disciplinarios no es relevante, como se plantea a continuación:

“El SIMCE creo que no lo tengo muy presente. No es una evaluación que yo tenga muy presente. Nosotros estamos convencidos, yo estoy convencida y creo que mis colegas también, de que la formación que nosotros le damos a nuestros alumnos los habilita para desarrollar habilidades en los suyos. Creemos eso y creemos que ese es el foco que debe tener. Creo que esta es una preocupación que está mucho más instalada en los profesores que están ejerciendo que en nuestros alumnos o en los profesores que estamos formando. No sé si, por ejemplo, los profesores del componente pedagógico le den más relevancia pero nosotros... no está en nuestro discurso habitual, no está como una preocupación. No sé si en otros profesores pero al menos en mi círculo más cercano, como que el SIMCE está en otro lado.” (Jefe Carrera, U2, PL)

Los estudiantes de pedagogía por su parte concuerdan en que durante su formación se dialoga sobre el SIMCE, pero que la preparación es superficial. La postura de los estudiantes frente a cómo debe ser la formación respecto al SIMCE es más variada que la de los académicos. También entre los estudiantes están quienes consideran que no es tema de la formación, que hay otros asuntos más relevantes que deben ser el foco de su formación, como el desarrollo personal de sus estudiantes o los contenidos escolares que deberán enseñar. Asimismo, está el grupo que plantea que deberían conocerlo, ya que existe y es “lo que se nos viene” (Est.1, U1, PBAs). En particular emergen dos posturas que no aparecen entre los académicos. En primer lugar, una postura que establece una relación de simetría entre el SIMCE, la enseñanza y la formación docente, llegando a definir su rol profesional como docente de SIMCE y de PSU:

“-¿Crees que los profesores debieran ser preparados en relación al SIMCE y la PSU?

Sí, te tienen que dar un ramo específico de PSU y de SIMCE. Porque que si el sistema nacional te va a obligar a enseñarlo, claro que uno tiene que aprenderlo. Además que [...] los conocimientos que uno entrega en SIMCE y en PSU... son conocimientos que están muy implicados en la prueba Inicia, por la experiencia que tuve yo del modelo Inicia. Entonces claro, yo les exijo a las universidades que enseñen, que me enseñen a ser profesora de SIMCE y de PSU. De hecho es lo que quiero.” (Est.1, U3, PL)

En segundo lugar, emerge una posición que valora la información que proveen las evaluaciones nacionales para retroalimentar el proceso y aplicar medidas compensatorias:

“-¿Crees que los profesores debieran ser preparados en relación al SIMCE y la PSU?

Sí, encuentro que debería hacerse énfasis justamente para saber que está mal e ir mejorando. [...] Siento como que se debería hacer reforzamiento, que se yo, pondría, por ejemplo, para la PSU talleres.” (Est.1, U3, PM)

Desde la perspectiva de esta investigación, esta segunda postura, que es muy minoritaria, es la que ofrece la mayor posibilidad de complementariedad entre evaluación externa e interna. Una posibilidad que se manifiesta en los siguientes términos:

“Pensándolo como que tenemos dos evaluaciones grandes y tenemos que ir dirigidos a eso. Pero igual es necesario tener otro tipo de evaluación, como te nombraba antes. O sea, saber que tenemos que ir por ese camino, de SIMCE, de PSU, pero ir haciendo evaluaciones como paralelas. Para todos los tipos de niños porque no todos los niños son capaces de estar con 45 preguntas, una hora y media respondiéndolas. ¿Qué pasa con el niño que tiene déficit atencional? Va a tener mal resultado y no es porque no sepa, es porque la prueba no estaba preparada para ese niño.” (Est.2, U3, PB)

Las razones o factores que pudieran explicar la debilidad de la formación de profesores, tanto para sostener la perspectiva favorable a estas evaluaciones y su rol en el sistema, como para fundamentar una crítica profunda que tienda a su transformación, son diversas. En primer lugar debería mencionarse la marginalidad general de la evaluación dentro de la formación. Si bien el discurso prevaleciente sobre la evaluación la vincula estrechamente al proceso de enseñanza aprendizaje (ver capítulo 4), sigue considerándose un tipo de conocimiento secundario (ver capítulo 3) subordinado al conocimiento didáctico y pedagógico que se concibe como principal. En este espacio curricular limitado el foco se concentra en la evaluación de aula que sin duda es propia del trabajo docente. Sin embargo, también se pueden esgrimir razones históricas vinculadas al mismo desarrollo del campo evaluativo y a la distinción entre evaluación educacional y medición, que desde los setenta se impuso en el área. Desde esos años se asoció el trabajo docente a la evaluación educacional referida a criterios y se dejó en manos de expertos, especialmente psicometristas, la medición normativa (Gipps, 2012: 12). Estas dos líneas evaluativas se desarrollaron en forma paralela durante varias décadas; solo en los noventa se empezó a buscar una intersección entre evaluación educacional y medición, complementando el enfoque normativo de estas pruebas con la referencia a criterios cualitativos, lo que en Chile ocurrió en 2006 (Meckes y Carrasco, 2010). Junto con la ampliación del enfoque métrico se elaboró un discurso de complementariedad entre la evaluación interna y externa (National Research Council, 2003). Esto ocurría mientras las evaluaciones nacionales extendían su presencia e influencia en los sistemas educacionales nacionales. Este discurso de complementariedad, sin embargo, ha acompañado la externalidad y verticalidad con que estas pruebas se han ido instalando en el sistema, de modo que no aparece entre los formadores de profesores, aunque el hecho que esté presente en los planteamientos de algunos estudiantes hace pensar que pueden ser ideas que están expandiéndose. En este contexto se analiza a continuación la opinión que tienen los entrevistados sobre el SIMCE.

5.3 La opinión sobre el SIMCE de académicos formadores de profesores y estudiantes de pedagogía

Los entrevistados concuerdan en que durante el proceso de formación en diversas oportunidades se discute, debate, reflexiona sobre el SIMCE y sus implicaciones. Si bien esto no alcanza a consolidar un trabajo sistemático sobre esta evaluación entrega elementos para la conformación de una opinión que integra elementos técnicos y políticos, mayoritariamente desfavorable tanto entre académicos como entre estudiantes de pedagogía. Esta opinión desfavorable conforma un ambiente de rechazo que es percibido por los entrevistados, según señala una académica:

“La mirada que hay muy permanente en todos los grupos de estudiantes, es una demonización hacia el SIMCE, es como –es lo peor que puede tener el sistema educacional chileno. [...] No hay una

valoración hacia el SIMCE, como lo contrario, es lo peor que le puede pasar a la educación, a los profesores, a los estudiantes.” (Coord. Académica, U1, PB)

O el estudiante que tiene una opinión favorable al SIMCE que se siente yendo contra la corriente: “Es súper poco popular lo que estoy diciendo, pero me parece bien” (Est.2, U1, PB)

Esta opinión desfavorable al SIMCE se expresa ampliamente en las entrevistas realizadas. Para tener una imagen global de la extensión de las críticas al SIMCE se categorizaron las opiniones de los entrevistados, distinguiendo aquellos que son totalmente favorables al SIMCE; aquellos que le asignan valor, pero tienen algún reparo; aquellos que son favorables a la idea de evaluar, pero no vía SIMCE; y aquellos que definitivamente son contrarios a las evaluaciones nacionales. A partir de este ordenamiento lo que se constata es que las opiniones totalmente favorables al SIMCE son muy escasas, en tanto las opiniones totalmente desfavorables son transversales y congregan a poco más de la mitad de los entrevistados, como puede observarse en la tabla 5.1. Es decir, entre los entrevistados de las distintas carreras e instituciones la tendencia es tener una opinión negativa sobre el SIMCE o al menos tener reparos sobre este sistema de evaluación.

Tabla 5.1: Opiniones sobre el SIMCE entre los entrevistados y su frecuencia.

Estudiantes											
Opinión	Universidad estatal			Universidad privada tradicional			Universidad privada nueva			tot	%
	PB	PL	PM	PB	PL	PM	PB	PL	PM		
Favorable al SIMCE, sin reparos				1	1				2	4	12.5
Favorable al SIMCE, con reparos	1	1				1			1	4	12.5
Favorable a la evaluación, pero no al SIMCE	1	1		1	1		1			5	15.6
Desfavorable	2	1	3	2	2	1	2	2	2	17	53.1
Sin inf.					2					2	6.3
Entrevistados	10			12			10			32	100
Académicos											
Opinión	Universidad estatal			Universidad privada tradicional			Universidad privada nueva			tot	%
	PB	PL	PM	PB	PL	PM	PB	PL	PM		
Favorable al SIMCE, sin reparos					1					1	2.7
Favorable al SIMCE, con reparos	1			2	2		3	1		9	24.3
Favorable a la evaluación, pero no al SIMCE										--	--
Desfavorable	2	2	1	2	4	4	3		2	20	54.1
Sin inf.	3	3	1							7	18.9
Entrevistados	13			15			9			37	100

Si bien hay una alta coincidencia en el tipo de opinión y su frecuencia entre académicos y estudiantes, existen algunas diferencias interesantes entre ambos grupos. Se destaca que el porcentaje de estudiantes de pedagogía totalmente favorables al SIMCE es más alta (12,5 por ciento) que el de los académicos (2,7 por ciento). Sin embargo, si se considera quienes son proclives a la evaluación, pero no al SIMCE, y los que rechazan el SIMCE, se encuentra que el porcentaje de rechazo (68,7 por ciento) también es más alto que el de los académicos (54,1 por ciento). Por otro lado la opinión más matizada que valora el SIMCE pero tiene algunos reparos es mayor entre los académicos (24,3 por ciento) que entre los estudiantes (12,5 por ciento). Dado el carácter cualitativo de la investigación estos datos son meras aproximaciones; no obstante interesa destacar que también en este tema los estudiantes presentan posturas que coinciden solo parcialmente con las de sus formadores. En esta materia el planteamiento de los estudiantes aparece como más polarizado. Se ratifica así que no hay una relación directa y lineal entre la opinión de los académicos y la de los estudiantes, como se ha planteado antes en relación a diversos significados asociados a la evaluación (ver capítulo 4).

Los aspectos destacados por los entrevistados en sus críticas al SIMCE son múltiples y se refieren a cuestiones técnicas y políticas, relacionadas con las características de la prueba, el uso de los resultados y con las implicaciones que tiene esta evaluación en la educación del país. Por cierto hay variaciones en la forma que los entrevistados formulan sus opiniones. Algunos se enfocan en un punto, otros abordan varios aspectos. Estos aspectos también son disímiles; unos están directamente vinculados a las pruebas y otros aluden a sus implicaciones. Adicionalmente, algunos entrevistados establecen relaciones de causalidad o implicación entre los aspectos que mencionan y otros no. Frente a este conjunto heterogéneo de opiniones el análisis que se presenta a continuación se orienta a describir *la crítica colectiva* que se conforma articulando los aspectos señalados por el conjunto de entrevistados. Estos aspectos se han organizado en cuatro categorías: qué se evalúa, cómo se evalúa, para qué se evalúa y cuáles son las consecuencias. En cada uno de estos puntos, el análisis se realiza distinguiendo a académicos y estudiantes de pedagogía con el propósito de caracterizar e interpretar las coincidencias y especificidades de la crítica que levantan estos distintos actores. Dado que hay una gran coincidencia entre universidades, solo en una oportunidad se mencionan las especificidades institucionales.

¿Qué se evalúa?

Las críticas de los académicos al SIMCE respecto a qué se evalúa aluden a cuestiones generales relativas a la falta de alineamiento entre el currículum establecido y el SIMCE, la exclusión de una serie de áreas curriculares de la evaluación y al enfoque que se le da a la prueba. En críticas apuntan a una reducción y empobrecimiento curricular:

“... Lo que pasa es que hay un problema porque nuestro currículum, cuando uno ve la reforma educacional, nuestro currículum es súper crítico. Ese es el foco que tiene nuestro currículum. Pero no se mide bajo ese parámetro, se mide bajo el puntaje justo. Entonces, reducir un colegio al puntaje SIMCE es reducirlo. Esa es una mirada reduccionista.” (Académica cursos generales, U3)

Esta crítica se replica a nivel de las áreas evaluadas, ya que los didactas de las áreas de Lenguaje y Matemática también critican el enfoque con que son evaluadas, que en ambos casos se estima que generan un empobrecimiento del área. Estas críticas emanan de personas que pueden ser incluso favorables a la medición, como en el siguiente caso referido a Lenguaje:

“Si creo mucho en el SIMCE como instrumento que arroja resultados que nos dicen muchas cosas. Creo que eso es super valioso, digamos. Pero por otro lado [...] cuando todavía no podemos hacer preguntas realmente abiertas en lenguaje, que es el tema de lenguaje. Estar en la selección múltiple en lenguaje es un poco contradictorio. Y el tema es básicamente cómo evaluamos esas preguntas, si

hacemos preguntas abiertas. Pero se ha hecho afuera. Estamos de acuerdo, son otras platas, son otras las condiciones, son países desarrollados, etc. pero se puede.” (Jefe Carrera, U3, PL)

En el caso de Matemática, la crítica se hace en más de una oportunidad aludiendo a la comparación con PISA, como en el siguiente testimonio:

“Los SIMCE no son como los pintan, las pruebas PISA son más vinculadas a la resolución de problemas, menos vinculada al conocimiento algorítmico, más a la modelación. Y el SIMCE igual requiere de la estabilidad de ciertos algoritmos, entonces hay una tendencia a resolver; la problemática del SIMCE, es que lleva al hecho que el estudiante obtenga un buen resultado, dándole la papa, con una mecánica. Ahora, la mecánica es efectiva, logra esa finalidad. Pero esa mecánica es rígida, entonces no es suficiente para la formación matemática de un ciudadano. Entonces cuando uno se va por ese lado de la pura mecánica, no yo como profesor universitario sino el que estudia, el futuro profesor; cuando se va por ese lado se ve entrampado porque si su escuela no es de alto rendimiento, se ve entrampado en que los aprendizajes no son duraderos porque son muy aislados y a la larga le perjudica, le perjudica a la institución, a la escuela, al liceo.” (Didacta matemática, U2, PB)

Esta última crítica, formulada en términos similares por didactas de matemática de las tres universidades investigadas está muy extendida a partir de un estudio que el mismo equipo encargado de la prueba SIMCE en Chile publicó (Alfaro y Gormaz, 2009: 254-355). En consonancia con las opiniones de los entrevistados, estos autores plantean que a pesar de que a la fecha del estudio se constata un alineamiento entre el currículum chileno y la prueba Pisa, los ítems de SIMCE presentan desafíos más simples a los estudiantes que los que se deben enfrentar en PISA y que en la formulación de problemas se recurre principalmente a problemas rutinarios no a contextos reales como ocurre en PISA. Según el último informe técnico publicado de la Prueba SIMCE (Agencia de Calidad de la Educación, 2013), este problema podría estar superado, pero se carece de un estudio similar al realizado en 2009, que no solo aluda a los marcos evaluativos sino que analice los ítems que efectivamente conforman las pruebas del SIMCE.

El foco de la evaluación nacional limitado a algunas áreas y el enfoque evaluativo con que éstas se abordan generan un empobrecimiento de la experiencia escolar, lo cual es recalcado reiteradamente por los académicos entrevistados y se halla descrito elocuentemente en el siguiente pasaje:

“Porque de verdad en los colegios hay locura, locura, no tienen nada más que matemáticas y lenguaje. Encuentro que eso es una brutalidad y todos saben y nadie hace nada. Todos saben que está ocurriendo aquello, entonces ahí comienzan los conflictos: hay asignaturas de primera clase y asignaturas de segunda clase, lo que está detrás y cómo se está trabajando *no me gusta, me provoca incluso hasta dolor*, porque yo siento que los chiquillos están perdiendo la posibilidad de pasarlo bien en la escuela, de conocer otras cosas, que estar todo el rato preparando y llenando las pruebas, que los preparan para eso y se transforma en una evaluación punitiva cuando se baja. Es punitiva y castigadora en lugar de que sea enriquecedora.” (Didáctica lenguaje, U1, PB)

La emocionalidad expresada en este fragmento no es excepcional y puede destacarse como un signo de la profundidad de la crítica, que no solo es conceptual y racional sino que afecta las convicciones más profundas sobre lo que se entiende por educación. Se vuelve sobre esto al abordar las consecuencias conclusivas.

Por su parte, los estudiantes de pedagogía concuerdan con las críticas planteadas por los académicos respecto a lo que se evalúa y apuntan explícitamente a que el SIMCE se orienta a un pensamiento más reproductivo que reflexivo y crítico, característica que según ellos compartiría con la PSU:

“Yo encuentro que cualquier prueba estandarizada delimita el aprendizaje, porque los colegios al final quieren lograr que los estudiantes solamente respondan ese tipo de preguntas. Por ejemplo, tengo que caso de compañeros que todas las clases tienen que hacer preguntas tipo SIMCE ¿Y dónde queda la reflexión, otro tipo de, no sé, discusión? ¿O el diálogo, o la reflexión? No sé, el SIMCE no tiene mayor reflexión o profundidad del conocimiento. Igual que la PSU, es lo mismo, todo se limita a eso y la PSU tiene cero reflexión y crítica.” (Est.2, U1, PL)

“Sí, porque de repente son preguntas demasiado específicas o rebuscadas para saber si es que el docente pasó todos los contenidos. Entonces podrían evaluarse, tal vez poner preguntas en el que el alumno se pueda explicar y no siempre colocar una alternativa, creo que eso podría cambiar un poco y también las preguntas que no sea tanto que enfocan al tecnicismo y no al análisis del contenido. [...]: Sí, porque creo que lograr la comprensión en un alumno, desarrolla un aprendizaje significativo y eso da mucho más importancia que un aprendizaje memorístico, porque la memoria es frágil y las cosas se olvidan. Entonces recurrir a una fórmula, recurrir a un método de desarrollo, eso se olvida fácilmente y en la adolescencia se olvida por el proceso que están viviendo. Entonces si uno desarrolla un aprendizaje significativo y desarrolla la comprensión del alumno, respecto a tal contenido, eso va a ser difícil que se le olvide. Porque comprendió cómo se hace, puede reflexionar y opinar sobre eso y entonces ahí mejora.” (Est.2, U2, PM)

Igual como los académicos, los estudiantes de pedagogía concuerdan en que un efecto del SIMCE es reducir la educación a una preparación del SIMCE dejando de lado las asignaturas que no son evaluadas y los contenidos transversales que ellos consideran relevantes de abordar, limitándose así la labor docente:

“Entonces de repente uno como en esta bataola de tratar de pasar todo lo que más pueda para que tengan un buen SIMCE, dejando como lo valórico, lo transversal. Entonces no queda tiempo para eso –no, porque hay que avanzar, hay que poner nota, trabajar lo que más se pueda de los contenidos SIMCE para que les vaya bien. Y en definitiva uno se salta un montón de procesos que no se alcanzan a ver y que en definitiva lo rico que sería para los niños se deja de lado.” (Est.1, U1, PB)

La reducción curricular también provoca emociones en los estudiantes de pedagogía, pero éstas se expresan mayormente como rechazo, no como dolor:

“Bueno, yo pienso que el SIMCE y la PSU son un asco. Porque ellos me están evaluando en cuanto a conocimientos teóricos solamente pero, ¿qué pasa con los conocimientos transversales? Esos no están incluidos en el SIMCE y pienso que son tan importantes como cualquier otro conocimiento para un estudiante. Su formación valórica, sus competencias. Entonces, no es un instrumento completo.” (Est.2, U3, PM)

Algo que los estudiantes de pedagogía agregan al análisis de los académicos es la conclusión política que extraen a partir de lo que el SIMCE evalúa:

“Creo que más que un aporte *es un mecanismo para tener cierto control de la situación nacional*, para ir evaluando cómo estamos enseñando. Pero creo que por lo menos en el área de lenguaje es súper difícil evaluar y estas pruebas de alternativas no responden a toda la complejidad del proceso de enseñanza –aprendizaje y de las competencias que se van evaluando.” (Est.5, U2, PL)

Desde la perspectiva de esta investigación, lo planteado por los estudiantes de pedagogía no es infundado; justamente una característica central de la evaluación es constituir un mecanismo de control del sistema

(Bernstein, 1988: 66). Incluso, puede decirse que la instalación de un sistema de aseguramiento de la calidad basado en la evaluación así lo ratifica.

¿Cómo se evalúa?

Respecto al cómo se evalúa, una crítica repetida entre los académicos se refiere al hecho que se aplique una misma prueba y un mismo formato de evaluación a todos. Esto es sorprendente si se piensa que en evaluación lo más justo es que todos sean medidos con la misma vara o bien si se confía en que los sesgos socioculturales que pueden tener los ítems del SIMCE son controlados. Sin embargo ambas dimensiones están en entredicho haciendo que el SIMCE sea visto como excluyente e injusto, puesto que no reflejaría lo que los estudiantes efectivamente saben, según se manifiesta en los siguientes fragmentos:

“Entonces, a mí esa situación me indica que la evaluación no es justa porque no se puede juzgar a todos... o sea, no se puede poner el SIMCE en todos los colegios. Porque un colegio que acepta chicos con problemas de aprendizaje, o chicos con problemas de conducta, o chicos con problemas afectivos, o chicos no tan ordenados o tan inteligentes como para tener siempre promedio sobre 5. Después el otro tema, el estado de entrenamiento SIMCE. Hay colegios que son más exigentes para entrenarlos. Entonces, ¿qué están midiendo exactamente?” (Didacta lenguaje, U2, PL)

“A mí qué me pasa, la evaluación del SIMCE está estructurada nacionalmente, pero nacionalmente no es la misma calidad, lo sabemos, por lo tanto esa comparación no es..., o sea ese tipo de medición no arroja una objetividad en el aprendizaje de los alumnos. No, porque los niños que tienen, que están en una situación de vulnerabilidad, de poca capacitación de los profesores, que es la gran mayoría. Solo el 7% de los colegios son particulares, entonces si nosotros queremos evaluar qué están aprendiendo nuestros alumnos, entonces el SIMCE no es significativo, ni es una palabra importante.” (Jefe Carrera, U3, PB)

La crítica al instrumento único si bien es transversal entre las carreras investigadas es especialmente destacada por los académicos y los estudiantes de pedagogía de la universidad privada nueva, probablemente porque es un contexto más sensible a las jerarquizaciones que arroja la evaluación, ya que se trata de una universidad no selectiva.

Si bien la crítica al tipo de instrumento aplicado posee en algunos casos argumentos más consistentes y en otros menos, no es una crítica infundada; tiene un correlato con la literatura actual sobre evaluación formativa. En la evaluación formativa es muy relevante la importancia que se asigna a diversificar los instrumentos de evaluación, avanzando hacia tareas auténticas basadas en desempeños (performance). Como plantea Broadfoot (2007: 13) “crecientemente se reconoce que una gran cantidad de información importante sobre las competencias de los estudiantes no ha sido capturada en el pasado, por las limitaciones de los denominados test objetivos.”⁸ Observada la evaluación externa desde esta perspectiva, el SIMCE aparece como limitado por definición, independientemente que se hagan esfuerzos para reducir los sesgos socioculturales de los ítems que incluye.

Desde una perspectiva formativa, también se crítica que el SIMCE no entregue información más detallada sobre el aprendizaje logrado por los estudiantes. La incorporación de niveles de logro en 2006 buscó enriquecer la prueba en esa línea; sin embargo, no resulta suficiente:

“Hoy en día se está evaluando al profesor y a la escuela. Pero nadie se ha preguntado si evalúa los aprendizajes de los alumnos, qué de eso nos interesa. De las preguntas que hicieron, ¿qué preguntas

⁸ La traducción es propia.

no contestó? ¿Por qué no las contestó? ¿Esas preguntas por qué no las contestaron? No hay ningún estudio que yo conozca del SIMCE de esa naturaleza.” (Superv. Práctica, U2, PM)

Se critica también que las distintas pruebas incluidas en el SIMCE no responden homogéneamente al mismo enfoque (Académica Evaluación, U2, PBas). Como es sabido desde el 2004 se inició un proceso de enriquecimiento de esta evaluación para acercarla a una referida a criterios (Meckes y Carrasco, 2010). Sin embargo, este esfuerzo se realizó en forma gradual comenzando por 4° básico, de modo que efectivamente las pruebas de octavo y segundo medio mantenían un enfoque exclusivamente normativo al año 2010. Se desconoce cómo ha seguido desarrollándose este proceso, salvo por el hecho que en el último Informe Técnico de la prueba se señala brevemente que las pruebas 2013 están alineadas con los nuevos estándares de aprendizaje, por lo cual “deben contar con la información más completa posible respecto de los puntajes de corte” para incrementar la precisión con que son clasificados los estudiantes (Agencia de Calidad de la Educación, 2013: 7).

Por último, la interpretación de la información provista por el SIMCE, especialmente el análisis de factores asociados del aprendizaje, resulta poco convincente para explicar las dinámicas específicas de los resultados de una escuela:

“Pero si tú miras el instrumento, el instrumento está bien pensado, los instrumentos SIMCE están bien pensados y para mi gusto, un niño tendría que ser capaz de hacer lo que ahí se pide [...] El niño tendría que ser capaz de llegar a leer un texto como el que aparece en la prueba, eso sí tendría que poder leerlo y si no lo lee, si no lo comprende tenemos un problema. Ahora, no significa que el colegio sea muy malo, sino que esos niños no han logrado llegar a ese objetivo, así de sencillo. [...] El por qué no se de ahí, las razones es otro cuento, no es el instrumento mismo, sino más bien qué se deduce a partir del instrumento, de las condiciones para todos igual, que tú estés exponiendo a un colegio con un montón de precariedad y luego lo pones en una puntuación y sacas conclusiones al respecto. Yo creo que ahí sí hay un problema, pero no en el objetivo que subyace a la prueba.” (Didacta lenguaje, U2, PB)

Las distintas críticas ponen en cuestión la confiabilidad y validez de esta evaluación, ambas dimensiones claves para sostener la credibilidad pública y la representatividad de la información que reporta esta prueba. Confianza que los académicos señalan se estaría perdiendo crecientemente.

Esta pérdida de credibilidad afecta a los estudiantes de pedagogía que junto con criticar que se use una misma prueba para medir a todos por igual, discrepan reiteradamente de la capacidad de la prueba para medir lo que pretende medir, aludiendo a la complejidad de la realidad que se busca captar y ante esto lo simplificadora que resulta la medición realizada:

“Porque para mí un puntaje o un número no significa o no refleja todo lo que en verdad los estudiantes puedan saber o no. Además que son miles de diversidades, de realidades, de contextos, de profes diferentes, de formas de enseñar diferentes, de niños. Entonces, una prueba estandarizada para todos que tenga muchas preguntas y que esté totalmente descontextualizada de la realidad de cada niño, que intente como lograr medir, medir lo que hay, los conocimientos que tienen... *yo no estoy de acuerdo con que eso de verdad refleje lo que pretende reflejar.*” (Est.3, U1, PB)

“[El SIMCE] *No es santo de mi devoción porque no refleja realmente lo que ocurre.* Partiendo de los errores que se producen en los colegios de que no está toda la población estudiantil. Muchos colegios hacen esa práctica de “no, tu no vienes a clases mañana porque te va a ir mal entonces nos vas a bajar el puntaje”. Y hay plata ligada de por medio para los colegios, entonces los colegios no van a

querer perder lucas. Eso es lo primero que le quita validez a la prueba. Y aparte es una prueba estandarizada que mide los conceptos que debieran saber todos a nivel nacional pero muchas veces los problemas ahí no reflejan la realidad de los estudiantes. Por ejemplo, le planteamos un ejercicio de edificios a un estudiante que vive en Isla de Pascua... pero... no va a saber lo que es un edificio concretamente. O un ejercicio de ascensores y allá la isla no tiene ascensores. Entonces, tampoco refleja bien eso y termina siendo muchas veces una herramienta para que los colegios ganen plata o ganen prestigio, más que ver “nos estamos equivocando en esto, mejorémoslo”. Dejó de ser una herramienta para la misma enseñanza.” (Est.3, U1, PM)

“Dicen que el SIMCE ayuda a medir lo que los niños han aprendido a lo largo de un laaaargo proceso de formación. Pero no, mentira, los niños van al colegio para y por el SIMCE, el colegio los tiene, lo divertido –van presionando al profe, el profe tiene que presionar a los alumnos, a los papás en la casa y que trabajen con el SIMCE. En 4º básico, 70%, 80% incluso 90% de las clases yo creo que son por el SIMCE y las respuestas tienen que ser con alternativa, para que aprendan a encontrar la alternativa correcta y aprendan a descansar y aprendan a buscar las pillerías en las alternativas y yo siento que no, que no refleja lo que los niños realmente saben.” (Est.1, U2, PB)

“Los colegios preparan a los alumnos para el SIMCE. Entonces cuando a ti te preparan, durante mucho tiempo para algo y después te preguntan algo parecido, lógicamente te va a ir bien y puede que el alumno no sepa nada. *Entonces, yo pienso que a nivel nacional no sirve de nada, no mide nada.* [...] Porque de hecho los colegios fomentan que los alumnos a los que les va mal no vayan el día del SIMCE. Entonces no evalúa nada. Y es muy decisivo para un colegio el SIMCE, pero no evalúa nada. Nada, yo considero, no me gusta, no es una buena evaluación y no es una buena prueba.” (Est.3, U3, PM)

Como se puede apreciar, los estudiantes de pedagogía comparten con los académicos que una prueba estandarizada no capta la multiplicidad de realidades educativas del país y que un puntaje promedio ofrece una información pobre sobre el aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, son más descarnados que sus profesores en considerar que el SIMCE no sirve.

¿Para qué se evalúa?

Otro grupo de críticas se relaciona con los propósitos de la evaluación nacional. Al respecto las críticas se vinculan con su uso para la rendición de cuentas que anula sus potencialidades informativas. En este contexto dos aspectos se objetan con mayor frecuencia: que los resultados den origen a una clasificación de escuelas y la presión que esto produce sobre los establecimientos educacionales y sobre estudiantes, profesores, directivos. Desde el punto de vista de esta investigación interesa destacar que este propósito contraviene el enfoque evaluativo con énfasis formativo que se ha instalado en el ámbito de la formación de profesores. Los siguientes fragmentos son expresivos de esta tensión, manifestada en palabras como daño, abuso, descalificación, presión, punitiva, que hace que los entrevistados tomen distancia del SIMCE aun cuando pueden valorar la existencia de una evaluación nacional.

“Pero creo que abusar del instrumento es un daño a la institución escolar porque se pierde la visión educativa y muchos establecimientos se vuelvan en la necesidad de obtener buenos resultados, y no todos lo logran. Por lo tanto eso se vuelve en un estrés para toda la comunidad, desde el director hasta el estudiante porque el director tiene que responder por los resultados. Ahora, ¿El director a quién presiona? A sus profesores.” (Acad. Evaluación, U1, PL)

“Yo creo que justamente, o sea, el punto es ese, que hoy día muchas personas están tomando estas pruebas como... más que como un informe, un instrumento que nos ayude a mejorar, están tomando esta herramienta justamente como para comparar, para *descalificar* algunas instituciones, para ejercer medidas de *presión*. Entonces, yo creo que ese es el problema. No es la prueba Inicia, no es la prueba SIMCE, no es la PISA sino la forma como se utiliza el instrumento. Yo creo que ahí está esta *visión como equivocada* de lo que debiera ser la evaluación propiamente.” (Superv. Práctica, U2, PL)

“Yo creo que no mide la “calidad de la educación”, yo creo que la parte de “educación”, esa palabra es como mucho. Yo creo que mide algunos aspectos de la educación, pero no todos. Ahora, yo creo que el SIMCE sí se está haciendo muy determinante porque como que ya, este colegio tiene buen SIMCE, este no. *No dio buenos resultados, entonces lo cerramos. Yo creo que eso no.*” (Acad. Cursos generales, U3)

“Al final el tema de equidad y el tema de evaluación se transforma en cosas así como piochas, como insignias, como grados, como ponerles a las personas *distintivos, estrellitas*, “yo tengo más estrellitas”, “oh ih, tengo pocas estrellitas”. Y me parece que esa no es la finalidad. Yo creo que una cosa importante de la evaluación es determinar cómo estamos y cómo podemos mejorar, es un accidente dentro del proceso que te indica cuando vas bien o cuando vas mal, pero en la generalidad cuando la evaluación es *punitiva* es este tipo de estrellitas.” (Jefe Carrera, U3, PM)

La presión ejercida por la evaluación se concreta a través de medidas consideradas arbitrarias, como ocurre por ejemplo con la aplicación de la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP)⁹ que exige a los establecimientos mejorar sus resultados en el SIMCE en un valor predeterminado por el Ministerio de Educación:

“Es arbitraria, claro, arbitraria porque ¿cómo te voy a decir a ti que voy a subir 20 puntos? ¿Te fijas en la concepción de enseñanza - aprendizaje? O sea, yo sumo y está pasando la hora, voy a mejorar mi puntaje en el SIMCE, por lo tanto, todas mis estrategias van a eso, más que apuntar a que los aprendizajes matemáticos sean durables y a que desarrollen razonamiento matemático.” (Superv. Práctica, U2, PM)

Sisto *et al.* (2009) han investigado los efectos de la rendición de cuentas asociada a la ley SEP, constatando la presión que ejerce sobre los profesores, de modo coincidente con lo observado por los académicos entrevistados. Como se señaló antes, estos autores concluyen que a partir de la aplicación de esta ley se ha reconfigurado la tarea docente y, en último término, la identidad docente, hacia una identidad menos autónoma, menos propositiva y con menos posibilidad de decisión.

Finalmente se llega a cuestionar la posibilidad que pueda haber mejoramiento por esta vía, lo que se expresa en comentarios como: “*yo no conozco pruebas estandarizadas que hayan demostrado que le ayudan a los alumnos a mejorar el aprendizaje.*” (Acad. Evaluación, U2, PB).

En definitiva el propósito que los académicos atribuyen a la evaluación nacional es punitivo y se condice con el nuevo rol que ha asumido el Estado en el control de la calidad y, específicamente, el rol asignado a la evaluación nacional en la política educativa. Esta, como plantean Cariola y Meckes (2008), sustituye la

⁹ Esta Ley establece la entrega de una subvención por cada niño o niña prioritario matriculado en el establecimiento, adicional a la subvención regular. A cambio de la recepción de estos recursos, los establecimientos deben comprometerse a mejorar la calidad de la educación que imparten, lo que se verifica a través del mejoramiento de los resultados en el SIMCE.

información para el mercado por la información para la intervención. Un matiz que habría que establecer respecto a este planteamiento, es que los académicos consideran que el propósito de intervención se suma al de competencia en el mercado, no lo reemplaza, de un modo más acorde con la idea de que en Chile se ha instalado un sistema que manteniendo el mercado educativo opera como un Estado evaluador (Martinic, 2010).

Por su parte, los estudiantes de pedagogía concuerdan con los académicos en que los propósitos del SIMCE son ejercer presión y promover la competencia entre escuelas:

“O sea obvio, porque al final si tú te fijas el SIMCE *lo que hace encasilla a los colegios*. Entonces el colegio no quiere quedar así como un colegio que esta como en los 250 puntos. No, él quiere estar mejor. Y quiere compararse con el mejor colegio de la comuna. Entonces quiere cambiar eso y *la presión parte del director, la jefa de (UTP) hacia los profesores, y los que pagan el pato son los alumnos.*” (Est.1, U3, PB)

“Se supone que si esa herramienta de verdad es para medir la calidad de la educación los colegios que les va más mal deberían tener un apoyo o esos profesores deberían tener un apoyo para poder subir el número si es eso como lo que se pretende. Pero se estigmatiza el colegio, se estigmatizan los niños que están ahí, entonces se vuelve de nuevo a la evaluación como *una herramienta castigativa en vez de una herramienta para poder mejorar.*” (Est.3, U1, PB)

Los estudiantes de pedagogía plantean, asimismo, que la presión está limitando el rol docente, en sintonía con lo señalado por los académicos y por el estudio de Sisto *et al.* (2009). Estos límites se vinculan con los contenidos que se abordan y con las metodologías que favorece tanto en la enseñanza como en la evaluación.

La clasificación de escuelas es ampliamente rechazada por los estudiantes de pedagogía, incluso por aquellos que valoran algunos elementos de la prueba:

“No creo que sea un aporte tan significativo. Porque el problema es que se catalogan los colegios y ya sabemos toda esa historia de que hay colegios buenos, colegios malos según el SIMCE, pero por ejemplo que el SIMCE de Lenguaje sea comprensión lectora yo igual lo encuentro bueno. Lo encuentro bueno porque va más allá del contenido.” (Est.1, U1, PL)

En este escenario, un elemento que destacan los estudiantes de pedagogía y que no aparece mencionado por los académicos, es el vínculo económico de la presión y la competencia, como señala el siguiente estudiante:

“El colegio presiona. Es que al colegio le interesa, eso es plata porque tenemos más alumnos inscritos. Y si es municipal más subvenciones. Y si es particular más lucas pal bolsillo. O sea, es importante el SIMCE porque es decisivo para eso.” (Est.3, U3, PM)

En definitiva, respecto a los propósitos de la evaluación, los estudiantes de pedagogía concuerdan con los académicos en que el SIMCE se aplica con objetivos de clasificación de las escuelas, lo que genera presión al sistema y competencia. Adicionalmente, vinculan la presión y la competencia con fines económicos.

¿Cuáles son las consecuencias?

Varias de las críticas señaladas por los entrevistados se vinculan con las implicaciones del SIMCE en las escuelas, entre éstas algunas destacan por su carácter de veredicto conclusivo e integrador referido al

sentido de la educación. Al respecto el balance final de los académicos y los estudiantes de pedagogía es que la evaluación nacional distorsiona el sentido de la educación.

Así, el problema que levantan los académicos no se vincula con la mayor intervención del Estado con la rendición de cuentas, sino con la dinámica en las escuelas y liceos que vulnera lo que entienden como el sentido profundo de la educación: el currículum se ha empobrecido, las relaciones pedagógicas se han deteriorado, el aprendizaje se ha reducido a aprender para la prueba. El balance final de los académicos incluye expresiones como daño, pérdida de humanidad, pérdida del disfrute, pérdida del sentido, rechazo:

“Creo que, en el fondo, fortalece la competitividad, la clasificación en términos de ver cuáles son las mejores y cuáles son las peores según el puntaje, lo que no necesariamente obedece al valor agregado que pueda tener cada establecimiento, por ejemplo. En el fondo, creo que le hace más *daño* que un beneficio al sistema educativo, creo que *se pierde la humanidad de la educación.*” (Acad. Evaluación, U1, PL)

“Yo creo que son necesarias (las pruebas estandarizadas), pero cuando todo gira en torno a ello *me provoca rechazo*. Porque en mis 14 años en la escuela, yo me di cuenta cómo los niños perdían artes visuales, estando en música sacaban a los niños; o sea en el *fondo la estupidez para trabajar en torno a un resultado y se pierde todo lo demás, qué pasa con el disfrute del estudiante*, qué pasa con la literatura, qué pasa con las otras áreas.” (Didacta lenguaje, U1, PB)

“Sabes lo que pasa, que el SIMCE ha ido generando un efecto no deseado, hay mucha capacitación para el próximo SIMCE y *se ha perdido el sentido.*” (Jefe Carrera, U1, PM)

Esta consecuencia es algo que los entrevistados ven como parte de un proceso en el cual se extravió el rumbo, lo que se corresponde con las transformaciones experimentadas por la política educativa y el papel del SIMCE en esta política, según se manifiesta en el siguiente pasaje:

“No sé en qué momento nos perdimos con tanta evaluación. A ver, si bien es cierto, creo que todo tiene que ser pensado en vías de ir midiendo, creo que se ha ido a otro extremo, no soy partidaria. Yo personalmente no, los niños ya desde chicos andan asustados y es competitivo, no.” (Superv. Práctica, U1, PL)

Este proceso genera consecuencias en el sistema y también en el propio SIMCE, el que ha perdido credibilidad porque a mayores consecuencias, más necesario que el instrumento sea confiable y válido (Shepard *et al.*, 2005: 307), y esto no ocurre con el SIMCE. Por el contrario acumula cuestionamientos:

“Ese punto se conversa y se conversa lo que significa una prueba SIMCE, los resultados, las comparaciones, lo adverso que puede significar eso, lo restringido de lo que mide el SIMCE también, porque es así. Entonces en ese sentido bajar del trono al SIMCE. El hecho que el SIMCE esté cuestionado cada día más. Entonces yo creo que se está tomando conciencia de que el SIMCE es una prueba que merece ser revisada y se ha perdido la credibilidad.” (Didacta matemática, U1, PB)

Por su parte los estudiantes de pedagogía de las distintas universidades investigadas coinciden con sus profesores en que el sentido de la educación se ha reducido a preparar el SIMCE, especialmente en educación básica, y la PSU en educación media.

“Porque en ese mismo colegio xx los preparan para el SIMCE y van derecho al SIMCE. Entonces si Ud. al final –si Ud. se fija, la educación a lo único que se reduce es a responder pruebas nacionales. Con la PSU pasa algo peor, porque la PSU intenta medir y además intenta seleccionar. Tratan de matar

dos pájaros de un tiro entonces al final queda mal. Pero pareciera que toda la educación y todo el proyecto se reduce a responder a las pruebas nacionales.” (Est.2, U1, PM)

“La evaluación tiene que ser coherente con el aprendizaje, es que la evaluación no tiene que pensarse como un fin, tiene que pensarse como parte del proceso de aprendizaje, porque si no cuál es su justificación de ser, ahí sirve. [...]Yo creo que la evaluación cómo está planteada en este país induce más al sentimiento de fracaso que de desafío y de interés por lo que significa el proceso mismo.” (Est.2, U2, PL)

“Yo pienso que incide en los colegios porque tenemos colegios que te preparan para el SIMCE y para la PSU, no tenemos colegios que te preparan para la vida. Tampoco tenemos colegios que te preparan para ser una persona íntegra para la sociedad. Tenemos colegios que te preparan para dar una prueba. En ese sentido se pierde la orientación de lo que es la educación en sí. Y si bien es bueno tener los estándares y conocerlos, no es bueno en el sentido que se le está dando, el sentido comercial que se le está dando a la educación.” (Est.5, U3, PM)

“Yo me di cuenta que estaba súper mecanizado. Es decir, el semestre completo lo dedicaron a puro aprender las preguntas y las respuestas de este medio de evaluación SIMCE. El colegio salió súper bien. Pero claro, si se dedicaron todo un semestre a puro aprender preguntas y respuestas del SIMCE. Entonces está como muy condicionado.” (Est.2, U3, PL)

La crítica de los estudiantes de pedagogía se basa en algunos casos en los relatos de otros, pero reiteradamente se apoya en lo que dicen haber visto en los establecimientos donde hacen sus prácticas. Esto refuerza su convicción de que así son las cosas.

De este modo, académicos y estudiantes entrevistados concuerdan en que el SIMCE está distorsionando la educación, que fuerza a estudiar para la prueba en vez de fomentar aprendizajes significativos y duraderos. A su turno, los estudiantes de pedagogía discrepan de sus profesores en cuanto a la preocupación manifestada por estos respecto de la pérdida de sentido del SIMCE, ya que entre los estudiantes está menos presente la visión que SIMCE ha venido cambiando. Esto se debe a que lo que los estudiantes viven directamente el nuevo periodo del SIMCE como medio de rendición de cuentas.

En su visión más crítica del SIMCE los estudiantes de pedagogía aluden a la invisibilización que produce de las diferencias socioeconómicas entre las escuelas, las que se destacan en los resultados pero se pretende se minimicen mediante la educación, como plantea el siguiente estudiante:

“Quieren estandarizar algo que no está estandarizado por ningún lado, quieren que todos aunque esté en los planes y programas y que todos los alumnos de 2° medio tienen que saber hasta tal punto cuando dan SIMCE y eso no pasa, nunca ha pasado. Porque los muchachos de niveles socioeconómicos más bajos se sabe que tienen más problemas y nunca van a estar al 100% porque algunos no llegan con desayuno, tienen problemas en la casa. Los mismos profesores algunos ya están –aunque suene feo –ya no sirven porque vienen con cosas muy antiguas, entonces los cabros se aburren. Como ahora los cabros quieren todo de inmediato, rapidito, entonces les cuesta que uno les diga a la manera antigua. A diferencia de los colegios pagados que ellos tienen más cosas, viven de otra forma, tienen más recursos.” (Est.1, U1, PM)

El juicio de los estudiantes es que finalmente las autoridades no saben qué hacer ante el problema educacional o no tienen los recursos necesarios para ello:

“Ya tienen hartos años, ya tienen como 20 años de datos, es el momento de saber cómo arreglar el problema. Lo otro es que cuando se miden con pinzas, con cosas así y se preguntan por qué nos va tan mal si viene mal hace 20 años también. Nadie ha hecho nada para arreglarla bien y debe ser complicadísimo, porque seguramente hay que meter más recursos, capacitar a los profesores, que los profesores quieran capacitarse bien también, entonces es complicado.” (Est.1, U1, PM)

Como se desprende de lo anterior, la crítica al SIMCE de académicos y estudiantes de pedagogía es amplia e integra una serie de elementos de orden técnico y político. El carácter de la crítica es global y deja a los estudiantes de pedagogía con pocos recursos y estrategias para lidiar con la prueba y con las distorsiones que provoca en el sistema. Al comparar las instituciones investigadas, se observa una gran similitud en la crítica, independientemente de la presencia del SIMCE como contenido en los programas de estudio del curso de evaluación. La única diferencia observada apunta a que en la universidad privada nueva, la única no selectiva de las tres investigadas, se enfatiza el cuestionamiento al tipo de instrumento y su capacidad para captar la diversidad de realidades socioeconómicas y de capacidades de los estudiantes.

Discusión y conclusiones

A pesar de que en los programas de formación de profesores el conocimiento del SIMCE y de las evaluaciones nacionales es un contenido marginal, los estudiantes de pedagogía desarrollan una opinión contundente sobre el SIMCE durante su proceso formativo. Esta opinión, que es ampliamente desfavorable y en muy pocos casos positiva, contiene los elementos críticos que los propios académicos destacan en su cuestionamiento, pero presenta dos diferencias importantes. En primer lugar, no visualizan el cambio que habría experimentado el SIMCE en el periodo que para los académicos es evidente. Los académicos aprecian el propósito informativo que tuvo el SIMCE en la década del noventa y del dos mil y lamentan su uso actual para la rendición de cuentas. Por su parte algunos estudiantes de pedagogía aluden a la transformación del SIMCE, pero la crítica se realiza en tiempo presente; esto hace que el SIMCE se vea únicamente como una herramienta de presión y competencia sin posibilidad de ser informativa. En segundo lugar, la crítica de los estudiantes se presenta como más terminante que la de los académicos y contiene una serie de elementos distintivos que se pueden sintetizar esquemáticamente así: el SIMCE no evalúa la reflexión, ni la capacidad crítica; capta una imagen distorsionada de la realidad, no los aprendizajes efectivos de los estudiantes; el propósito ulterior del SIMCE es económico, competir por recursos, y político, controlar la enseñanza; el problema final del SIMCE es que se busca invisibilizar la desigualdad socioeconómico de base que tienen los estudiantes, y devela un problema conocido frente al cual las autoridades no saben qué hacer o no quieren/pueden invertir los recursos necesarios.

Desde el punto de vista de la formación de profesores el cuadro que aparece tiene distintas aristas. Por una parte se evidencia la complejidad del proceso de formación y la importancia del currículum oculto, aquel implícito que se comunica de hecho, más allá de las declaraciones oficiales sobre mallas curriculares y programas de estudio. Si bien no hay consenso entre los académicos que participan en la formación, incluso si no hay un diálogo sostenido entre ellos sobre esta materia, el hecho que la crítica de los estudiantes incluya las críticas de los académicos puede ser indicio que ese currículum oculto es coherente y da las bases para una crítica amplia al SIMCE por parte de los estudiantes. En términos de Shulman (2005), correspondería a

un sello formativo; una forma de pensar sobre el SIMCE que constituye el sentido común que los estudiantes desplegarán en su ejercicio profesional.

Por otra parte, esta impronta formativa no es lineal; los estudiantes de pedagogía parecen ser influidos por sus docentes pero ellos construyen una elaboración propia, resignificando lo que transmiten sus docentes a partir de su propia experiencia. Como dice Britzman (2003) la experiencia es determinante y, en este caso, la experiencia lleva a los estudiantes a mayoritariamente a elaborar un discurso más radical que sus profesores y más crítico de la política oficial ministerial. En esta elaboración influye además lo que experimentan en los centros de práctica y el debate que sostienen en un contexto de crítica pública a nivel nacional que en la última década ha adquirido una magnitud inusitada.

La crítica elaborada por los estudiantes no es infundada; por el contrario, tiene respaldo en la amplia literatura que critica las evaluaciones nacionales y aquello que Hargreaves y Braun (2013) denominan como la “nueva rendición de cuentas”. Sin embargo, distintos aspectos de esta crítica se apoyan en un enfoque formativo orientado a la evaluación de aula, que no alude a los aspectos específicos de la evaluación externa a gran escala. Sería importante en el debate distinguir las fortalezas y debilidades de ambos tipos de evaluaciones, para poder acercarse a la idea de complementariedad (National Research Council, 2003) o, al menos, para no juzgar a las evaluaciones nacionales desde un enfoque que no le corresponde.

En efecto, la crítica enunciada es global y no distingue estrategias específicas para relacionarse con esta evaluación. De modo que se constituye una especie de todo o nada, que deja a los estudiantes de pedagogía sin elementos para en la práctica lidiar inteligentemente con aquello que se rechaza y se busca transformar. Más aun, la universidad los conduce a asumir una actitud adaptativa a lo que encuentran en sus centros de práctica. Algo que las universidades favorecen incluso como una estrategia de sobrevivencia, ya que deben mantener centros de práctica que acojan a los estudiantes que forman. Esto, sin embargo, es profundamente contradictorio: por una parte se fomenta la crítica, pero en la práctica se induce a replicar lo que se experimenta en el establecimiento, incluidos los efectos negativos del SIMCE.

Adicionalmente, esta crítica global tampoco entrega elementos específicos para participar o promover un debate público robusto que sea influyente en la política educativa. Queda así reducido a una cuestión de posiciones confrontadas que no tienen punto de encuentro. Es altamente probable que en el ejercicio profesional este discurso que conduzca a un malestar frustrante, ya que se identifica el problema pero se carece de estrategias para lidiar con él o para visualizar alternativas.

La envergadura de la institucionalidad creada en torno al SIMCE y la aceptación que tienen los principios del Estado evaluador hacen pensar que esta es una realidad que se mantendrá por un periodo de tiempo prolongado en Chile. Surge entonces la pregunta de cómo se desenvolverán estos estudiantes de pedagogía en su desempeño profesional en relación con estas evaluaciones. Frente a esto la demanda que levantan los estudiantes entrevistados es ser preparados para enfrentar lo que les depara su futuro profesional. Esto es un nuevo desafío para las instituciones formadoras que se piensan a sí mismas como la vanguardia de las transformaciones educacionales; sin embargo, en el ámbito de la evaluación parecen ser las políticas educativas las que determinan la agenda. En este contexto, resulta doblemente importante avanzar hacia una relación entre la universidad y la escuela de resonancia colaboradora, en los términos planteados por Cochrane Smith (1999). Es decir, una relación en la que la universidad no renuncie a su intencionalidad transformadora, pero en la que los estudiantes, los profesores guías y los formadores de la universidad se involucren por igual en el esfuerzo por “modificar la vida diaria de las escuelas, criticando las culturas

educativas, investigando su propia práctica, articulando su conocimiento y cuestionando las políticas y el lenguaje de la enseñanza que se dan por aceptados” (Cochrane Smith, 1999: 541).

En esta línea, y siguiendo los planteamientos de Shepard *et al.* (2005), los estudiantes de pedagogía deberían estar preparados para minimizar los efectos negativos de las evaluaciones nacionales en la pedagogía del aula. Para ello deben conocer cómo está diseñada la prueba, siendo de especial importancia conocer y analizar en detalle el o los dominios cognitivos que la prueba evalúa, relacionándolos con el currículum establecido. Asimismo, es relevante que los estudiantes conozcan el propósito de la prueba y la relación con su diseño, a la vez que puedan reconocer las características distintivas e importantes de las evaluaciones externas en comparación con las características de las evaluaciones de aula. Los estudiantes deberían conocer qué características de las pruebas son necesarias de acuerdo a su propósito y cuáles son fundamentalmente criticables, contrastándolas con mejores y peores ejemplos de pruebas a gran escala. Los estudiantes deberían analizar ítems de las pruebas y relacionarlos con el dominio evaluado. Por último, deberían saber usar los resultados de las evaluaciones nacionales para mejorar sus prácticas.

El repertorio de competencias delineado por Shepard *et al.* (2005) es amplio y ameritaría destinar un espacio de tiempo importante que hoy se destina a otros aspectos de la formación. Obviamente introducir este contenido implicaría tomar decisiones sobre qué se reduce o elimina, pero parece algo necesario a la luz de la incidencia que esta evaluación está teniendo en el sistema. Dejar la formación entregada a la crítica, sin entregar herramientas específicas para contrarrestar los efectos negativos de la prueba, y promover la adaptación a las prácticas que operan en el sistema en relación a estas pruebas, es fomentar la reproducción del sistema y no su transformación.

Adicionalmente, la autoridad debería tener presente la visión que tienen los formadores de profesores y los estudiantes de pedagogía y buscar así hacer inteligible su política, dar las explicaciones demandadas y corregir y fortalecer la prueba a partir del escrutinio público. Por el contrario, la lógica verticalista de la comunicación y de las acciones no ayuda a acercar posiciones que se manifiestan como profundamente distanciadas.

Conclusiones

Evaluar para promover el aprendizaje de todos o evaluar para seleccionar

Este estudio se origina en una pregunta simple: ¿cómo se forman los profesores en evaluación? Para obtener una respuesta se comenzó por explorar la historia de la formación de profesores, de la evaluación en el sistema escolar y propiamente de la formación en evaluación. En esta exploración surgió un primer dato de interés: los profesores que han evaluado a sus alumnos desde los inicios del sistema escolar moderno a mediados del siglo XIX, solo comienzan a ser preparados para realizar la evaluación en las primeras décadas del siglo XX, acompañando la incipiente difusión de las recién creadas evaluaciones objetivas que portaban la promesa de minimizar la arbitrariedad y la rudeza de los exámenes orales de antaño. La objetividad del método evaluativo, su carácter científico y su rigor cuantitativo refuerzan la selección meritocrática del sistema: todos pueden acceder a la educación y los resultados dependen de las aptitudes y el esfuerzo de los sujetos. En esa época la preparación de los profesores en evaluación está integrada a su formación metodológica y no es primordial. Las nuevas metodologías evaluativas son parte del influjo modernizador basado en las teorías pedagógicas activas y en una visión romántica del desarrollo infantil. En Chile, sin embargo, estas ideas se expanden muy lentamente y con mucha dificultad, de modo que no es hasta la década del sesenta del siglo XX que las evaluaciones objetivas desplazan de las escuelas a los temidos exámenes orales. Con el fin de los exámenes orales se acaba esta forma directa de control estatal sobre la educación particular, de modo que es también una medida descentralizadora.

En la década de 1960 las pruebas objetivas se expanden en los distintos niveles del sistema escolar en un contexto de crecimiento acelerado de su matrícula. Esto hace coincidir en Chile la masificación de la educación básica con la instalación de un sistema evaluativo moderno. Este sistema moderno está en manos de los profesores, a esa altura profesionalizados en su mayor parte. Los programas de formación de profesores comienzan a entregar una preparación especializada en esta área, y en el periodo esta formación se transforma desde un enfoque más práctico a uno conceptual, que incorpora la referencia a la medición. Simultáneamente se flexibilizan los criterios de promoción entre los niveles del sistema, de modo que esta jerarquización de los estudiantes ocurre dentro de los cursos y, en cada vez menos ocasiones, significa repetir un grado o ser eliminado del sistema. Por el contrario, la normativa favorece que los estudiantes permanezcan en la escuela aunque los objetivos de aprendizaje se logren sólo débilmente. En esta misma década se crea también una prueba nacional al término del octavo grado básico, cuyo propósito era orientar las decisiones de estudios vocacionales o generales en la enseñanza media, pero a poco andar se suspende su aplicación porque no están aún las capacidades técnicas que exigía su instalación.

La década siguiente, luego del golpe de Estado, presenta signos contradictorios en términos regulativos. En 1978 se intenta pasar a un sistema de evaluación de criterios y se eliminan las notas. La medida dura un año. Luego se reponen los exámenes orales, pero esta vez realizados por comisiones internas de los establecimientos, de modo que no se restituye el control estatal sobre la educación particular implicado en los antiguos exámenes orales. La formación de profesores exhibe también medidas zigzagueantes. Primero se eliminan las escuelas normales, en parte para ejercer control político y, en parte, para otorgar a toda la formación de profesores un carácter universitario. Sin embargo, a comienzos de los años ochenta no se incorpora a las pedagogías en las carreras exclusivamente universitarias definidas por la reforma universitaria del año 1981. No obstante, esta condición se recupera a comienzos de la década de 1990.

De la mano de la generación de un mercado educacional durante la década de 1980, la formación de profesores se diversifica en distintas instituciones. En cuanto a la formación en evaluación la información

recolectada muestra que se mantiene un curso especializado en evaluación en las mallas curriculares de las carreras de pedagogía; este curso se distancia de la estadística y la medición educacional. Con esto se van generando dos vertientes en el campo de la evaluación. Por un lado, la medición asociada mayormente a las evaluaciones a gran escala de carácter objetivo y, por el otro, la evaluación de aula, referida al logro de los objetivos curriculares que operan como criterios y diversificada en sus procedimientos. La formación de los profesores se concentra en este segundo ámbito. Adicionalmente, en la década de 1980 se inicia la aplicación de las pruebas nacionales de evaluación del aprendizaje (posteriormente llamadas SIMCE), las que inicialmente tienen el propósito de generar información comparativa para orientar las decisiones de las familias en el mercado educacional. En términos conceptuales desde los años setenta en adelante predominan en el campo evaluativo los enfoques formativos que, con distintos énfasis, se orientan a promover el aprendizaje de todos, contraponiendo este propósito a los propósitos selectivos.

Los años noventa y la primera década del 2000 se caracterizan por la multiplicación y dispersión institucional de la formación de profesores. La exploración que se hizo para conocer el modo en que son formados los profesores en evaluación mostró, sin embargo, cierta coincidencia. El curso especializado de evaluación se mantiene y sigue estando orientado hacia la evaluación de aula. Este es un curso general de evaluación, que a través de sus ejemplos puede contextualizarse en una asignatura, pero no es un curso especializado en este sentido. No obstante, se comienza a observar la integración de la evaluación en los cursos de didáctica que son específicos de las asignaturas del currículum escolar. Esto puede ser indicativo del inicio de una nueva etapa en esta área, que rememora la integración de la evaluación en el curso de metodología a comienzos del siglo XX.

Por otro lado, en estas décadas se intensifica la aplicación de mediciones nacionales, inicialmente como sistemas de información para la política ministerial y para los establecimientos, pero luego como sistema de medición de altas consecuencias para las escuelas, buscando restituir cierta capacidad de regulación estatal sobre la calidad del sistema. La normativa que regula la evaluación de aula se mantiene sin mayores variaciones, entregando a los establecimientos la atribución de definir el modo en que evalúan a sus estudiantes, salvo por la exigencia de poner notas con una determinada escala y fijar criterios relativamente laxos de promoción, favoreciéndose de esta manera la disminución de la repitencia y la retención de los estudiantes. No obstante, el carácter jerarquizante de la calificación y de los promedios de notas, desprovistos de un significado sustantivo, se refuerza en la actualidad, especialmente en la enseñanza media, a través del NEM¹ y el Puntaje ranking PSU² que se exigen para el ingreso a las universidades más antiguas y prestigiosas del sistema de educación superior.

A partir de este relato puede señalarse que la evaluación escolar ha variado históricamente en Chile en términos normativos, en sus enfoques y en su organización. En términos normativos la evaluación se ha flexibilizado, transitando desde una evaluación cuyo propósito central fue la selección de una elite muy reducida a una evaluación más inclusiva que acompaña la expansión del sistema durante la década de 1960. Para ello se morigeró la exigencia, no obstante el propósito selectivo permanece en la norma y por ende en las escuelas, a través de las calificaciones que siguen teniendo fines de promoción y, recientemente, a través de la importancia que han adquirido en términos relativos las notas de enseñanza media para el ingreso a la educación superior.

¹ Ver nota 7 en Introducción.

² Ver nota 8 en Introducción.

En este contexto se sitúa la investigación sobre la formación de profesores en evaluación en la actualidad. Su objetivo general es conocer e interpretar las significaciones sobre la evaluación de aula y nacional que expresan los estudiantes de pedagogía al momento del egreso, relacionándolas con su proceso de formación inicial en evaluación y situándolas en un contexto de creciente importancia de la evaluación como instrumento estratégico de la política educativa.

Para cumplir el objetivo se investigaron las carreras de pedagogía en educación básica, pedagogía en educación media en lenguaje y pedagogía en educación media en matemática en tres universidades. Una universidad estatal, una universidad privada tradicional y una universidad privada nueva creada con posterioridad al año 1980. En estas universidades se recolectó información documental sobre los procesos de formación y se entrevistó a académicos y estudiantes del último año de pedagogía. A continuación se presentan las principales conclusiones de esta investigación.

Las características y tensiones del proceso de formación

Un primer elemento a destacar es que el cuadro de la formación que surge es diferente si se analiza desde la malla curricular, desde los académicos o desde los estudiantes. Quienes tienen una visión más detallada y completa del proceso de formación son los estudiantes, puesto que ellos son quienes experimentan el proceso íntegramente. Los académicos tienen por lo general una visión fragmentaria, concentrada en los cursos o actividades del proceso en las cuales les corresponde actuar directamente. La malla curricular, por su parte, ofrece una perspectiva referencial, ya que el proceso en los hechos tiene matices respecto del diseño; esa mirada global a veces puede ser engañosa, ya que los títulos de los cursos no entregan información suficiente sobre su contenido.

Si se analiza la formación en evaluación desde la malla curricular podría concluirse que ella ocurre básicamente en el curso de evaluación. Sin embargo, desde la perspectiva de los estudiantes que están por egresar de las carreras de pedagogía investigadas, su formación en evaluación ocurre en diversas actividades curriculares de la carrera. En primer lugar en el curso específico de evaluación pero, adicionalmente, los estudiantes reconocen como espacios de formación en evaluación los cursos de didáctica, otros cursos obligatorios y electivos y, de modo fundamental, la práctica que realizan en los establecimientos escolares. Estas distintas actividades, lejos de ser coherentes y estar armonizadas, se articulan en torno a la tensión o disonancia que se produce entre lo que les comunica la universidad y lo que experimentan en sus estadias de práctica en las escuelas.

La formación de los profesores en evaluación se orienta en los casos estudiados desde enfoques predominantemente formativos. Es crítica de los propósitos selectivos y las prácticas evaluativas predominantes en los establecimientos educacionales, las que siguen ancladas normativamente en las lógicas evaluativas selectivas, aunque sean de baja exigencia.

La crítica realizada desde la universidad a la escuela en el ámbito de la evaluación se inscribe dentro del enfoque mayor con que la universidad asume su relación con la escuela. Este enfoque ha sido denominado como de disonancia crítica y es característico de los procesos de formación de profesores (Cochrane Smith, 1999). Según este enfoque la universidad se arroga poseer el conocimiento válido y las mejores estrategias pedagógicas que deberían prevalecer en el sistema. La escuela, en tanto, figura como la entidad a ser cambiada. Se genera así una tensión universidad-escuela que los estudiantes de pedagogía experimentan en sus prácticas con altas cuotas de desgaste emocional. Por otro lado, en las actividades realizadas en los centros de práctica la evaluación tiene un lugar secundario, ya que la universidad otorga prioridad a la

realización de clases, que han sido previamente diseñadas por el practicante. El diseño de estas clases se formula en torno a los objetivos curriculares que al estudiante “le toca” trabajar de acuerdo con la secuencia definida por el profesor guía del establecimiento. Durante la realización de sus actividades prácticas los estudiantes deben acoplarse a las exigencias de los centros educacionales respecto a la evaluación; por ende, las actividades evaluativas que realizan son más bien tradicionales y terminales.

Adicionalmente la formación de profesores en evaluación mantiene elementos del enfoque evaluativo tradicional y del enfoque academicista de formación de profesores: el proceso de formación comienza con la teoría para después avanzar hacia la aplicación. La aplicación consiste básicamente en el diseño de instrumentos de evaluación, pero que no llegan a aplicarse en el aula, de modo que se revisan y corrigen conceptualmente, no a partir de la vivencia de su aplicación con estudiantes reales. Esta falta de aplicación incide también en que el desempeño de los estudiantes informado a partir de la evaluación no se analiza. De modo que durante la formación no se practican las habilidades para analizar el aprendizaje, ni se discuten las dificultades y fortalezas que tienen los alumnos a partir de las evidencias reunidas. Consecuentemente no se trabaja en términos prácticos la retroalimentación, ni se enseña la construcción de una retroalimentación descriptiva que es la mayormente asociada a mejorar el aprendizaje (Tunstall y Gipps, 1996). La retroalimentación se entiende básicamente como correctiva y no llega a incidir en el diseño pedagógico posterior que debería alimentarse de los resultados de la evaluación.

Este énfasis en los instrumentos puede interpretarse como un remanente positivista, que destaca el instrumento por sobre el juicio que debe construir el docente a partir de la información recolectada. Por esta vía se invisibiliza la dificultad que tiene construir tal juicio evaluativo en situaciones auténticas y se minimizan las posibilidades de compartir criterios y operar con estándares intersubjetivos para juzgar el aprendizaje de los estudiantes.

En contraposición, el enfoque declarado de la formación en evaluación en las distintas carreras estudiadas es constructivista. Sin embargo, desde la perspectiva de este estudio, es un enfoque híbrido que mezcla elementos constructivistas con elementos conductistas. En términos constructivistas se destaca el carácter procesal que se asigna a la evaluación y el propósito formativo que se busca. Sin embargo, en términos conductistas la evaluación se circunscribe a la constatación del logro de los objetivos curriculares fragmentariamente abordados; no se enfatiza el desarrollo de habilidades transversales ni la observación de finalidades formativas que articulan los objetivos puntuales. Esto exigiría definir criterios permanentes para observar esas habilidades y finalidades, algo que no se realiza. Con esto la progresión del aprendizaje entre eventos evaluativos es algo que tampoco se aborda.

Adicionalmente, los estudiantes entrevistados destacan que durante su formación universitaria las estrategias utilizadas para evaluar su aprendizaje son principalmente sumativas en la mayor parte de las asignaturas. De modo que las innovaciones formativas que se promueven en el curso de evaluación y en el de didáctica son débilmente modeladas durante la carrera de pedagogía. Los estudiantes constatan un problema que pudiera ser profundizado con nuevas investigaciones.

Con todo, la formación en evaluación es fuerte en comunicar una visión de la evaluación que promueve el propósito formativo, la diversificación de instrumentos de evaluación, la instalación de prácticas metacognitivas y la realización de retroalimentación. Conjuntamente, se comunica una visión crítica de las prácticas evaluativas ancladas en la calificación, la cual encuentra sostén en la propia experiencia conflictiva

de los estudiantes de pedagogía con la evaluación a lo largo de su escolaridad, favoreciendo su adhesión a discursos críticos de esas prácticas.

En cuanto a las evaluaciones nacionales, estas son abordadas someramente y en términos críticos durante la formación, fundamentalmente por su carácter externo al proceso pedagógico y por la estrechez de los contenidos evaluados, en términos de los dominios evaluados y del énfasis que se les atribuye hacia la reproducción de información, por sobre la evaluación de habilidades cognitivas de orden superior.

Los significados sobre la evaluación al momento del egreso

Los significados sobre la evaluación comunicados por los estudiantes y académicos de pedagogía son complejos. Abarcan una diversidad de aspectos que se ordenan en torno a tres ideas centrales compartidas prácticamente por todos los entrevistados. Estas ideas son que la evaluación es un proceso, que evaluar no es calificar y que la evaluación debe ser justa. Al desarrollar estas ideas los entrevistados plantean diferentes posiciones, que pueden asimilarse a posiciones correspondientes a un enfoque conductista, posiciones correspondientes a un enfoque constructivista y posiciones que no corresponden a ninguno de ambos enfoques. Los entrevistados conforman un discurso híbrido que integra elementos conductistas con constructivistas, lo que no debe llamar la atención si se considera que la propia formación mezcla ambos enfoques y tanto las estrategias evaluativas aplicadas en la universidad como la experiencia que tienen los estudiantes durante sus actividades de prácticas son de corte conductista, usándose la evaluación esencialmente para constatar los resultados del proceso más que para proveer información que se use para conducir el proceso.

A partir del análisis realizado se concluye que los entrevistados entienden la evaluación como un proceso plenamente imbricado con el devenir del proceso pedagógico. Enseñar y evaluar son un par binario de una unidad, pero que posee una secuencia: primero se enseña y luego se evalúa. La idea básica es que no se puede evaluar aquello que no se ha enseñado. El proceso se concibe como un continuo más que como una secuencia de eventos. Vinculado con esto, la evaluación ideal sería aquella que se realiza durante la enseñanza, de modo informal, casi imperceptible para los estudiantes. Esto se entiende como un “llevar el pulso de la clase”; es decir, captar sensiblemente a través de las preguntas, el diálogo y las reacciones de los estudiantes si el aprendizaje está teniendo lugar.

Sin embargo, la evaluación informa la enseñanza más que el aprendizaje. Lo que se evalúa son objetivos curriculares fragmentadamente más que las finalidades curriculares. Por otro lado, los entrevistados consideran que el tema de la exigencia es complejo y lo que más conocen es la definición cuantitativa de la exigencia que se usa extendidamente en los establecimientos escolares. Escasa presencia tiene una aproximación cualitativa que describa el logro esperado. Todos reconocen la diversidad del estudiantado y tienen muy presente la necesidad de contextualizar la enseñanza y la evaluación. Adicionalmente algunos sostienen la importancia de diversificar los instrumentos de evaluación.

Los entrevistados sostienen una postura crítica con respecto a las calificaciones. Las consideran un mal del sistema; algunos dirán un mal necesario en tanto otros desearán que simplemente no existan. Con respecto a las calificaciones la preocupación central se concentra en cómo evitar el fracaso, expresado en la obtención de *notas rojas*.³ Se trata de evitar estas notas rojas, dando a los evaluados oportunidades adicionales o

³ En Chile las notas inferiores a la nota mínima suficiente se registran con rojo a diferencia de las notas superiores que se registran en azul, negro o verde. De modo que “un rojo” es sinónimo de nota insuficiente.

directamente ayudándolos en el transcurso de la evaluación. En esta ayuda un elemento que se considera esencial es el esfuerzo; si el estudiante se esfuerza merece toda la ayuda posible.

Dado que las notas operan como un estímulo al estudio y el cumplimiento de obligaciones, la opinión predominante es que usarlas como estrategia de control es incorrecto. Sin embargo, mientras algunos estudiantes de pedagogía piensan definitivamente que no recurrirán a las notas para disciplinar a sus futuros estudiantes, otros consideran que lo harán. El rechazo a las notas refuerza la valoración de la evaluación informal realizada imperceptiblemente durante el proceso. En este sentido, la búsqueda de justicia no se vincula con la posibilidad de realizar evaluaciones formales retroalimentadas sin nota, sino directamente con sumergir la evaluación en el proceso haciéndola invisible.

Para todos los entrevistados la evaluación debe ser justa. Para algunos la evaluación puede ser injusta si no se respetan ciertos requisitos como informar previamente o dar a todos los estudiantes las mismas condiciones. Sin embargo, un grupo piensa que la evaluación es intrínsecamente injusta ya que no puede reflejar la complejidad de los aprendizajes y de la realidad. La búsqueda de una evaluación justa se relaciona con la visión que tienen sobre el aprendizaje de los estudiantes y su diversidad. Se asume que los estudiantes tienen distintos talentos pero que todos tienen valor. Por ello una evaluación que siempre destaque los mismos talentos no es justa, tampoco aquella que es insensible al esfuerzo realizado por el estudiante. La aspiración es que la evaluación sea capaz de recoger y expresar la diversidad y en ese sentido sea justa. Por ello la diversidad de instrumentos, la contextualización y evitar del fracaso se valoran como estrategias para hacer una evaluación más justa.

En cuanto a las evaluaciones nacionales los significados expresados son principalmente críticos. Se plantea que la evaluación nacional, específicamente el SIMCE, no capta la realidad que busca medir, básicamente porque cataloga como estudiantes que no saben a estudiantes que sí saben, solo que no lo expresan a través de la prueba. El malestar con el SIMCE se vincula con la incapacidad que se atribuye a esta prueba para captar la riqueza que hay entre los niños y niñas evaluados, por su formato único y su carácter externo desvinculado del proceso de enseñanza. El SIMCE no cumple un principio básico entre los entrevistados, cual es que no se puede evaluar aquello que no se ha enseñado. Lo paradójico es que la autoridad ministerial parece asumir este mismo principio, puesto que evalúa aquello que debe ser enseñado de acuerdo a las normas curriculares; de modo que no pretende evaluar algo no enseñado, por el contrario busca incidir en que efectivamente se enseñe para mejorar la calidad del sistema.

Las variaciones del discurso entre estudiantes y entre profesores y estudiantes

Al comenzar esta investigación se esperaba encontrar marcadas diferencias entre las perspectivas de los estudiantes y académicos según carrera e institución. Tal hipótesis se sustentaba en la eventual incidencia de los distintos contextos institucionales en la calidad de los procesos de formación y en las distintas experiencias con la evaluación de los estudiantes a raíz de las diferencias en sus procesos de admisión. Se pensaba que los estudiantes de las instituciones selectivas serían más proclives a conceptualizar la evaluación como un proceso pedagógico relevante y a valorar una práctica evaluativa más exigente, que sus pares de las instituciones no selectivas. Asimismo, se pensaba que los estudiantes de pedagogía básica tendrían un discurso más proclive a la evaluación formativa que sus pares de educación media, y que entre estos últimos, serían los estudiantes de pedagogía en matemática los más proclives a la selección y la alta exigencia. Sin embargo, las posiciones de los entrevistados no se distinguen tan nítidamente en términos institucionales, coexistiendo en las distintas carreras perspectivas disímiles, a la vez que observándose planteamientos coincidentes respecto a algunas temáticas en todos los casos investigados.

La principal diferencia transversal entre los entrevistados se verifica entre estudiantes y académicos, ya que los estudiantes de pedagogía elaboran un discurso crítico más acentuado respecto al de sus profesores: valoran la evaluación informal como la prioritaria; desvalorizan las calificaciones, a las que consideran irrelevantes; valorizan la contextualización y diferenciación de la evaluación atendiendo a la diversidad de los estudiantes y valoran el reconocimiento del esfuerzo por sobre las capacidades.

Respecto a las evaluaciones nacionales, los estudiantes entrevistados elaboran también un discurso crítico más acentuado en comparación al de sus profesores. Entre los académicos de la universidad se reconoce el valor informativo del SIMCE; no obstante, se rechaza su uso como herramienta de control y presión. En el caso de los estudiantes predomina una visión negativa del SIMCE que pone en cuestión su valor informativo. Se considera que el SIMCE es tan parcial que simplemente no refleja la realidad, derivándose de allí una deslegitimación de raíz.

De este modo la principal distinción es más bien generacional. Esta diferencia puede vincularse con la distinta situación vital en que los entrevistados se encuentran respecto a la evaluación. Los estudiantes son los evaluados, en tanto los académicos son los evaluadores y, por ende, tienen el poder de decisión. Los estudiantes por su propia posición serían proclives a rechazar la evaluación. En estas diferencias también puede incidir un factor contextual. Los estudiantes chilenos llevan varios años protestando ante la autoridad, mediante movilizaciones sociales extendidas en el tiempo y masividad. En este proceso ha ido consolidándose un discurso altamente crítico de todo lo instituido, de modo que no es de extrañar que también en el ámbito de la evaluación los estudiantes adscriban a los discursos más radicales, haciendo evidente la fractura generacional de la sociedad.

En este contexto las diferencias entre los entrevistados de las distintas instituciones son menores, pero también son relevantes de considerar. Efectivamente los estudiantes de las instituciones no selectivas aparecen como más proclives a las prácticas calificativas indulgentes; sin embargo, al igual que los estudiantes de las universidades selectivas aprecian altamente el valor pedagógico de la evaluación y desmerecen el valor de la calificación. Los estudiantes de la universidad privada nueva aparecen como más receptivos de la diversidad de los alumnos, eventualmente extendiendo a sus estudiantes un reconocimiento que ellos mismos no recibieron. Así, se plantean como más proclives a considerar múltiples ítems en sus pruebas y una diversidad de instrumentos para dar oportunidades a todos los estudiantes de expresar su conocimiento. Los estudiantes de las otras universidades también realizan este reconocimiento, solo que plantean que en determinadas situaciones el instrumento único puede ser más justo, en cuanto el tratamiento diferenciado de los estudiantes puede generar discriminación. Asimismo, estos últimos estudiantes plantean que las notas pueden ser utilizadas como un recurso de control del comportamiento y que ayudar a un estudiante con problemas en sus calificaciones tiene un límite dado por el propio esfuerzo del estudiante o más pragmáticamente por el tiempo disponible.

Este reconocimiento de la diversidad se puede relacionar con los planteamientos de Honneth (2010) en relación a que este es un nuevo horizonte de justicia que se ha instituido en la sociedad actual, no como una reivindicación de un grupo social específico, sino como un principio ético general que abre una nueva esfera de la justicia. No obstante, como señala Dubet (2007) los dispositivos de la escuela no están preparados para este reconocimiento; por el contrario, la escuela ha operado sobre la invisibilización de las diferencias de condiciones sociales, asumiendo que al ser las pruebas iguales todos estaban en igualdad de condiciones de

triunfar. Relativizada o deslegitimada esta supuesta igualdad, no se ha establecido un nuevo principio operativo que permita seleccionar de manera justa atendiendo a la diversidad.

Otra diferencia entre categorías de actores que aparece en la investigación dice relación con algunas particularidades menores entre carreras. Así, la carrera de pedagogía básica de la universidad estatal es la que presenta un discurso formativo más consolidado, al considerar de modo explícito y en diferentes formatos la retroalimentación. Los entrevistados de esta carrera aluden mayormente a un propósito para el aprendizaje de la evaluación, incluyendo el fortalecimiento de las habilidades metacognitivas de los estudiantes. En el caso de la carrera de pedagogía en matemática de la universidad estatal también se verifican especificidades, ya que incorpora más claramente un enfoque evaluativo referido a criterios, que incide en que los egresados tengan más conciencia acerca de la importancia de establecer estándares cualitativos.

Las posibles implicancias de los significados construidos en el futuro desempeño profesional

Para finalizar esta investigación resulta relevante interrogarse por las repercusiones que podrían tener los significados con que egresan los estudiantes de pedagogía en sus prácticas evaluativas futuras. En especial preguntarse cuál pudiera ser la incidencia de estos significados en relación a la dualidad transformación/reproducción de las desigualdades sociales implicadas en las prácticas evaluativas. Al respecto es altamente probable que la subjetividad construida durante el proceso de formación se renueve al insertarse en el ejercicio profesional y por ende puede cambiar; no obstante, la transversalidad con que se plantean ciertas ideas en el proceso de formación hace pensar que también se hallan ampliamente difundidas entre el profesorado, lo que de ser así podría significar que a su llegada a la escuela los egresados refuercen su mirada y no se vean obligados a cambiarla. Esto pudiera parecer contradictorio puesto que la universidad pretende innovar respecto a las prácticas en el sistema, sin embargo como se ha analizado en esta investigación, el discurso de la universidad es híbrido y es posible que los profesores que ejercen en el sistema tengan a su vez un discurso verbal y prácticas híbridas que mezclan elementos de una tradición selectiva con aspectos conductistas y constructivistas.

Los futuros profesores deberían intentar innovar hacia una evaluación más formativa, pero enfrentarán una serie de obstáculos en ese esfuerzo, algunos derivados de la normativa vigente que prioriza las calificaciones y los rankings de alumnos, otros obstáculos se vincularán con la debilidad en la formación respecto de los procedimientos evaluativos formativos. Desde esta perspectiva la diversificación de instrumentos puede significar un enriquecimiento pedagógico, no obstante es totalmente insuficiente para orientar la evaluación hacia el aprendizaje de todos. Para que ello ocurra la retroalimentación descriptiva es el eslabón fundamental, pero esta capacidad no se desarrolla durante la formación. Adicionalmente, los estudiantes no tienen durante su formación posibilidades concretas de apreciar la evaluación desde el aprendizaje, permaneciendo atrapada en enfoques que priorizan el uso de la evaluación como información que retroalimenta al profesor y no al estudiante.

Así se prevé que los egresados tendrán bajas posibilidades de innovar las prácticas existentes en el sistema, no obstante tener un discurso crítico sobre éstas. Esto podrá generar una asimetría importante entre lo que los actores piensan y lo que tienen que hacer, profundizando la deslegitimación de la evaluación, con el riesgo que se trivialicen aún más las prácticas calificativas. Asimismo, esta asimetría podría incidir en fortalecer las prácticas evaluativas informales, pero estas tienen el riesgo de ser tanto o más discriminadoras que las prácticas formales (Bernstein, 2001; Mancovsky, 2011).

En este contexto los discursos que plantean la complementariedad de los propósitos sumativos y formativos, así como de las evaluaciones internas y externas, parecen no tener asidero. Una política en este ámbito debería considerar como puntos centrales de su estrategia el fortalecer las capacidades vinculadas a la retroalimentación, generando condiciones de trabajo que las faciliten.

El problema de fondo parece ser la pérdida de sentido de un sistema evaluativo que no logra transitar de una matriz selectiva a una formativa, ya que se organiza normativamente en torno a una selectividad relativa que se satisface pensando que hay personas intrínsecamente más capaces y basta ponerlas a competir por las notas para identificarlas. En suspenso queda la posibilidad de construir un sistema que haga convivir el propósito selectivo y el formativo, el reconocimiento de la diversidad con la jerarquización de los individuos sobre algún criterio que los individualice y clasifique. Entretanto parece apropiado pensar como Agnes van Zanten (2008:184) que lo que está corroído es el principio que sostiene la meritocracia:

“La evaluación se transforma también. Los profesores no solo bajan el nivel de exigencia de las pruebas, sino que disminuyen el número de evaluaciones o las usan mayoritariamente para recompensar o sancionar la actitud ante las normas escolares y no los progresos académicos. Todo esto contribuye de manera evidente a una erosión dramática de la meritocracia como forma social y como ideal. La escuela no logra imponer sus valores y sus modelos educativos y declina así como institución (Dubet, 2002). Aún más traiciona ella misma el ideal de una selección justa basada en los talentos y los esfuerzos de cada uno, para dar paso a lo que muchos profesores viven como una manifestación cotidiana de demagogia: hacer pasar a los alumnos de grado en grado, de ciclo en ciclo, sin que hayan adquirido los conocimientos estipulados en el programa y los hábitos de trabajo que los profesores consideran indispensables”.

Al observar desde esta perspectiva el problema resulta insuficiente pensar que se soluciona simplemente mejorando la formación de profesores. Obviamente la formación se puede y se debe mejorar; sin embargo, está por verse con cuánta profundidad se pueden desarrollar las capacidades evaluativas durante el periodo acotado de tiempo que representa la formación. Es altamente probable que estas capacidades deban continuar desarrollándose en servicio, para lo cual se requerirán cambios en las oportunidades que otorga la institución escolar para hacer una evaluación formativa. Además, el problema de la formación no radica en el curso de evaluación o en la multiplicación de cursos de evaluación; el punto nodal se vincula con la incorporación sistemática y asistida de actividades de evaluación durante la práctica en la escuela, otorgando durante este proceso la autorización para equivocarse y, por ende, la posibilidad de aprender haciendo, algo que tiene escasa presencia en los procesos de formación, los que mantienen en la práctica una lógica más bien de aplicación que de aprendizaje activo.

Estos desafíos invitan a seguir investigando acerca de los procesos de formación. Al mismo tiempo se debería abrir un diálogo sobre los sentidos de la educación que están siendo disputados abiertamente por los estudiantes en las calles, pero también están siendo impugnados silenciosamente a través de la precariedad y la arbitrariedad con que se realiza la evaluación cotidianamente en las aulas.

Bibliografía

- Aedo-Richmond, Ruth (2000). *La educación privada en Chile desde la Colonia hasta 1990*. Santiago: Ril Editores.
- Agencia de Calidad de la Educación (2013). *Informe Técnico SIMCE 2013*. Santiago: Agencia Calidad de la Educación. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/InformeTecnicoSimce_2013.pdf
- Alfaro, Luis y Gormaz, Raúl (2009). Análisis comparativo de los resultados chilenos en las pruebas de Matemática SIMCE y PISA. En: Ministerio de Educación, Unidad de Curriculum y Evaluación, SIMCE. *¿Qué nos dice PISA sobre la educación de los jóvenes en Chile?*, 239-262. Santiago: Ministerio de Educación.
- Anijovich, Rebeca y Gonzalez, Carlos (2011). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.
- Araujo, Kathya y Martuccelli, Danilo (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 36, número especial, 77-91.
- Archer, Margert (1984). *Social origins of educational systems*. Londres: Sage publications.
- Assessment Reform Group (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge: Faculty of Education University of Cambridge.
- Avalos, Beatrice (1994). Creatividad versus autonomía profesional del profesor. Consideraciones sobre el tema, derivadas de la investigación pedagógica. *Pensamiento educativo*, 14, 13-50.
- Avalos, Beatrice (2002). *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Avalos, Beatrice (2010). La profesión docente en Chile a más de 150 años de su Primera institucionalización: cuatro preguntas y Cuatro relatos. Núcleo Iniciativa milenio. Recuperado de: www.nucleodocentes.cl/
- Avalos, Beatrice (2012). Hacia la configuración de políticas de inducción para profesores principiantes. Ponencia presentada al *III Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Santiago, 29 de febrero a 2 de marzo 2012.
- Azúa, Ximena (ed) (2012). *¿Qué se evalúa cuando se evalúa? Una experiencia de formación docente en Evaluación para el Aprendizaje*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Beech, Jason (2007). La internacionalización de las políticas educativas en América Latina. *Revista Pensamiento Educativo*, 40, 1, 153-173.
- Bellei, Cristian (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39, 1, 325-345.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1978). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Bernstein, Basil (1988). *Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural*. Santiago: CIDE.
- Bernstein, Basil (2001). *La estructura del discurso pedagógico: Clases, códigos y control. Vol IV*. Madrid: Editorial Morata. [Primera edición: 1990]
- Bernstein, Basil y Díaz, Miguel (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 107-154.
- Bick, Maureen (2012). Fundamentos de la experiencia de Evaluación para el Aprendizaje. En: Ximena Azúa (ed). *¿Qué se evalúa cuando se evalúa? Una experiencia de formación docente en Evaluación para el Aprendizaje*, 17-48. Santiago: Editorial Universitaria.
- Black, Paul y Wiliam, Dylan (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 1, 7-74.
- Black, Paul y Wiliam, Dylan (1998b). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Department of Education and Professional Studies, King's College, London.
- Black, Paul y Wiliam, Dylan (2003). 'In Praise of Educational Research': formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29, 5, 623-637.
- Blanco, Nieves (1999). Aprender a ser profesor/a: El papel del practicum en la formación inicial. En: Félix Angulo; Javier Barquín y Ángel Pérez Gomez (ed). *Desarrollo profesional docente: Política, investigación y práctica*, 379-398. Madrid: Akal.
- Bliem, Carribeth y Davinroy, Katherine (1997). Teachers' beliefs about assessment and instruction in Literacy. National Center for research on Evaluation, Standards and Student Testing (CRESST). Graduate School of Education & Information Studies, University of California, Los Angeles.
- Bourdieu, Pierre (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre (1979). Los Tres Estados del Capital Cultural. *Sociológica*, UAM-Azcapotzalco, Ciudad de México, 5, 11-17.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (2003). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. [Primera edición: 1964]
- Bransford, John; Brown, Ann, y Cocking, Rodney (editores) (1999). *How people learn. Brain, mind, experience and school*. Washington DC: National Academy Press.
- Britzman, Deborah (2003). *Practice makes Practice*. Nueva York: State University of New York Press.
- Britzman, Deborah; Dipppo, Don; Searle, Dennis y Pitt, Alice (1997). Toward an academic framework for thinking about teacher education. *Teaching Education*, 9, 1, 15-26.

Broadfoot, Patricia (2000). Preface. En: Ann Filer (ed.) (2000). *Assessment social practice and social product*. Londres: Routledge Falmer.

Broadfoot, Patricia (2007). *An Introduction to Assessment*. Nueva York: Continuum.

Brookhart, Susan (1999). Teaching About Communicating Assessment Results and Grading. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 18, 1, 5-13.

Brookhart, Susan (2011). Educational Assessment Knowledge and Skills for Teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30, 1, 3-12.

Brown, Gavin (2002). *Teachers' conceptions of assessment*. Ph.D. thesis, University of Auckland, Nueva Zelandia.

Brown, Gavin (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11, 3, 301-318. Recuperado de: http://www.manukau.ac.nz/_data/assets/pdf_file/0020/8228/Brown.pdf

Brown, Gavin y Lake, Robert (2006). Queensland teachers' conceptions of teaching, learning, curriculum and assessment: Comparisons with New Zealand teachers. Ponencia presentada en *Engaging Pedagogies, the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education (AARE)*, Adelaide. Recuperado de: <http://www.aare.edu.au/06pap/bro06198.pdf>

Brown, Gavin; Kennedy, Kerry; Fok, Ping; Chan, Jacqueline y Yu, Wai (2009). Assessment for student improvement: understanding Hong Kong teachers' conceptions and practices of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16, 3, 347-363.

Brownlee, Joanne; Purdie, Nola y Boulton-Lewis, Gillian (2001). Changing epistemological beliefs in pre-service teacher education students. *Teaching in Higher Education*, 6, 2, 247-268.

Bruner, Jerome (1972). *El proceso de la educación*. Ciudad de México: Uteha.

Brunner, José Joaquín (2007). Los debates de la república educacional, 1910-2010. Recuperado de: http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/CAPITULO_jjb_1%5Bdef%5D.pdf

Brunner, José Joaquín (2009a). *Educación Superior en Chile. Instituciones, mercados y políticas educacionales (1967-2007)*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

Brunner, José Joaquín (2009b). Tipología y características de las universidades chilenas. Documento para comentarios Centro de Políticas Comparadas en Educación Universidad Diego Portales. Recuperado de: http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Tipol%26Caract_080209.pdf

Brunner, José Joaquín (2010). Estado docente en Chile: Dos siglos de ilusiones y realidades. Paper preparado para la *Conferencia Internacional Bicentenario* organizada por el Departamento de Estudios Latinoamericanos, Universidad de Leiden, mayo 2010.

Campbell, Cynthia y Evans, John (2001). Investigation of preservice teachers' classroom assessment practices during student teaching. *The Journal of Educational Research*, 93, 6, 350-355.

Cariola, Leonor y Meckes, Lorena (2008). Evolución del rol asignado al Sistema de Evaluación Chileno en la política educacional: Desde la Información a la demanda, a la Información para la Intervención. Recuperado de: <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Lorena%20Meckes/Cariola-Meckes-Evaluacion-Chile.pdf>

CEPAL (2000). *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. Santiago: Naciones Unidas.

CEPPE (2011). *Notas para Educación*, enero, 2011.

CIDE (2007). Informe Final Estudio Exploratorio: Entrega de Resultados SIMCE con Niveles de Logro a Establecimientos Educativos durante el año 2007. Santiago: CIDE, Universidad A. Hurtado.

CIDE (2009). Estudio: Evaluación de la Jornada de Análisis de Resultados Simce 2007. Resumen Ejecutivo. Santiago: CIDE, Universidad A. Hurtado.

Clarke, Marguerite; Madaus, George; Horn, Catherine y Ramos, Miguel (2000). Retrospective on educational testing and assessment in the 20th century. *Journal of Curriculum Studies*, 32, 2, 159-181.

Coady, Lisa (2010). *Becoming a Teacher: Students' Experiences and Perceptions of Their Initial Teacher Education*. PhD Tesis, guiada por la doctora Teresa O'Doherty. Universidad de Warwick, Irlanda. Recuperada de: https://ulir.ul.ie/bitstream/handle/10344/418/LC_pthesis.pdf?sequence=3

Cochrane Smith, Marilyn (1999). Reinventar las prácticas del magisterio. En: Félix Angulo; Javier Barquín y Ángel Pérez Gomez (ed). *Desarrollo profesional docente: Política, investigación y práctica*, 533-552. Madrid: Akal.

Cochrane Smith, Marilyn y Fries, Kim (2005). Researching teacher education in changing times: Politics and Paradigms. En: Marilyn Cochrane-Smith y Kenneth Zeichner (comp.) *Studying teacher education. The report of the AERA Panel on research and teacher education*, 69-110. Washington DC: Taylor and Francis.

Cochrane Smith, Marilyn y Lytle, Susan (1999). Chapter 8: Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.

Condemarín, Mabel y Medina, Alejandra (2000). *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Santiago: Ministerio de Educación, Programa P900.

Conley, David (2015). A new era for educational assessment. *Education Policy Analysis Archives*, 23, 8. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1983>.

Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006). Informe Final. Santiago, Chile.

Cox, Cristián (1986). *Políticas educacionales y principios culturales. Chile 1965-1985*. Santiago: CIDE.

Cox, Cristián (editor) (2005). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del Sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.

Cox, Cristián (2015). Proyecto de Ley Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Presentación ante la Comisión de Educación del Senado, 19 de Octubre, 2015. Recuperado de: http://www.senado.cl/appsenado/index.php?mo=comisiones&ac=sesiones_celebradas&idcomision=189&tipo=3&legi=485&ano=2015&desde=0&hasta=0&idseesion=10028&idpunto=12864&listado=2

Cox, Cristián y Gysling, Jacqueline (2009). *Formación del profesorado en Chile: 1842-1987*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

Cox, Cristian; Meckes, Lorena y Bascopé, Martin (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: Velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Revista Pensamiento Educativo*, 46-47, 205-245.

Danielson, Charlotte (2011). *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación*. Documento N° 51, Santiago: PREAL. [Primera edición 1996]

Díaz Barriga, Angel (comp.) (2000). *El examen: textos para su historia y debate*. Ciudad de México: Plaza y Valdés.

Díaz-Bone, Rainer; Bührmann, Andrea; Gutiérrez, Encarnación; Schneider, Werner; Kendall, Gavin y Tirado, Francisco (2007). El campo del análisis del discurso Foucaultiano. Características, desarrollos y perspectivas. *FQS. Forum: Qualitative Social Research*, 8, 2. Artículo 30. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/234/519>

Dubet, Francois (2004). *La escuela de las oportunidades: ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Editorial Gedisa.

Dubet, Francois (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66.

Dubet, Francois (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: Complutense.

Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Madrid: Losada.

Egaña, Loreto (2000). *La Educación primaria popular en el siglo XIX en Chile. Una práctica de política estatal*. Santiago: Lom Editores.

Egaña, Loreto (2004). Ley de Educación Primaria Obligatoria. Un debate político. *Revista de Educación*, 315 (14-29).

Elliott, John (2002). La reforma educativa en el Estado evaluador. *Perspectivas*, XXXII, 3, septiembre.

Elola, Nydia y Toranzos, Lilia (2000). *Evaluación Educativa: Una aproximación conceptual*. Recuperado de: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3547>

Equipo de Tarea para la Revisión del Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes [Equipo tarea SIMCE] (2015). Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile. Informe final Comisión de expertos conformada por la Subsecretaria de Educación Valentina Quiroga. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Informe-Equipo-de-Tarea-Revisi%C3%B3n-Simce.pdf>

Espínola, Viola (1991). *La descentralización del sistema escolar chileno*. Santiago: CIDE.

Fairclough, Norman (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities. *Discourse & Society*, 4, 2, 133 - 168.

Farrell, Allan (1970). *Ratio atq Institutio Studiorum Societatis Iesu*. Traducción oficial al inglés de la Compañía de Jesús.

Federación de Educadores de Chile (1957). *Estado docente y libertad de enseñanza*. Documentos. Publicación No. 1. Santiago: Publicaciones de la Federación de Educadores de Chile.

Feiman Nemzer, Sharon (1983). Learning to teach. En: Lee Shulman y Gary Sykes (ed). *Handbook of teaching and policy*, 150-170. Nueva York: Logman.

Feiman Nemzer, Sharon (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. En: W.R. Houston (ed). *Handbook of research on teacher Education*, 212-233. Nueva York: Macmillan.

Filer, Ann (ed) (2000). *Assessment social practice and social product*. Londres: Routledge Falmer.

Fontaine, Arturo (2002). Peligro en el SIES. *Estudios Públicos*, 86, 25-55.

Forster, Margaret (2007). Los argumentos a favor de los mapas de progreso en Chile. Ponencia en la 9ª Conferencia Internacional UKFIET sobre Educación y Desarrollo, Oxford, 11, 12 y 13 de septiembre de 2007.

Foucault, Michael (1984). *Vigilar y castigar*. Ciudad de México: Siglo XXI editores. [Primera edición 1975]

Fraser, Nancy y Honneth, Axel (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paideia Galiza.

Frey, Bruce; Schmitt, Vicki y Allen, Justin (2012). Defining Authentic Classroom Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17, 2, 1-18.

Giddens, Anthony (1979). *Central problems in social theory: Action, structure and contradiction in social analysis*. Berkeley y Los Angeles: University of California Press.

Giddens, Anthony (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Ciudad de México: Editorial Taurus.

Gipps, Caroline (2012). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Londres y Nueva York: Routledge education classic edition series.

Gipps, Carolina y Stobart, Gordon (2009). Fairness in assessment. En: Claire Wyatt-Smith, J. Joy Cumming (eds.), *Educational Assessment in the 21st Century: Connecting Theory and Practice*. Springer Science+Business Media.

Gobierno de Chile (1974). *Declaración de principios del Gobierno de Chile*. Santiago, marzo 1974.

Goodson, Ivor (1991). *The Making of Curriculum: Collected Essays*. Londres, Nueva York, Filadelfia: Falmer.

Grossman, Pamela (2005). Research on Pedagogical Approaches in Teacher Education. En: Marilyn Cochrane-Smith y Kenneth Zeichner (comp.) *Studying teacher education. The report of the AERA Panel on research and teacher education*, 309-424. AERA, Washington DC: Taylor and Francis.

Guba, Egon y Lincoln, Yvonna (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En: Catalina Denman y Jesus Haro (comp). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, 113-145. Sonora: Colegio de Sonora.

Hargreaves, Andy y Braun, Henry (2013). *Data driven improvement and accountability*. Boulder, CO: National Education Policy Center. Recuperado de: <http://nepc.colorado.edu/publication/data-driven-improvement-accountability/>.

Harris, Lois y Brown, Gavin (2009). The complexity of teachers' conceptions of assessment: tensions between the needs of schools and students. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16, 3, 365-381.

Hascher, Tina; Cocard, Yves y Moser, Peter (2004). Forget about Theory-Practice is All? Student Teachers' Learning in Practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10, 6, 623-637.

Hattie, John y Timperley, Helen (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.

Hein, Andreas y Taut, Sandy (2010). El uso de información evaluativa externa con fines formativos: el caso de establecimientos educacionales chilenos participantes de SEPA. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3, 2, 160-181.

Heitink, M.C.; Van der Kleij, F.M.; Veldkamp, B.P.; Schildkamp, K. y Kippers, W.B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*, 17, 50-62.

Heritage, Margaret (2007). Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do? *Phi Delta Kappan*, 89, 2, 1-8.

Heritage, Margaret (2008). Learning progressions: Supporting instruction and formative assessment. Paper preparado para Formative Assessment for Teachers and Students (FAST), State Collaborative on Assessment

and Student Standards (SCASS) of the Council of Chief State School Officers (CCSSO). Washington DC: Council of Chief State School Officers.

Hirmas, Carolina (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, XL, Número Especial 1, 127-143.

Hobson, Andrew; Malderez, Angi; Tracey, Louise; Giannakaki, S.; Pell, R.G.; Kerr, K.; Chambers, G. N.; Tomlinson, P. D. & Roper, T. (2006). *Becoming a Teacher: Student Teachers. Experiences of Initial Teacher Training in England*. Department for Education and Skills. Research Report RR744. Recuperado de: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR744.pdf>

Hofer, Barbara (2001). Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13, 4, 353-383.

Hofer, Barbara y Pintrich, Paul (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relations to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88-140.

Honneth, Axel (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Buenos Aires: Katz editores.

Kagan, Dona (1992). Implications of research on teacher beliefs. *Educational Psychologist*, 27, 1, 65-90.

Kellaghan, Thomas y Greaney, Vincent (2001). The Globalisation of Assessment in the 20th Century. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 8:1, 87-102.

Keller, Reiner (2005). Analysing discourse. An approach from the sociology of knowledge. *FQS. Forum: Qualitative Social Research*, 6, 3, Artículo 32. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/19>.

Labarca, Amanda (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria.

Labaree, David (2008). An uneasy relationship: the history of teacher education in the university. En: Marilyn Cochran Smith, Sharon Feiman-Nemser y John MacIntyre (eds). *Handbook of research on teacher education: Enduring Questions in Changing Contexts*. Nueva York y Londres: Routledge, Taylor Francis Group and the Association of Teacher Educators.

Larrosa, Jorge (2011). Sobre la experiencia. *Aloma, Revista de psicología, ciencias de l'educació i de l'esport*, 19, 87-112.

Laursen, Per (2007). Student Teachers' Conceptions of Theory and Practice in Teacher Education. Paper presentado a *Biannual Conference of the International Study Association for Teachers and Teaching*, ISATT, Brock University, July 2007.

Leal, Francisco (2005). Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 5, 1-17.

- Letelier, Valentín (1895). *La lucha por la cultura*. Santiago: Imprenta i encuadernación Barcelona.
- Letelier, Valentín (1912). *Filosofía de la Educación*. Santiago: Imprenta Cervantes.
- Lingard, Bob; Martino, Wayne y Rezai-Rashti, Goli (2013). Testing regimes, accountabilities and education policy: commensurate global and national developments. *Journal of Education Policy*, 28, 5, 539-556.
- Lira, Robinson (2010). Proyecto de nación y obligatoriedad escolar: Antecedentes y proyecciones a noventa años de promulgada la Ley de Educación Primaria Obligatoria. *Revista Pensamiento Educativo*, 46 y 47, 45-62.
- Madaus, George y O'Dweyer, Laura (1999). A short history of performance assessment: lessons learned. *Phi Delta Kappa*, 80, 1, 688-695.
- Mancovsky, Viviana (2011). *La palabra del maestro: Evaluación informal en la sala de clase*. Buenos Aires: Paidós.
- Marcelo, Carlos (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12, 2, 531-593.
- Martinic, Sergio (2010). Cambios en las Regulaciones del Sistema Educativo. ¿Hacia un Estado Evaluador? En: Sergio Martinic y Gregory Elacqua (eds). *¿Fin de ciclo? cambios en la gobernanza del sistema educativo*, 55-78. Santiago: UNESCO-PUC.
- Martucelli, Danilo (2007). *Cambio de rumbo: La sociedad a la escala del individuo*. Santiago: LOM Ediciones.
- Martucelli, Danilo (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Diversia* 1, CIDPA Valparaíso, 99-128.
- Martucelli, Danilo (2015). Entrevista: La singularización en las sociedades contemporáneas: claves para su comprensión. *Propuesta Educativa*, 43, 1-13. Buenos Aires.
- Masters, Geoff (2005). Continuity and Growth: Key Considerations in Educational Improvement and Accountability. *Monitoring Learning*. Melbourne: ACER.
- Masters, Geoff y Forster, Margaret (1996-2001). *Developmental Assessment*. Assessment Resource Kit (ARK). Melbourne: ACER.
- Mayring, Phillip (2000). Qualitative Content Analysis. *FQS. Forum: Qualitative Social Research*, 1, 2, Artículo 20. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089>

Mayring, Phillip (2014). *Qualitative Content Analysis: Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. Klagenfurt. Open Access repository. Recuperado de: http://www.psychopen.eu/fileadmin/user_upload/books/mayring/ssoar-2014-mayring-Qualitative_content_analysis_theoretical_foundation.pdf

Meckes, Lorena (2007). Evaluación y estándares: Logros y desafíos para incrementar el impacto en la calidad educativa. *Revista Pensamiento Educativo*, 40, 1, 351-371.

Meckes, Lorena y Carrasco, Rafael (2010). Two decades of SIMCE: an overview of the National Assessment System in Chile. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17, 2, 233-248.

Meckes, Lorena; Taut, Sandy; Bascopé, Martín; Valencia, Edgar, Manzi, Jorge (2012). The responses of teacher education institutions to increased accountability in Chile. (en evaluación).

Meyer, John; Ramírez, Francisco y Soysal, Yasemin (1992). World Expansion of Mass Education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 65, 2, 128-149.

Ministerio de Educación [Mineduc] (2004). Marco de la Buena Enseñanza. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación [Mineduc] (2005). Informe sobre Formación Inicial Docente. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación [Mineduc] (2006a). Evaluación de aula, Estudio de casos: Enseñanza Básica y Media. Equipo de Seguimiento a la Implementación Curricular, Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación [Mineduc] (2006b). Evaluación Para el Aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación [Mineduc] (2007). Evaluación Para el Aprendizaje: Educación Básica Segundo Ciclo. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación [Mineduc] (2008). Evaluación Para el Aprendizaje: Educación Básica Primer Ciclo. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación [Mineduc] (2011a). Plan de evaluaciones nacionales e internacionales. SIMCE, Unidad de Currículum y Evaluación. Agosto de 2011. Recuperado de: http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=13293&id_seccion=3264&c=6766

Ministerio de Educación [Mineduc] (2011b). Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación [Mineduc] (2012a). Estándares orientadores para carreras de educación parvularia. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación [Mineduc] (2012b). Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación [Mineduc] (2013). Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media y Básica en las áreas de Artes Visuales, Música, Inglés y Educación Física. Además de Estándares para Educación Especial. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación [Mineduc] (2015a). Hacia una Política Nacional de Evaluación de Aprendizajes. Agenda de cambios a partir de las propuestas del Equipo de Tarea SIMCE. Presentación pública. Recuperado de: http://www.ceppe.cl/images/stories/agenda/2015/Enero/PPT_Mineduc.pdf

Ministerio de Educación [Mineduc] (2015b). Resultados evaluación docente 2014. Presentación pública. Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201506191506400.Resultados%20finales%202014.pdf>

Ministerio de Educación [Mineduc] (2016). Orientaciones Jornada de Planificación Establecimientos Educativos. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/01/Orientaciones-J-de-planificaci%C3%B3n-1-y-2-Marzo-EE..pdf>

Mislevy, Robert; Haertel, Geneva; Cheng, Britte; Ructtinger, Liliana; DeBarger, Angela; Murray, Elizabeth; Rose, David; Gravel, Jenna; Colker, Alexis; Rutstein, Daisy y Vendlinski, Terry (2013). A “conditional” sense of fairness in assessment. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 19, 2-3, 121-140.

Molina, Manuel (2008). Sentidos de la enseñanza media desde la experiencia Escolar de estudiantes de liceos municipales. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, 1, 105-122.

Muñoz, José María (1918). *Historia Elemental de la pedagogía chilena*. Santiago: Casa editorial Minerva.

Murillo, Javier (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América latina y el Caribe. En: UNESCO/LLECE. *Eficacia Escolar y Factores Asociados en América Latina y el Caribe*. Publicaciones UNESCO, 17-48. Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163174s.pdf>

National Research Council (2003). *Assessment in support of instruction and learning: Bridging the gap between large-scale and classroom assessment. Workshop report*. Committee on Assessment in Support of Instruction and Learning. Board on Testing and Assessment, Committee on Science Education K-12, Mathematical Sciences Education Board. Center for Education. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.

Nespor, Jan (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.

Nunziati, Georgette (1988). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.

Núñez, Iván (1986). *Gremios del magisterio, setenta años de historia 1900-1970*. Santiago: PIIE.

Núñez, Iván (1990). *Reformas educacionales e Identidad de los docentes. Chile, 1960 – 1973*. PIIE, Serie histórica N° 3.

Núñez, Iván (2004). El pensamiento de un actor colectivo: los profesores reformistas de 1928. *Revista Pensamiento Educativo*, 34, 162-178.

Núñez, Iván (2010). Escuelas normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973). *Revista Pensamiento Educativo*, 46-47, 133-150.

Núñez, José Abelardo (2010). *Organización de las escuelas normales*. Cámara Chilena de la Construcción, P. Universidad Católica de Chile y Biblioteca Nacional. Biblioteca Fundamentos de la Construcción de Chile. [Primera edición 1883, reimpresso en 2010].

Nussbaum, Martha (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.

Organization for Economic Co-operation and Development [OCDE] (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms. Policy Brief*. OECD.

Ossandón, Luis (2009). El oficio de la profesión. La profesión docente frente a los desafíos del currículum en el campo didáctico. Presentación 30 de Noviembre de 2009, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago.

Overberg, Bernardo (1845). *Manuel de pedagogie et de la methodique générale ou guide de l'instituteur primaire*. Munster.

Panel de Expertos para una Educación de Calidad (2010). Informe final: primera etapa. Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201007141115230.Informe%20final3.pdf>

Ozga, Jenny (2009). Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24, 2, 149-162.

Pajares, Frank (1997). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 3, 307-332.

Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Madrid: Gedisa.

Perrenoud, Phillipe (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar: Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Fundación PAIDEIA y Ediciones Morata, segunda edición.

Perrenoud, Phillipe (2010). *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

- Picaroni, Beatriz (2009). *La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres*. Lima: Documento PREAL-GRADE.
- Prieto, Marcia (2010). Informe Final Proyecto Fondecyt regular N°1070324.
- Prieto, Marcia y Contreras, Gloria (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: Un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV, 2: 245-262.
- Prieto, Marcia y Guzmán, Luis (2008). La profesión docente, las creencias sobre el sentido de la evaluación y la formación de profesores: un problema a reflexionar. Ponencia presentada al *Quinto encuentro iberoamericano de colectivos escolares y redes de maestros que hacen investigación desde su escuela*. Venezuela. Recuperada de: <http://www.esrlc.zobyhost.com/MemoriasIbeoamericanas/files/LUIS%20GUZMAN%20PALACIOS.pdf>
- Pineau, Pablo (2007). Por qué triunfó la escuela o la modernidad dijo 'esto es la educación' y la escuela dijo 'yo me ocupo'. En: *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Argentina: Editorial Paidós.
- Porter, Andrew; Smithson, Joh; Blank, Rolf & Zeidner, Timothy (2007). Alignment as a Teacher Variable. *Applied Measurement in Education*, 20, 1, 27-51.
- Ramírez, Francisco y Boli, John (1987). The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. *Sociology of Education*, 60, 1, 2-17.
- Ramírez, Francisco y Ventresca, Marc (1992). La institucionalización de la escolarización masiva: isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno. *Revista de Educación*, 298, 121-139.
- Ravela, Pedro (2009). *¿Qué pueden aportar las evaluaciones estandarizadas a la evaluación en el aula?* Lima: Documento PREAL-GRADE.
- Rojas, Jorge (2010). *Historia de la Infancia en el Chile republicano*. Santiago: JUNJI.
- Ruffinelli, Andrea (2013). La Calidad de la Formación Inicial Docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Revista Calidad de la Educación*, 39, 118-154.
- Ruffinelli, Andrea (2014). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: Representaciones de los propios docentes principiantes. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51,2, 56-74.
- Ruiz, Carlos (2010). *De la república al mercado: ideas educacionales y política en Chile*. Santiago: LOM ediciones.
- Ruiz, Jorge (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. *FQS. Forum: Qualitative social research*, 10, 2. Artículo 26. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1298/2776>

Salas, Dario (2011). *El problema Nacional*. Biblioteca Fundamentos de la Construcción de Chile. Santiago: Cámara Chilena de la Construcción, P. Universidad Católica de Chile y Biblioteca Nacional. [Primera edición 1917, reimpresso en 2011]

Salas, Irma (1942). La investigación Pedagógica en Chile. Santiago: Prensas de la Universidad de Chile, 113-134. Recuperado de: <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-printer-22734.html>

Santiago, Paulo (2009). *Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes*. Documento OECD. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/oecdreviewonevaluationandassessmentframeworksforimprovingschooloutcomes.htm>

Santos Guerra, Miguel Ángel (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional eres. *Revista Enfoque Educativos*, 5, 1, 69-80.

Schiro, Michael (2008). *Curriculum theory. Conflicting visions and enduring concerns*. California: Sage publications.

Schmidt, Carolina (2013). Presentación ante el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas. Sesión extraordinaria 12 de septiembre de 2013. Recuperado de: http://www.consejodirectores.cl/web/pdf/acta-2013/03/Anexo_47.pdf

Schommer, Marlene (2004). Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*, 39, 1, 19-29.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Nueva York: Basic Books.

Schutz, Alfred (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Serrano, Sol; Ponce de León, Macarena y Rengifo, Francisca (2012). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*. Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880). Santiago de Chile: Editorial Taurus.

Shepard, Lorrie (2008). *La evaluación en el aula*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Shepard, Lorrie; Hammerness, Karen; Darling Hammond, Linda; Rust, Frances (2005). Assessment. En: Linda Darling Hammond y John Bransford (ed). *Preparing Teacher for a changing world: What teachers should learn and be able to do*, 275-326. San Francisco: Jossey Bass.

Shulman, Lee (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1, 1-22.

Shulman, Lee (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134, 3, 52 – 59.

Sisto, Vivente; Assael, Jenny; Contreras, Paulina y Corbalán, Francisca (2013). Accountability e Identidad. La profesión docente en el contexto de las políticas de rendición de cuentas en Chile. Centro de Investigación Avanzada en Educación (PIA-CONICYT, Proyecto CIE-01/2009 y Proyecto FONDECYT N°1090739).

Stenhouse, Lawrence (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata. Tercera edición.

Stiggins, Rick (1999). Evaluating Classroom Assessment Training in Teacher Education Programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 18, 1, 23-27.

Stiggins, Rick (2004). New Assessment Beliefs for a New School Mission. *Phi Delta Kappan*, 86, 1, 22-27. Recuperado de: <http://www.assessmentinst.com/wp-content/uploads/2009/05/newbeliefs.pdf>

Stobart, Gordon (2008). *Testing Times: the uses and abuses of assessment*. Londres y Nueva York: Routledge, Taylor and Francis.

Tunstall, Pat y Gipps, Caroline (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology. *British Educational Research Journal*, 22, 389–404.

Valenzuela, Juan Pablo (2015). Comentarios a Proyecto de Ley Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Presentación 8 de Junio de 2015. Santiago: CIAE – Universidad de Chile.

Valenzuela, Juan Pablo y Sevilla, Alejandro (2013). La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: un sistema escolar viviendo en peligro. Centro de Investigación Avanzada en Educación (Proyecto FONDECYT N°1120740).

Van Driel, Jan; Beijaard, Douwe y Verloop, Nico (2001). Professional development and reform in science education: the role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 28, 2, 137-158.

Van Zanten, Agnes (2008). ¿El fin de la meritocracia? En: Emilio Tenti Fanfani (comp). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Vargas, Carmen (1998). *Evaluar para aprender*. Santiago: Ministerio de Educación, Programa Educación Básica Rural.

Vause, Anne (2009). Les croyances et connaissances des enseignants a propos de l'acte d'enseigner : Vers un cadre d'analyse. *Le Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 66. Recuperado de: [http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_66_Vause_Anne\(1\).pdf](http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_66_Vause_Anne(1).pdf)

Verloop, Nico; van Driel, Jan y Meijer, Paulien (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35, 441-461.

Wiggins, Grant (1989). A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment. *Phi Delta Kappan*, 70, 9, 703-713.

Wiggins, Grant y McTighe, Jay (2012). *Understanding by Design Guide to Advanced Concepts in Creating and Reviewing Units*. Alexandria, Virginia: ASCD.

Wodak, Ruth (2006). Critical linguistics and critical discourse analysis. En: Jan Zenkowsky, Jan-Ola Otsman y Jef Verschueren (eds.), *Discursive Pragmatics: Handbook of pragmatics Highlights*, 50-70. Amsterdam y Philadelphia: Jhon Benjamins Publishing Company

Woolfolk, Anita y Burke, Rhonda (2005). Changes in Teacher Efficacy during the Early Years of Teaching. A Comparison of Four Measures. *Teacher and Teaching Education*, 21, 343-356.

Young, Viki M. & Kim, Debbie H. (2010). Using assessment for instructional improvement: a literature review. *Education Policy Analysis Archives*, 18, 19. Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/809>

Zeichner, Kenneth (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24, 2, 123-149.

Zeichner, Kenneth (2012). *Two Visions of Teaching and Teacher Education for the Twenty-First Century*. Social Policy, Education and Curriculum Research Unit. North Dartmouth: Centre for Policy Analyses, University of Massachusetts Dartmouth, b-kk.

Zeichner, Kenneth y Gore, Jennifer (1990). Teacher socialization. En: W.R. Houston (ed). *Handbook of research on teacher Education*, 329-348. Nueva York: Macmillan.

Zeichner, Kenneth y Conklin, Hilary (2005). Teacher education programs. En: Marilyn Cochrane-Smith y Kenneth Zeichner (comp.) *Studing teacher education. The report of the AERA Panel on research and teacher education 645-736*. AERA, Washington DC: Taylor and Francis.

Anexo 1

Pauta entrevista Estudiantes

La experiencia de formación:

- Me puedes contar cómo ha sido tu formación en evaluación: ¿Qué cursos has tenido? ¿En qué cursos abordan este aspecto? ¿en tus prácticas también analizan la evaluación que aplicas?
- ¿Y qué has hecho respecto a evaluación en tus experiencias prácticas?
- Durante la formación: ¿qué temas son los que han tratado? ¿Han visto enfoques y aspectos prácticos? ¿Cuáles? ¿A cuáles se les da prioridad?
- ¿Cuál dirías que es el enfoque del programa en este aspecto? ¿Dirías que es consistente la formación entre cursos?

Opinión sobre la evaluación:

- ¿Qué importancia le atribuyes a la evaluación en el proceso pedagógico?
- Si pudieras diseñar la realidad: ¿cuál es la forma ideal en que se debería evaluar? ¿Cuáles piensas que son los obstáculos para realizar este ideal?
- Se dice que “no es lo mismo evaluar que calificar”, ¿qué significa para ti esta afirmación, ¿piensas que es una afirmación válida?
- ¿Está de moda definir criterios y rúbricas, qué te parece esto? ¿Qué aplicación le ves en nuestra realidad escolar?
- ¿Cuál ha sido tu experiencia durante el programa con criterios y rúbricas?
- ¿Piensas que uno puede ser injusto con los alumnos con la evaluación? Si así fuera: ¿cómo piensas que debería ser la evaluación para que no haya injusticias?
- ¿Qué importancia le atribuyes a ser exigente con la evaluación? ¿Cómo piensas establecer la exigencia?

Respecto al contenido de la evaluación:

- ¿Qué relación estableces entre evaluación y aprendizaje?
- ¿Qué piensas que es lo que hay que evaluar? ¿en el caso de tu sector a qué piensas que hay que darle prioridad? ¿por qué?
- ¿Consideras que es importante evaluar aspectos que no están incluidos en el currículum? ¿cuáles? ¿por qué?
- ¿Piensas que es válido incluir aspectos valóricos en la evaluación? ¿y conductuales?
- ¿Crees que es posible usar la evaluación como mecanismo de control? ¿Piensas que puede ser un recurso?
- ¿Crees que es posible evaluar la comprensión profunda de los conceptos y procesos y el desarrollo de habilidades? ¿Cómo lo harías?
- ¿En qué momento piensas que es oportuno evaluar y por qué?
- Algunos plantean que los alumnos no estudian si no es por las notas: ¿qué piensas tú al respecto?
- ¿qué piensas que te pasará cuando pongas malas notas en relación con los alumnos mal calificados?

Prof. básico:

- ¿Piensas que hay diferencias en la forma que debes evaluar cada sector curricular? ¿Por qué?
- ¿Piensas que hay diferencias en la evaluación en primero básico respecto de sexto básico? ¿por qué?

El contexto: las pruebas nacionales

- ¿Qué opinas de la existencia del SIMCE? ¿Piensas que incide en el aula? ¿Cómo?
- ¿Y cuál es tu opinión de la PSU? ¿Piensas que incide en el aula? ¿Qué diferencias y semejanzas ves entre el SIMCE y la PSU?
- ¿Qué opinas de los conocimientos que evalúa la PSU?
- ¿Tú diste la PSU hace no mucho tiempo: ¿en tu caso piensas que la prueba te afectó en algún sentido?
- Algunos dicen que deberían existir simces diferenciados según realidades escolares ¿qué opinas de eso?
- Y la evaluación docente: ¿Qué le parece?
- ¿Qué piensas sobre la definición de estándares nacionales para la formación de y sobre la prueba INICIA? ¿Cómo crees que resultará su instalación?
- ¿Crees que los profesores deben ser preparados en relación al SIMCE y la PSU? En qué sentido?

Opiniones sobre la formación:

- ¿Cómo te sientes en relación con tu formación en evaluación? ¿Cuáles son sus fortalezas y debilidades?
- ¿Crees que se deben incorporar modificaciones en la forma en que se prepara a los estudiantes de pedagogía en evaluación? ¿Por qué?
- ¿Crees que se deben incorporar modificaciones en la forma en que se evalúan a los estudiantes de pedagogía durante su proceso de formación? ¿Por qué?
- ¿Te sientes preparada para hacer la evaluación? ¿Cuáles son tus fortalezas y debilidades?
- ¿Qué te imaginas que va a ocurrir cuando ya seas profesora respecto de la evaluación? ¿piensas que tu trabajo será bien evaluado?

Anexo 2

Pauta entrevista Académicos

Visión general

- ¿Qué importancia le atribuye a la evaluación en el proceso educativo?
- Se dice que no es lo mismo “evaluar que calificar”, ¿piensa usted que esta afirmación es acertada? ¿en qué sentido?
- ¿Piensa usted que evaluar en el área de ... (lenguaje, matemática) tiene características particulares? ¿cuáles y por qué?
- ¿En el área de ... (lenguaje, matemática) qué es lo más importante que los profesores deben evaluar?
- ¿Qué importancia le atribuye usted a la exigencia? ¿Cómo se debe establecer la exigencia? ¿Cómo se adecúa la exigencia según tipo de alumno?

Formación de profesores

- ¿Qué es lo que considera más importante en la formación de los estudiantes en evaluación?
- ¿Cuál es su opinión sobre las fortalezas y debilidades de la carrera de pedagogía en ... ?
- ¿Piensa que los egresados de la carrera de pedagogía en están preparados para evaluar adecuadamente el aprendizaje?
- ¿Existe coordinación entre el curso que usted realiza y evaluación?
- ¿Piensa que debe incorporar algunos cambios? ¿Por qué?

El contexto

- ¿Qué opina usted de la existencia del SIMCE? ¿Cómo repercute en la escuela y en el aula?
- ¿Piensa que hay diferencias entre el SIMCE y la PSU?
- Se dice mucho que deberían existir simces diferenciados ¿qué opina de eso?
- Y la evaluación docente ¿Qué le parece?
- ¿Qué piensa sobre la definición de estándares nacionales para la evaluación? ¿cómo cree que resultará su instalación?

Anexo 3

Categorías de análisis de las entrevistas

I. Auto percepción
II. Formación
Evaluación en la práctica (que hacen de evaluación en la práctica)
Formación: ubicación (cursos en que abordan evaluación y sus relaciones)
Formación: contenido (contenidos abordados, contenidos recordados)
Formación: énfasis (a qué se le da prioridad)
Formación: enfoque (autores, procedimientos, análisis crítico, trabajo en equipo)
evaluación en el proceso de formación
INICIA: Formación (incidencia en la formación)
PSU: Formación
SIMCE: Formación
Institución de formación (comentarios sobre la universidad)
Visión de la formación (opinión, fortalezas/debilidades; tensiones durante la formación)
IV. Evaluaciones nacionales
Docente más
Inicia: opinión
PSU: experiencia (personal)
PSU: incidencia
PSU: opinión (sobre contenidos, sobre su validez)
PSU: ranking
SIMCE: adaptación
SIMCE: incidencia
SIMCE: visión/opinión
V. Tensión con realidad (entre formación y realidad, entre lo que se aspira y lo que se puede).

III. Visión evaluación
Evaluación/ medición
Evaluación/aprendizaje
Evaluación/enseñanza
Mérito
VE: adaptación (variaciones de la evaluación según contextos, estudiantes)
VE: adaptación por áreas
VE: adaptación por edades
VE: análisis resultados
VE: calificación
VE: control
VE: criterios/Rúbricas
VE: cuándo evaluar
VE: evaluación justa
VE: evaluar Valores
VE: evidencias
VE: exigencia
VE: ideal
VE: instrumentos
VE: objetividad/subjetividad
VE: proceso (noción de proceso)
VE: qué evaluar
VE: Relación con estudiantes (en la evaluación)
VE: retroalimentación
VE: trabajo en equipo
Visión evaluación

Anexo 4

Decretos y otras regulaciones de la evaluación en Chile: 1810-2010

1843. Reglamento para el Instituto Nacional (el establecimiento educacional secundario más importante en ese período).
1863. Reglamento para el Instituto Nacional dictado por el Supremo Gobierno.
1883. Ley de Instrucción Primaria.
1927. Decreto 6087. Reglamento de exámenes de Instrucción Secundaria.
1929. Decreto 2545. Reglamento de calificaciones y exámenes de los alumnos de Educación Secundaria.
1929. Decreto 3060. Reglamento general para la Educación Primaria.
1934. Memorándum Oficial 77. Sobre los exámenes y otras actividades de finalización del año escolar y sobre la planificación del próximo año.
1944. Decreto 2944. Reglamento de exámenes y promociones de alumnos de Educación Secundaria.
1949. Decreto 1469. Reglamento de exámenes y promociones de alumnos de Educación Secundaria.
1959. Decreto 842. Reglamento de calificaciones, exámenes y promociones de alumnos de Educación Secundaria.
1961. Decreto 1480. Reglamento de calificaciones, exámenes y promoción de alumnos de Educación Secundaria.
1966. Decreto 11207. Establece normas para la evaluación y promoción de alumnos de séptimo año de Educación General Básica.
1967. Decreto 7056. Fija normas para evaluación y promoción en octavo año de Educación General Básica y para el otorgamiento de la licencia correspondiente.
1968. Decreto 6859. Reglamento de evaluación y promoción de Enseñanza Media.
1972. Decreto 192. Reglamento de evaluación y promoción de alumnos de Educación Básica.
1974. Decreto 164. Reglamento de evaluación y promoción de alumnos de Educación General Básica, de Educación Media, de Educación de Adultos y proceso de titulación en Educación Técnico-Profesional.
1978. Decreto 2038, reglamento de evaluación y promoción de alumnos de Educación General Básica y de Educación Media Humanístico-Científica y Técnico-Profesional.
1979. Decreto 2088. Reglamento de Evaluación y Promoción de alumnos de Educación General Básica y de Educación Media, ambas Modalidades.
1983. Decreto 62. Fija texto actualizado y refundido de diversos reglamentos sobre evaluación y promoción escolar y sobre otras disposiciones relativas a esta materia.
1985. Decreto 76. Decreto de evaluación y promoción escolar.
1988. Decreto 146. Reglamento de evaluación y promoción de alumnos de Educación General Básica, de Educación Media, de Educación de Adultos y proceso de titulación en Educación Técnico-profesional
1997. Decreto 511. Reglamento de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de Enseñanza Básica.
1999. Decreto 112. Establece disposiciones para que los establecimientos educacionales elaboren su reglamento de evaluación y reglamenta la promoción de alumnos de 1er y 2do año de Enseñanza Media, ambas modalidades.
2001. Decreto 83. Reglamenta la calificación y promoción de alumnos(as) de 3° y 4° año de Enseñanza Media, ambas modalidades y establece disposiciones para que los establecimientos educacionales elaboren su reglamento de Evaluación.

Anexo 5

La evaluación en las mallas curriculares de las carreras de pedagogía en Educación Básica y Educación Media en Lenguaje y Matemática en diez universidades seleccionadas*

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación				
Carrera	Duración	Nombre curso	Ubicación	Recuperado marzo:
Pedagogía Básica C/M	Mención ciencias naturales 10 semestres	Evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza I y II	III y VIII	http://www.umce.cl/2011/admision/pregrado/facultad-de-filosofia-y-educacion/licenciatura-en-educacion-y-pedagogia-en-educacion-basica-con-mencion.html
		Enseñanza y Evaluación en sistemas biológicos	V	
		Aprendizaje y evaluación de la salud pública	VII	
	Mención Lenguaje y Comunicación 10 semestres	Evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza I y II	III y VIII	
		Lectura, escritura, aprendizaje, enseñanza y evaluación I y II	VI y VI	
		Aprender, enseñar y evaluar comprensión de textos	III	
		Aprender, enseñar y evaluar producción de textos	IV	
		Aprender, enseñar y evaluar a través de la lengua	V	
		Aprender, enseñar y evaluar a través de la literatura	VI	
		Apreciación estética de la literatura: aprendizaje, enseñanza y evaluación	VII	
	Mención matemática 10 semestres	Evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza I y II	III y VIII	
		Pensamiento y Lenguaje matemático y su enseñanza, aprendizaje y evaluación	III	
		Razonamiento Matemático: enseñanza, aprendizaje y evaluación	VI	
	Mención Ciencias Sociales 10 semestres	Evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza I y II	III y VIII	
		Enseñanza, aprendizaje y evaluación de la Historia Universal, Cultura y civilización I y II	III y IV	
		Enseñanza, aprendizaje y evaluación de la Geografía nacional y local I y II	V y VI	
Enseñanza, aprendizaje y evaluación de la Geografía de América		VII		
Mención primer ciclo 10 semestres	Evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza I y II	III y VIII		
Pedagogía Matemática	9 semestres	Evaluación educacional	VI	http://www.umce.cl/2011/admision/pregrado/facultad-de-ciencias-basicas/licenciatura-en-educacion-matematica-y-pedagogia-en-matematica-plan-optativo.html
Pedagogía Castellano	10 semestres	Evaluación educacional	VI	http://www.umce.cl/2011/admision/pregrado/facultad-de-historia-geografia-y-letras/licenciatura-en-educacion-cm-en-castellano-y-pedagogia-en-castellano.html

Universidad de Playa Ancha				
Pedagogía Básica	9 semestres	Planificación y evaluación del aprendizaje	IV	http://sitios.upla.cl/carreras/malla_13.pdf
		Criterios y enfoques de evaluación	VI	
Pedagogía castellano	10 semestres	Evaluación educacional	IV	http://sitios.upla.cl/carreras/malla_16.pdf
Pedagogía Mat. y Computación	10 semestres	Evaluación educacional	VI	http://sitios.upla.cl/carreras/malla_20.pdf
Pedagogía Básica C/M	10 semestres	Evaluación de aprendizajes	VI	http://admisión.udec.cl/themes/garland/mallas/concep/mallapedagogiabasica03.pdf
Pedagogía Español	10 semestres	(no incluye curso específico de evaluación)		http://admisión.udec.cl/themes/garland/mallas/concep/mallapedagogiaenespanol.pdf
Pedagogía matemática	10 semestres	(no incluye curso específico de evaluación)		http://admisión.udec.cl/themes/garland/mallas/concep/mallapedagogiaenmatematica.pdf
Pedagogía Básica	9 semestres	Evaluación para el aprendizaje	V	http://www.ucv.cl/p3_admisión/site/asocfile/ASOCFILE120111021105759.pdf
Pedagogía Castellano	9 semestres	Evaluación para el aprendizaje	V	http://www.ucv.cl/p3_admisión/site/asocfile/ASOCFILE220111021111902.pdf
		Evaluación de la oralidad y la escritura	VIII	
Pedagogía Matemática	9 semestres	Evaluación para el aprendizaje	VII	http://www.ucv.cl/p3_admisión/site/asocfile/ASOCFILE320111021111902.pdf
Universidad de Los Lagos				
Educación básica con mención en ciencias de la naturaleza	9 semestres	Planificación y Evaluación del aprendizaje	IV	Decreto Universitario 1606/2010
		Enfoques evaluativos	VI	
		Evaluación de las ciencias	VI	
Educación básica con mención matemática	9 semestres	Planificación y evaluación del aprendizaje	IV	Decreto 1326/2010
		Enfoques evaluativos	VI	
Lengua Castellana y Comunicaciones	9 semestres	Planificación, programación y evaluación de aula	VI	http://admisión.ulagos.cl/pdf/mallas/32043.pdf
Pedagogía Mat y Computación	10 semestres	Currículo y evaluación	II	http://admisión.ulagos.cl/pdf/mallas/32037.pdf
Universidad Católica Silva Henríquez				
Pedagogía Básica	8 semestres	Evaluación para los aprendizajes	IV	http://ww2.ucsh.cl/admisión/opensite_20100906121953.aspx
Pedagogía Castellano	10 semestres	Evaluación para los aprendizajes	VIII	http://ww2.ucsh.cl/admisión/opensite_20100906135931.aspx
Pedagogía Matemática	10 semestres	Evaluación para los aprendizajes	IV	http://ww2.ucsh.cl/admisión/opensite_20100906153226.aspx
Universidad de las Américas				
Pedagogía Básica	8 semestres	Evaluación educativa	V	http://www.udla.cl/carreras/facultad-de-educación/pedagogía-en-educación-básica/diurno/94

Pedagogía Media L y C	9 semestres	Evaluación educativa	V	http://www.udla.cl/carreras/facultad-de-educacion/pedagogia-en-lengua-castellana-y-literatura/diurno/1525
Pedagogía Media Mat y Estadísticas	9 semestres	Evaluación educativa	V	http://www.udla.cl/carreras/facultad-de-educacion/pedagogia-en-matematicas-y-estadisticas/diurno/1518
Universidad Fines Terrae				
Educación Básica	8 semestres	Evaluación	VI	http://www.finisterrae.cl/carrera_ebasica/doc/malla_edbasica.pdf
Educación media	2 semestres	Evaluación	I	http://www.finisterrae.cl/carrera_emedial/doc/Ed_media_malla_OK.pdf
Universidad Diego Portales				
Educación Básica	8 semestres	Evaluación para el aprendizaje	IV	http://www.udp.cl/descargas/admision/folletos_2012/f_educacion_udp_2012.pdf
Media L y C	2 semestres	Currículum y evaluación en el sistema escolar chileno	I	http://www.udp.cl/descargas/admision/folletos_2012/f_educacion_udp_2012.pdf
		Didáctica y Evaluación en lectura y escritura	I	
		Didáctica y Evaluación en Literatura	II	
Universidad Alberto Hurtado				
Educ básica	10 semestres C/M	Evaluación	VI	http://www.uahurtado.cl/pdf//Educacion_Basica.pdf
Educ Media matemáticas	10 semestres	Evaluación de los aprendizajes	VII	http://www.uahurtado.cl/pdf//Pedagogia_en_Matematicas.pdf
Educ Media L y C		Didáctica y Evaluación de Lectura I y II	V y VII	http://www.uahurtado.cl/pdf//Pedagogia_Lengua_Castellana_y_Comunicacion.pdf
		Didáctica y Evaluación de la Producción textual I y II	VI y VIII	
		Didáctica y Evaluación de la expresión oral	VII	

*Se consideraron en el análisis cinco universidades del Consejo de rectores, incluyendo las dos universidades pedagógicas, y cinco universidades privadas creadas con posterioridad a la reforma de 1980. En cada caso se analizaron las tres carreras de pedagogía que se consideran en esta investigación.

Anexo 6

Bibliografía de los programas de estudio

Universidad Estatal Ped. Básica y Ped. en Lenguaje	Universidad Estatal Ped. en Matemática*	Universidad Privada Tradicional	Universidad Privada
Bibliografía Obligatoria			
Ahumada, Pedro. "La Evaluación en una Concepción de Aprendizaje Significativo". Editorial UCV, Valparaíso, 3° edición, 2006.	Ahumada, Pedro. "La Evaluación en una Concepción de Aprendizaje Significativo". Editorial UCV, Valparaíso, 3° edición, 2006.	Ahumada, Pedro. "La Evaluación en una Concepción de Aprendizaje Significativo". Editorial UCV, Valparaíso, 3° edición, 2006.	
		Barbera, E. (1999) Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje. Editorial Edebé, Barcelona.	
		Bolívar, Antonio (1995). La evaluación de valores y actitudes. Ed. Anaya. Madrid	
			Ballester, M. y otros (2000). Evaluación como ayuda al aprendizaje. Barcelona: Graó.
Bravo, Amaia y Fernández, Jorge La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. Psicothema, Vol. 12, Supl. nº 2, pp. 95-99, 2000.			
Casanova, María Antonia. 2007 "Manual de Evaluación Educativa" Editorial La Muralla, Madrid.		Casanova, María Antonia. "Manual de Evaluación Educativa" Editorial La Muralla, Madrid, 2007	Casanova, M. A. (1994). Manual de evaluación educativa. Madrid: La Muralla.
Cerda, Hugo "Evaluación Educativa y Promoción Escolar". PEARSON-PRENTICE HALL, Madrid, 2003.			
Castillo, Santiago y Cabrerizo, Jesús. "La evaluación como experiencia total. Logros-objetivo-procesos". Editorial Delfín LTDA. Santiago, 2000.			
	Cedetec, Diplomado de desarrollo curricular basado en competencias (2003) Módulo IV: Evaluación y sus procedimientos de medición. • Temática II: Características técnicas de la medición y tabla de especificaciones. • Temática III: Diseño de un instrumento o procedimiento de medición • Cuestionario aspectos de la evaluación educacional.		
	Council of chief State school officers (CCSSO/SCASS). Rúbrica de energía eléctrica.		
		Condemarín, M. y otro (2000). Evaluación auténtica de los aprendizajes. Ed. Andres Bello. Santiago de Chile.	

		Flores, R. (1999). Evaluación pedagógica y cognición. Ed. Mc Graw Hill, Santafé de Bogota.	
		García, J.M. (2000). Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores. Síntesis. Madrid.	
		Giné Núria y Parcerisa Artur (2000) Evaluación de la educación secundaria. Grao Madrid.	
	Guilford, J.P. (1984). Estadística aplicada a la psicología y la educación. Mc Graw Hill, Bogotá, Colombia.		
		Lamas, A. (2005) La evaluación de los alumnos. Ed. Homo Sapiens. Argentina	
			Himmel, E. y otros (2000). Hacia una evaluación educativa 2000. Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile -
			Lukas, José y Santiago, Karlos (2004) "Evaluación Educativa" Alianza Editorial S.A: Madrid.
Mineduc. Decretos de evaluación y promoción escolar. http://www.curriculum-mineduc.cl/evaluacion/			
	Montero, P. (1994). El desarrollo y la validación de constructos. Un enfoque para mejorar la calidad de la educación. Programas educacionales Chile, EDU-Chile.		
	Montero, P. y otros (2007). Compendio de métodos de evaluación de aprendizajes. CEDETEC, Usach.		
		Santos Guerra, M. (1995). La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Madrid: Aljibe.	
Bibliografía Complementaria			
			Álvarez Méndez, J. M. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Morata.
Allen, David. "La evaluación del aprendizaje de los estudiantes". Paidós, Buenos Aires, 2007.			
Bonvecchi de Aruani (Colab). "Evaluación de los Aprendizajes: Manual para docentes", EDIUNC, Mendoza, 2004.			

Bonvecchi de Aruani (Colab). "Evaluación de los Aprendizajes: Manual para docentes", EDIUNC, Mendoza, 2004.			
			Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003). Evaluación educativa y promoción escolar. Madrid: Pearson Prentice Hall.
			Escalante, I. (2008). La evaluación y sus implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje. Revista de integración e inclusión educativa. Nº 1: Octubre de 2008.
Mateo, Joan y Martinez, Francesc. "Medición y Evaluación Educativa". Editorial La Muralla, Madrid, 2008.			Mateo, J. (2000). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Barcelona: ICE Universitat Barcelona – Horsori.
Parra, Enrique "Evaluación para los Aprendizajes y la Enseñanza". Ediciones UCSH, Santiago, 2008.			
Ravela, Pedro. "Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas". PREAL. Documento electrónico: www.preal.cl ,s/f			
Ríos, Daniel y otros. "Evaluación de los aprendizajes". Texto de apoyo didáctico. Departamento de Educación, USACH.			
			Santos Guerra, M. (1995). La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Madrid: Aljibe.
			MINEDUC (2004). Evaluación para el aprendizaje, enfoque y materiales prácticos para que sus alumnos aprendan más y mejor.
			Normativas y orientación para la evaluación y promoción escolar en Chile http://600.mineduc.cl/resguardo/resg_educ/educ_norma/norma_preg.php
			Programme for international student Assessment (PISA). http://www.oecd.org/document/51/0,3343,en_32252351_32235731_39732595_1_1_1_1,00.html
			Sistema de evaluación de desempeño docente www.docentemás.cl
			Sistema de medición de la calidad de la enseñanza. http://www.simce.cl

*Nota: En el caso de la Universidad estatal (2) no se incluyeron 11 referencias relacionadas con investigación en ciencias sociales que figuraban en el programa de estudios.

Anexo 7

Objetivos declarados en los programas de estudio de los cursos de evaluación¹

Universidad Estatal Ped. Básica y Ped. en Lenguaje	Universidad Estatal Ped. en Matemática	Universidad Privada Tradicional	Universidad Privada
Fundamentos y Enfoques			
<p>Caracterizar los procesos evaluativos y vincularlos con los procesos de enseñanza y de aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> Determinar conceptualmente los límites y alcances de la evaluación de los aprendizajes (definición, intencionalidad, temporalidad, agentes) y su relación con el currículum y la didáctica. Establecer diferentes relaciones entre evaluación y los procesos de enseñanza y de aprendizaje, determinando sus principales aportes. <p>Analizar diferentes teorías, enfoques, principios, funciones y utilidades de la evaluación en el contexto educativo actual.</p> <ul style="list-style-type: none"> Relacionar diferentes enfoques, modelos y teorías de la evaluación con los distintos procesos evaluativos que originan. Determinar los límites y alcances de la evaluación contemplados en el Marco Curricular chileno, relacionándolos con los contextos que conocen. 		<p>Analizar críticamente los diferentes paradigmas, enfoques, modelos y estrategias de evaluación, a fin de que cada estudiante pueda construir su propia concepción evaluativa asumiendo sus principios y procedimientos.</p>	<p>Comprender el rol del educador en el proceso de evaluación, el valor y su responsabilidad profesional en la toma de decisiones orientadas a la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Analizar conceptos y modalidades de evaluación educativa desde diversos enfoques teóricos con el fin de comprenderla como un proceso contextualizado, político y ético.</p>
Conceptos básicos			
	<p>Distinguir entre medición, calificación y evaluación en el área.</p>		
Instrumentos			
<p>Construir distintos tipos de instrumentos evaluativos, ajustados a los principales criterios técnicos de elaboración y a los contextos de aplicación supuestos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Diseñar instrumentos de observación para una situación concreta, siguiendo criterios de técnicos de elaboración y validación conceptual. Diseñar una rúbrica para una situación concreta, siguiendo criterios de 	<p>Seleccionar, adaptar, elaborar y aplicar instrumentos de medición educacional.</p>	<p>Elaborar procedimientos evaluativos previo análisis de sus potencialidades y limitaciones para seleccionar el más adecuado de acuerdo al contexto educativo en el que se actúe.</p>	<p>Diseña e implementa propuestas para la evaluación de aprendizajes con el propósito de aplicar rigurosidad técnica necesaria, características del contexto educativo y orientaciones emanadas desde las políticas educativas.</p>

<p>técnicos de elaboración y validación conceptual.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseñar preguntas de opción múltiple de distintos grados de complejidad, acotadas a las áreas curriculares de su competencia, siguiendo criterios de técnicos de elaboración y validación conceptual. • Diseñar preguntas de desarrollo de distintos grados de complejidad, acotadas a las áreas curriculares de su competencia, siguiendo criterios de técnicos de elaboración y validación conceptual. 			
Análisis y toma de decisiones			
Aplicar y analizar los resultados de las evaluaciones realizadas, en función de criterios de rigurosidad técnica y los contextos de aplicación para la toma de decisiones orientadas al mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.	<p>Formular propósitos evaluativos para diversas tomas de decisiones en el área.</p> <p>Sistematizar la información evaluativa para la toma de decisiones.</p> <p>Formular recomendaciones de acciones profesionales a partir de la información evaluativa recogida de los instrumentos.</p> <p>Analizar a posteriori un instrumento o procedimiento de medición.</p>	Conocer y transferir procedimientos de interpretación y certificación de resultados de aprendizaje para ser aplicados a nivel de aula.	Utilizar la información obtenida a partir de la aplicación de evaluaciones, con el propósito de analizar sus resultados y tomar decisiones sustentadas empíricamente.
Normativa			
Analizar las implicancias evaluativas de calificación y promoción de los estudiantes, de acuerdo a los decretos de evaluación vigentes.		Conocer las normativas vigentes sobre evaluación para analizar sus implicancias en el contexto del sistema educacional.	
Evaluaciones nacionales			
		Conocer los procedimientos generales que implica la evaluación en el ámbito docente e institucional con el propósito de asegurar una enseñanza de calidad	Analizar los procedimientos e instrumentos que se utilizan para evaluar en el contexto chileno con el fin de juzgar su impacto en el sistema educativo y en sus actores.

¹Estos propósitos en algunos programas están formulados como capacidades a desarrollar y en otros como objetivos de aprendizaje a lograr.

Anexo 8

Unidades y contenidos declarados en los programas de estudio de los cursos de evaluación: Ordenamiento manteniendo las unidades definidas en los programas de estudio

Universidad Estatal Ped. Básica y Ped. en Lenguaje	Universidad Estatal Ped. en Matemática	Universidad Privada Tradicional	Universidad Privada
Fundamentos y Enfoques			
<p>UNIDAD I. MARCO CONCEPTUAL Y NORMATIVO EN EVALUACIÓN</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Currículum y evaluación 2. Conceptualización de la Evaluación de los Aprendizajes. 3. Principios y funciones de la evaluación: intencionalidades, temporalidades 4. Agentes evaluativos: heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación y evaluación de pares 5. Teorías y enfoques en evaluación de los aprendizajes 6. Evaluación tradicional y evaluación auténtica 7. Relación entre los procesos de evaluación, enseñanza y aprendizaje. 8. Relación entre el currículum escolar (ajuste, objetivos de aprendizaje, estándares) y la evaluación de los aprendizajes. 9. Decretos de evaluación y promoción escolar. (107/03, 112/99, 83/01, 511/97 y 158/99). 		<p>UNIDAD I: FUNDAMENTOS DE LA EVALUACIÓN: HACIA UNA CONCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar las relaciones entre paradigmas y modelos de evaluación educacional, y los aspectos sociales y culturales que afectan los procesos educativos con el fin de planificar e implementar una evaluación pertinente 2. Analizar las tipologías de la evaluación para establecer sus fines y principales alcances en el proceso educativo. 3. Analizar el proceso evaluativo a partir del saber, saber hacer, saber ser y saber convivir. 4. Identificar y explicar las etapas de la evaluación para implementar un proceso evaluativo sistemático. 5. Analizar los sistemas de evaluación a nivel nacional e internacionales, tanto en el ámbito institucional como del sistema educativo con el fin de formar una visión crítica con relación a sus características y los efectos e incidencia de estos en el contexto educativo. 	<p>UNIDAD I: LA EVALUACIÓN Y SU DESARROLLO EN EL SISTEMA EDUCATIVO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Construcción del concepto de evaluación: Historia y significados asociados a medición (enfoque psicométrico y edumétrico), apreciación, calificación y valoración. 2. Principios éticos y valóricos de la evaluación. 3. Ámbitos educativos susceptibles de ser evaluados: Por ejemplo, Políticas educativas (macro), organismos, corporaciones e instituciones (meso), salas de clases (micro). 4. Criterios de clasificación y tipos de evaluación del sistema educativo: funciones e intencionalidades. 5. La evaluación de estándares y competencias como criterio para analizar y comparar la calidad sistema educativo.
Conceptos básicos			
	<p>UNIDAD I: MEDICIÓN, CALIFICACIÓN Y EVALUACIÓN EN EL AREA Y CARACTERISTICAS TECNICAS DE LA MEDICIÓN</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conceptos de medición, evaluación y calificación. 2. Marcos de referencia y calidad de la información evaluativa. 3. Propósitos evaluativos y características técnicas de la información evaluativa. 		

Instrumentos			
<p>UNIDAD II: PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE PRUEBA PARA LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diseño de tabla de especificaciones para la construcción de pruebas de papel y lápiz. 2. Diseño y elaboración de instrumentos de prueba de lápiz y papel y sus pautas de corrección: respuesta estructurada, abierta y mixta. 3. Criterios de validez y confiabilidad de la información. <p>UNIDAD III: PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN Y EVALUACIÓN AUTÉNTICA DE LOS APRENDIZAJES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diseño y elaboración de instrumentos de observación: registro anecdótico, lista de cotejo, escala de apreciación, escala de actitudes y rúbrica. 2. Diseño y elaboración de instrumentos de evaluación auténtica: y portafolio. 3. Aplicación de instrumentos de observación en la realidad escolar y análisis de sus resultados 	<p>UNIDAD II: DISEÑO Y ANÁLISIS A PRIORI DE PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Propósitos evaluativos y tabla de especificaciones. 2. Diseño de instrumento o procedimiento de medición. 3. Análisis a priori de un instrumento de medición. <p>UNIDAD III: ANALISIS A POSTERIORI DE UN INSTRUMENTO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Criterios e indicadores de calidad de la medición de acuerdo al propósito evaluativo. 2. Procedimientos de validación empírica de instrumentos 3. Sistematizar fortalezas y debilidades de un instrumento o procedimiento de medición. 	<p>UNIDAD II: PROCEDIMIENTOS EVALUATIVOS: COMO VALORAR Y CERTIFICAR LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES AUTÉNTICAMENTE.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Determinar criterios de evaluación para ser aplicados en la elaboración de procedimientos evaluativos. 2. Construir procedimientos para evaluar contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales. 3. Aplicar procedimientos para certificar los resultados de acuerdo a la normativa escolar vigente. 4. Trabajar los resultados de las aplicaciones de procedimientos de evaluación para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. 	<p>UNIDAD III: PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tipos de aprendizaje y su relevancia en la planificación de estrategias y búsqueda de recursos para la enseñanza. 2. Procedimientos e instrumentos para la evaluación de aprendizajes: conceptualización, características y clasificación. 3. Orientaciones técnicas para construir procedimientos de evaluación: confiabilidad y validez. 4. Planificación de la evaluación: componentes, etapas y pertinencia.
Análisis y toma de decisiones			
	<p>UNIDAD IV: SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN EVALUATIVA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación de la información evaluativa para reducir el error en la toma de decisiones. 2. Interpretación de la información evaluativa y formulación de conclusiones y recomendaciones. 		<p>UNIDAD IV: EVALUACIÓN Y LA TOMA DE DECISIONES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tipos de decisiones a partir de Intencionalidad y momento de la evaluación. 2. Características de los estudiantes y reglamento educativo institucional en la toma de decisiones. 3. Criterios para seleccionar un sistema de calificación. 4. Participación de los estudiantes en la toma de decisiones con respecto a su proceso evaluativo.

Evaluaciones nacionales

		<p>UNIDAD III: LA EVALUACIÓN A NIVEL DE LA INSTITUCIÓN: COMO RECOGER EVIDENCIAS PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LOS ACTORES Y PROCESOS EDUCATIVOS</p> <ol style="list-style-type: none">1. Analizar los tipos de evaluación institucional y determinar su importancia en el mejoramiento de la calidad educativa impartida.2. Analizar el sistema de evaluación de desempeño docente y su contribución a las mejoras de las prácticas pedagógicas.3. Determinar criterios y formas de evaluación de proyectos educativos	<p>UNIDAD II: LA EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO CHILENO</p> <ol style="list-style-type: none">1. Normativas de evaluación que establece el sistema educativo chileno.2. Sistema de evaluación de la calidad de educación: fines y características.3. Evaluación de desempeño docente: fines y características.4. Sugerencias de evaluación de aprendizajes en marco curricular, programas de estudio, estándares y mapas de progreso, niveles de logro y textos escolares.
--	--	--	---

Anexo 9

Unidades y contenidos declarados en los programas de estudio de los cursos de evaluación: Ordenamiento por categorías

Universidad Estatal Ped. Básica y Ped. en Lenguaje	Universidad Estatal Ped. en Matemática	Universidad Privada Tradicional	Universidad Privada
Fundamentos y Enfoques			
<ul style="list-style-type: none"> • Currículum y evaluación • Teorías y enfoques en evaluación de los aprendizajes • Conceptualización de la Evaluación de los Aprendizajes. • Evaluación tradicional y evaluación auténtica • Relación entre los procesos de evaluación, enseñanza y aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar las relaciones entre paradigmas y modelos de evaluación educacional, y los aspectos sociales y culturales que afectan los procesos educativos con el fin de planificar e implementar una evaluación pertinente 	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción del concepto de evaluación: Historia y significados asociados a medición (enfoque psicométrico y edumétrico), apreciación, calificación y valoración. • Principios éticos y valóricos de la evaluación. • Tipos de aprendizaje y su relevancia en la planificación de estrategias y búsqueda de recursos para la enseñanza.
Conceptos básicos			
<ul style="list-style-type: none"> • Principios y funciones de la evaluación: intencionalidades, temporalidades • Agentes evaluativos: heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación y evaluación de pares 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos de medición, evaluación y calificación. • Marcos de referencia y calidad de la información evaluativa. • Propósitos evaluativos y características técnicas de la información evaluativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar las tipologías de la evaluación para establecer sus fines y principales alcances en el proceso educativo. • Analizar el proceso evaluativo a partir del saber, saber hacer, saber ser y saber convivir. • Identificar y explicar las etapas de la evaluación para implementar un proceso evaluativo sistemático. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ámbitos educativos susceptibles de ser evaluados: Por ejemplo, Políticas educativas (macro), organismos, corporaciones e instituciones (meso), salas de clases (micro). • Criterios de clasificación y tipos de evaluación del sistema educativo: funciones e intencionalidades.
Instrumentos			
<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de tabla de especificaciones para la construcción de pruebas de papel y lápiz. • Diseño y elaboración de instrumentos de prueba de lápiz y papel y sus pautas de corrección: respuesta estructurada, abierta y mixta. • Criterios de validez y confiabilidad de la información. • Diseño y elaboración de instrumentos de observación: registro anecdótico, lista de cotejo, escala de apreciación, escala de actitudes y rúbrica. • Diseño y elaboración de instrumentos de evaluación auténtica: y portafolio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propósitos evaluativos y tabla de especificaciones. • Diseño de instrumento o procedimiento de medición. • Análisis a priori de un instrumento de medición. • Criterios e indicadores de calidad de la medición de acuerdo al propósito evaluativo. • Procedimientos de validación empírica de instrumentos • Sistematizar fortalezas y debilidades de un instrumento o procedimiento de medición. 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar criterios de evaluación para ser aplicados en la elaboración de procedimientos evaluativos. • Construir procedimientos para evaluar contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimientos e instrumentos para la evaluación de aprendizajes: conceptualización, características y clasificación. • Orientaciones técnicas para construir procedimientos de evaluación: confiabilidad y validez. • Planificación de la evaluación: componentes, etapas y pertinencia.

Análisis y toma de decisiones			
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de instrumentos de observación en la realidad escolar y análisis de sus resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la información evaluativa para reducir el error en la toma de decisiones. • Interpretación de la información evaluativa y formulación de conclusiones y recomendaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar los resultados de las aplicaciones de procedimientos de evaluación para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de decisiones a partir de Intencionalidad y momento de la evaluación. • Características de los estudiantes y reglamento educativo institucional en la toma de decisiones. • Criterios para seleccionar un sistema de calificación. • Participación de los estudiantes en la toma de decisiones con respecto a su proceso evaluativo.
Normativa			
<ul style="list-style-type: none"> • Relación entre el currículum escolar (ajuste, objetivos de aprendizaje, estándares) y la evaluación de los aprendizajes. • Decretos de evaluación y promoción escolar. (107/03, 112/99, 83/01, 511/97 y 158/99). 		<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar procedimientos para certificar los resultados de acuerdo a la normativa escolar vigente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Normativas de evaluación que establece el sistema educativo chileno. • Sugerencias de evaluación de aprendizajes en marco curricular, programas de estudio, estándares y mapas de progreso, niveles de logro y textos escolares.
Evaluación institucional y docente			
		<ul style="list-style-type: none"> • Analizar los sistemas de evaluación a nivel nacional e internacionales, tanto en el ámbito institucional como del sistema educativo con el fin de formar una visión crítica con relación a sus características y los efectos e incidencia de estos en el contexto educativo. • Analizar los tipos de evaluación institucional y determinar su importancia en el mejoramiento de la calidad educativa impartida. • Analizar el sistema de evaluación de desempeño docente y su contribución a las mejoras de las prácticas pedagógicas. • Determinar criterios y formas de evaluación de proyectos educativos 	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación de estándares y competencias como criterio para analizar y comparar la calidad sistema educativo. • Sistema de evaluación de la calidad de educación: fines y características. • Evaluación de desempeño docente: fines y características.

Samenvatting

De evaluaties en beoordelingen die docenten dagelijks uitvoeren in hun klaslokaal zijn van essentieel belang en omvatten een breed spectrum aan werkwijzen en methodieken. In bepaalde gevallen gaat het om spontane en informele opmerkingen over een opdracht die de studenten uitwerken. Het kan echter ook gaan over sterk geritualiseerde examens die bepalend zijn voor het eindresultaat en de afronding van een cursus of opleidingsprogramma. Het gemeenschappelijke element in deze methodieken is de docent die een oordeel geeft over de opgedane kennis, het verrichte werk en de gemaakte vorderingen van de student. Waarbij soms zelfs de student zelf en zijn of haar potentieel worden beoordeeld. Dit evaluatieve oordeel heeft onderwijskundige en sociaal-maatschappelijke consequenties, aangezien het de wijze waarop wordt lesgegeven en geleerd beïnvloedt. Het heeft directe invloed op de desbetreffende studenten, hun motivatie, identiteit en hun onderwijsloopbaan. Vanuit sociologisch perspectief is de beoordeling een instrument dat relaties van macht en kennis synthetiseert. Middels beoordelingen en evaluaties worden mensen geclassificeerd en in rangorde ingedeeld aangaande de tentoongespreide en als geldig gedefinieerde kennis. Bovendien wordt hiermee dagelijks gebouwd aan de hiërarchie, die bepalend is voor de selectie en maatschappelijke spreiding van mensen.

In de afgelopen jaren is het thema evaluatie en beoordeling deel uit gaan maken van het interessegebied van onderwijsautoriteiten. Er ontstaat steeds meer inzicht in de impact van vormende evaluatiemethoden op de verbetering van leerprocessen. Vandaar dan ook de daaruit voortvloeiende uitbreiding van vormende evaluatiemethoden in het academische veld en onderwijsbeleid. Bovendien is het belang van evaluaties en beoordelingen als mechanisme van onderwijsbeleid toegenomen. Dit is met name zichtbaar in Chili, waar overheidsmaatregelen op het gebied van onderwijs steeds meer geleid worden door landelijke evaluaties. Hoewel beide soorten beoordelingen - te weten klassikale en landelijke - beschouwd kunnen worden als afzonderlijke processen, is het hedendaagse inzicht dat beiden deel uitmaken van een evaluatiesysteem dat het leerproces van studenten en hun onderwijsprestaties centraal stelt.

In deze context is het in het bijzonder relevant om onderzoek te doen naar de competenties van Chileense docenten om tot beoordelingen en evaluaties te komen. De meest systematische informatie die op dit gebied beschikbaar is, wordt verschaft door het nationale leraren evaluatiesysteem. Dit systeem laat zien dat juist evaluatie het zwakste terrein is binnen de pedagogische praktijk. Dit leidt tot het stellen van vragen over de wijze waarop nieuwe docenten worden voorbereid op het gebied van evaluatie en beoordeling. Hier is nog weinig diepgaande informatie over beschikbaar. In Chili is het gebruikelijk dat aan het begin van de lerarenopleidingen gedurende één semester een cursus wordt aangeboden waarin een aantal algemene elementen wordt behandeld. Die cursus reikt weinig praktische instrumenten aan en houdt geen verband met de specifieke kennis die de docent in zijn of haar vak zal gaan onderwijzen. Onderwijs op het gebied van evaluatie en beoordeling is lange tijd geen onderwerp van aandacht geweest. Zo ook in het geval van de zogenaamde *Prueba Inicia*; een door het ministerie van onderwijs opgelegde toets die studenten in het laatste jaar van hun pedagogische opleiding moeten afleggen. In deze toets komt het aspect van evaluatie niet aan de orde, aangezien de inhoud van de toets met name is gericht op de specifieke kennis van de vakken waarin de toekomstige docent les gaat geven.

Opleidingen tot leerkracht in het basis- en voortgezet onderwijs maken in Chili deel uit van het hoger beroepsonderwijs en worden aangeboden door een breed spectrum van hoger onderwijsinstellingen. Aan de ene kant van dat spectrum bevinden zich de researchuniversiteiten die de verschillende kennisgebieden ontwikkelen en strenge selectiecriteria hanteren binnen de toelatingsprocedures. Aan de andere kant

bevinden zich de beroepsinstituten die zich slechts richten op enkele kennisgebieden en in hun toelatingsprocedures geen aanvullende eisen stellen aan het genoten voortgezet onderwijs. In 2015 kende Chili 53 instituten die de studie pedagogiek voor het basisonderwijs aanboden en 56 instituten die een opleiding pedagogiek voor het voortgezet onderwijs aanboden. Die eerste studierichting telde in totaal 10.625 ingeschreven studenten. Gelet op de verschillende specialismen van het voortgezet onderwijs, volgden in totaal 46.772 studenten een opleiding pedagogiek in die richting.

Het doel van dit onderzoek is om het initiële opleidingsproces van docenten op het gebied van beoordeling en evaluatie te begrijpen en interpreteren. Bovendien worden de denkbeelden van studenten die op het punt staan hun studie pedagogiek af te ronden over klassikale en landelijke beoordelingen geanalyseerd. Deze studie beoogt niet het genoemde opleidingsproces te evalueren middels de beoordeling van haar effectiviteit of sterke en zwakke punten. Vanuit de overtuiging dat het noodzakelijk is dat docenten zowel ervaren gesprekspartners zijn op het vlak van landelijke evaluaties, als aanjagers van klassikale beoordelingen die de ontwikkeling van hun studenten bevorderen, behandelt de analyse wel de opleidingsprioriteiten.

Het verrichte onderzoek is kwalitatief van aard en wordt gekenmerkt door een interpretatieve benadering. Om het onderzoek koers te geven, zijn drie universiteiten en drie pedagogische studies per universiteit gedefinieerd. Deze universiteiten werden geselecteerd op basis van de institutionele heterogeniteit die kenmerkend is voor Chileense lerarenopleidingen. Derhalve werden een staatsuniversiteit, een traditionele particuliere universiteit en een particuliere universiteit die na 1980 werd opgericht, opgenomen in het onderzoek. De eerste twee instellingen maken deel uit van de *Consejo de Rectores de Universidades Chilenas*, ofwel de Raad van Rectoren van Chileense Universiteiten. De toelating van studenten tot deze twee universiteiten is georganiseerd via het zogeheten PSU-systeem. De derde universiteit kent een eigen toelatingssysteem, waarbij de PSU-score geen deel uitmaakt van de toelatingseisen. Aangezien het relevant was om beide niveaus van de programma's en – in het geval van het voortgezet onderwijs – verschillende vakgebieden te behandelen, werden van elke universiteit drie pedagogische opleidingsprogramma's geanalyseerd; te weten een opleiding tot docent in het basisonderwijs, een lerarenopleiding voor toekomstige taaldocenten in het voortgezet onderwijs en een lerarenopleiding wiskunde voor het voortgezet onderwijs.

Van elk opleidingsprogramma werden de leerplannen verzameld en werden semigestructureerde interviews afgenomen onder academici en laatstejaars studenten die vrijwillig deelnamen aan het onderzoek. De verzamelde gegevens werden kwalitatief geanalyseerd door middel van een thematische inhoudsanalyse. Vanuit die analyse werden de denkbeelden geïdentificeerd, verbanden tussen categorieën vastgesteld en werden trends waargenomen op basis van de frequentie en nadruk waarmee bepaalde denkbeelden werden geobserveerd onder de groepen respondenten.

Academici werden op basis van hun rol in het opleidingsproces uitgenodigd om mee te werken aan het onderzoek. Zo werd getracht om van ieder opleidingsprogramma de volgende academici te interviewen: de opleidingsvoorzitter, ofwel degene die verantwoordelijk is voor het bestuur en beheer van het gehele proces; de docent van de cursus evaluatie; de docenten van de cursussen taaldidactiek en wiskunde; en de coördinator van beroepsstages en met name de eindstages. In totaal werden 37 academici en 30 studenten pedagogiek geïnterviewd. De interviews werden per instelling uitgevoerd en vonden plaats tussen het tweede semester van 2011 en het jaar 2013.

Het proefschrift zelf is opgebouwd uit een inleiding, vijf hoofdstukken en wordt afgesloten met een conclusie. De inleiding geeft een algemeen overzicht van het vraagstuk dat in het proefschrift wordt behandeld, de context, het contextuele kader en de methodologische strategie die wordt toegepast om het onderzoek waar het proefschrift zich op baseert, te ontwikkelen.

Het eerste hoofdstuk gaat in op het conceptuele perspectief van het onderzoek. De benadering van de scholing van docenten in het vakgebied van evaluatie en beoordeling wordt in het onderzoek in brede zin opgetekend in een constructivistisch paradigma. Vanuit dit perspectief wordt de werkelijkheid beschouwd als een objectieve en subjectieve sociale constructie van maatschappelijke actoren. In dit hoofdstuk wordt de scholing van docenten vanuit deze benadering verkend als een proces van het bouwen van een professionele identiteit. Derhalve wordt het vanuit het oogpunt van de instelling geïnterpreteerd als een communicatieproces van denkpatronen, vaardigheden en waarden die eigen zijn aan het beroep. Bekeken vanuit de positie van de studenten wordt het ervaren als een vormingsproces van inzichten op het gebied van onderwijs en de eigen identiteit. Vervolgens wordt de evaluatie geanalyseerd als een proces dat van invloed is op de vorming van de sociale identiteiten van personen. Vanuit dit perspectief wordt de evaluatie beschouwd als een pedagogisch mechanisme dat valide kennis definieert en de studenten op basis van de mate waarop ze over deze kennis beschikken, rangschikt. Deze rangschikking is van invloed op de identiteitsvorming van de ondervraagden, hun onderwijsloopbaan en is al met al bepalend voor hun positie in de maatschappij. Aansluitend wordt het verband tussen de opleiding van leraren en de geformuleerde subjectieve denkbeelden geanalyseerd, in het bijzonder overtuigingen, ideeën en de manier waarop deze denkbeelden in het verbale discours tot uitdrukking komen. Tenslotte wordt het bestaande, maar geringe specifieke onderzoek naar de scholing van docenten op het gebied van evaluatie verkend.

Het tweede hoofdstuk analyseert de historische ontwikkeling van evaluatie en de opleiding van docenten op het gebied van evaluatie en beoordeling in Chili. Het hoofdstuk is onderverdeeld in vier historische perioden die zich onderscheiden door de vorm die de evaluatie aanneemt, de regulerende rol die de staat op dit vlak op zich neemt en door de vorm die het onderwijs aan docenten op het gebied van evaluatie en beoordeling aanneemt. De eerste periode komt overeen met het onderwijs in de 19e eeuw, een periode waarin het onderwijsstelsel van de staat zich geleidelijk vormde. De tweede periode komt overeen met de eerste helft van de 20e eeuw, een periode die zich onderscheidt door de inrichting van een model van staatsonderwijs dat de ontwikkeling en de socialisatie van het individu als centrale doelstelling heeft. De derde periode correspondeert met de periode van 1960 tot 1973, een decennium dat gekenmerkt wordt door de modernisering en massificering van het onderwijsstelsel en met de staatsgreep in 1973 haar hoogtepunt bereikte. De vierde periode begint in 1973 en strekt zich uit tot het heden. Deze periode kenmerkt zich door onderwijskundige expansie op elk niveau, het ontstaan van een markt voor onderwijs en de verzwakking van de onderwijsinstelling.

Het derde hoofdstuk analyseert het onderwijsproces op het gebied van evaluatie en beoordeling binnen de negen onderzochte studieprogramma's en doet dit vanuit het perspectief van het vastgestelde curriculum en de ondervraagde studenten. Op basis van de verzamelde informatie worden de institutionele kenmerken geanalyseerd, de plaats die evaluatie inneemt in het onderwijsprogramma en de gekozen insteek van de specifieke cursus over evaluatie. Deze aspecten maken het mogelijk verslag te doen van de onderwijskundige proposities van de universiteiten. Eveneens wordt de opleiding geanalyseerd vanuit het perspectief van de studenten pedagogiek, hun meningen over het proces, hun sterke punten en spanningspunten; en het spanningsveld tussen de universiteit en de scholen waar studenten pedagogiek stagemaken. Dat laatste is een thema dat deze studenten benadrukken als bijzonder relevant.

Het vierde hoofdstuk gaat dieper in op de denkbeelden van de geïnterviewde academici en studenten over evaluatie en in het bijzonder de klassikale beoordeling. De door de studenten en academici van de studierichting pedagogie in de interviews geuite meningen en ideeën over evaluatie kunnen worden gerangschikt rond drie centrale denkbeelden die door vrijwel alle ondervraagden worden gedeeld. Deze denkbeelden omvatten de gedachten dat evaluatie een proces is, dat evalueren niet hetzelfde is als kwalificeren en dat een beoordeling rechtvaardig dient te zijn. In het hoofdstuk worden deze drie kerndenkenbeelden opeenvolgend uitgewerkt door de verschillende, door de ondervraagden geformuleerde standpunten te behandelen en te koppelen aan de onderliggende leertheorieën: behavioristisch, constructivistisch of zonder overeenkomst met deze denkrichtingen.

Gezien het feit dat het Chileense onderwijsbeleid is gebaseerd op verantwoording aan de hand van de resultaten van landelijke evaluaties, is het vijfde hoofdstuk is gewijd aan de denkbeelden en meningen van de ondervraagde academici en studenten over die nationale centrale beoordelingen. In de eerste plaats wordt de ontwikkeling van het centrale beoordelingssysteem SIMCE en van de rol die het systeem in het onderwijsbeleid heeft aangenomen, geanalyseerd, zodat de opkomst van wat in Chili de beoordelende staat wordt genoemd, kan worden behandeld. Vervolgens wordt onderzocht hoe SIMCE gedurende de basisopleiding wordt behandeld om vervolgens in te gaan op de meningen van academici die docenten opleiden en studenten pedagogiek over deze evaluatie.

Uit het gerealiseerde onderzoek kan worden geconcludeerd dat de schoolevaluatie in Chili historisch gezien in normatieve termen, in benadering en in organisatie is veranderd. In normatieve zin is de evaluatie versoepeld. Ze is geëvolueerd van een evaluatie wiens centrale doelstelling de selectie van zeer kleine elite was, naar een meer inclusieve evaluatie die tijdens het decennium van de jaren 1960 is meegegroeid met de expansie van het systeem. Echter, hoewel de gestelde eisen werden gematigd, blijft de selectieve doelstelling deel uitmaken van de norm. De beoordelingen blijven dus promotionele doeleinden houden en sinds kort spelen ook de eindcijfers die op de middelbare school zijn behaald in relatieve termen een rol in de toelating tot het hoger onderwijs.

De training van docenten in evaluatie en beoordeling kent haar oorsprong in de eerste decennia van de twintigste eeuw en was geïntegreerd in de cursus methodologie. In de jaren 1960 werd evaluatie en beoordeling als specifiek vak opgenomen in het programma. Het vak was in eerste instantie meer conceptueel dan praktisch van aard en besteedde tevens aandacht aan meting. Deze cursus maakt tot op heden nog deel uit van het opleidingsprogramma, maar gedurende de jaren 1970 zijn de onderdelen meting en statistiek verdwenen uit de cursus en is de klassikale beoordeling centraal komen te staan. Het betreft een algemene cursus, die losstaat van de specifieke vakken die de toekomstige docenten gaan geven. Echter, gebleken is dat een aantal universiteiten evaluatie en beoordeling recentelijk heeft opgenomen in de specifieke pedagogische vakken, zoals in het begin van de twintigste eeuw. Daarmee werd de verbinding tussen de stof en het pedagogische proces hersteld.

Bij de beschouwing van de negen opleidingsprogramma's die in dit onderzoek worden geanalyseerd, is het van belang te benadrukken dat het opleidingskader dat tevoorschijn treedt anders is al naargelang het geanalyseerd wordt vanuit het perspectief van het curriculum, de academici of de studenten. Als de scholing in evaluatie en beoordeling vanuit het perspectief van het curriculum wordt geanalyseerd, zou kunnen worden geconcludeerd dat ze hoofdzakelijk plaatsvindt in de cursus evaluatie. Echter vanuit het perspectief van de studenten vindt hun training in evaluatie plaats binnen diverse curriculaire activiteiten van het

onderwijsprogramma. In de eerste plaats binnen de specifieke cursus evaluatie, maar daarnaast ervaren de studenten de pedagogische vakken, andere verplichte en vrije keuzevakken, alsmede – en op fundamentele wijze - de stage die ze lopen bij de onderwijsinstellingen als plaatsen en momenten waar ze geschoold worden in evaluatie en beoordeling. Deze verschillende, verre van coherente en op elkaar afgestemde activiteiten worden geformuleerd in de context van de spanning of dissonant die ontstaat tussen hetgeen de universiteit ze bijbrengt en dat wat ze tijdens hun stageperioden bij de onderwijsinstellingen ervaren.

De scholing van docenten op het gebied van evaluatie en beoordeling krijgt in het geval van de geanalyseerde casussen richting vanuit een overwegend vormende benadering. Ze is kritisch ten aanzien van de selectie-doelinden en de heersende beoordelingspraktijken binnen de onderwijsinstellingen. Dit doordat deze normatief gezien verankerd blijven in de logica van selectie en evaluatie, ook al bestaat daar weinig vraag naar. Bovendien blijft het karakter van de scholing van docenten op het gebied van evaluatie elementen van de traditionele beoordelingsbenadering en de academische benadering van docentenopleiding behouden. Te weten, het onderwijsproces behandelt eerst de theorie om vervolgens in te gaan op de toepassing ervan. De toepassing bestaat hoofdzakelijk uit het ontwerp van evaluatie-instrumenten, maar besteedt geen aandacht aan de toepassing ervan in de dagelijkse lespraktijk. Op deze manier worden ze uitsluitend conceptueel gezien aangepast en gecorrigeerd, maar niet vanuit de praktijk van de daadwerkelijke toepassing op echte studenten. Dit gebrek aan implementatie brengt ook met zich mee dat het functioneren van de studenten met de ontworpen instrumenten, niet wordt geanalyseerd. Op basis van de verzamelde getuigenissen kan gesteld worden dat hierdoor gedurende de opleiding noch de vaardigheden om het leerproces te analyseren in de praktijk worden gebracht, noch de zwakke en sterke punten van de leerlingen worden behandeld. Als gevolg wordt in de praktijk niet gewerkt met feedback. Evenmin worden ze opgeleid in het geven van beschrijvende feedback, een terugkoppelingsmechanisme dat sterk wordt geassocieerd met het verbeteren van het leerproces. Deze nadruk op de instrumenten kan worden geïnterpreteerd als een positivistisch overblijfsel. Vanuit dat perspectief wordt het beoordelingsinstrument in waarde boven het oordeel geplaatst dat de docent op basis van de verzamelde informatie zou moeten vormen. Daarmee wordt de complexiteit van dergelijke evaluatieve oordeelsvorming in echte situaties onzichtbaar. Bovendien worden de mogelijkheden om criteria en meningen te delen verkleind. Dit geldt tevens voor de mogelijkheden om te werken met standaarden en maatstaven om het leerproces van studenten te kunnen beoordelen.

De landelijke centrale evaluatie wordt tijdens de opleiding summier en kritisch behandeld. Dit wordt voornamelijk veroorzaakt door haar externe karakter in relatie tot het pedagogisch proces en door de geringe hoeveelheid stof die in de landelijke centrale evaluatie wordt beoordeeld.

De denkbeelden die de ondervraagden uitten over evaluatie en beoordeling kunnen, samengevat, worden gerangschikt rond drie kernideeën, te weten: evaluatie en beoordeling is een proces, evalueren is niet hetzelfde als kwalificeren, de evaluatie dient rechtvaardig te zijn. Bij de behandeling van verschillende aspecten die een rol spelen bij deze kernideeën brengen de ondervraagden verschillende standpunten naar voren, die zich kunnen assimileren aan opvattingen die overeenkomen met een behavioristische benadering, aan standpunten die overeenkomen met een constructivistische benadering en aan standpunten die met geen van deze benaderingen overeenkomen. Deze verbanden komen echter niet op consistente wijze tot uiting. Dat wil zeggen, een geïnterviewde kan er met betrekking tot bepaalde aspecten behavioristische standpunten op nahouden en met betrekking tot andere aspecten constructivistische denkbeelden hebben. Daarom wordt geconcludeerd dat de ondervraagden met elkaar een hybride discours vormen over evaluatie en beoordeling, dat behavioristische en constructivistische elementen integreert.

Op basis van de uitgevoerde analyse kan worden geconcludeerd dat de ondervraagden de evaluatie beschouwen als een proces dat volledig is verweven met de ontwikkeling van het pedagogisch proces. Onderwijzen en beoordelen zijn beiden onderdeel van eenzelfde eenheid. Binnen die eenheid hebben ze een vaste volgorde: eerst doceren, dan beoordelen. De basisgedachte is dat leerstof die niet wordt gedoceerd, niet kan worden geëvalueerd. Het proces wordt eerder geïnterpreteerd als zijnde continuëel, dan als een opeenvolging van gebeurtenissen. Hieraan gelieerd, zou de ideale evaluatie die zijn welke tijdens het onderwijsmoment op dusdanig informele wijze wordt uitgevoerd dat ze bijna onmerkbaar is voor de studenten. Dit kan worden begrepen als het meten en voelen van de polsslag van de les en groep; ofwel uit de vragen, het dialoog en de reacties van studenten kunnen opmaken of het leerproces plaatsvindt.

Het is duidelijk dat de evaluatie meer informatie geeft over het onderwijs dan over het leerproces. Wat geëvalueerd wordt zijn meer de gefragmenteerde curriculaire doelen dan de curriculaire doelstellingen in hun geheel. De ondervraagden beschouwen het thematiek rond de vereisten als complex en blijken meer bekend te zijn met de kwantitatieve definitie van de vereisten, die extensief wordt gebruikt op scholen. Een kwalitatieve benadering van de vereisten, wat inhoudt de beschrijving van de verwachte prestatie, wordt nauwelijks gehanteerd. Allen erkennen ze de diversiteit van de studenten en zijn ze zich zeer bewust van de noodzaak om het onderwijs en de evaluatie te contextualiseren. Bovendien benadrukken enkelen het belang van het diversifiëren van de beoordelingsinstrumenten.

Het voornaamste transversale verschil tussen de ondervraagden wordt opgemerkt tussen studenten en academici, aangezien de studenten van de opleiding pedagogiek in vergelijking met hun docenten een meer uitgesproken kritisch betoog formuleren. Zo zien ze de informele beoordeling als een prioriteit; devalueren ze de gehanteerde kwalificaties door ze als irrelevant te beschouwen; hechten ze waarde aan de conceptualisering en differentiatie van de beoordeling, zodat rekening wordt gehouden met de diversiteit van de studenten en hechten ze meer belang aan de erkenning van de inzet dan de beoordeling van de capaciteiten.

Ook wat betreft de landelijk centrale beoordelingen houden de geïnterviewde studenten een meer uitgesproken kritisch betoog in vergelijking met hun docenten. Onder de academici van de universiteit wordt de informatieve waarde van het SIMCE erkend; de toepassing van het systeem als controle-instrument en pressiemiddel wordt door deze groep echter verworpen. Onder de studenten overheerst een negatief beeld van het SIMCE, waarbij ze haar informatieve waarde in twijfel trekken. De studenten zijn van mening dat het SIMCE dusdanig onvolledig is dat het systeem de werkelijkheid simpelweg niet weergeeft, waaruit kan worden afgeleid dat het draagvlak voor de basis van het systeem afneemt.

Gezien het bovenstaande is het voornaamste verschil eerder generationeel van aard. Dit verschil kan worden verklaard vanuit de verschillende situaties waarin de ondervraagden zich wat betreft het evalueren bevinden. De studenten zijn degenen die beoordeeld worden en de academici zijn de beoordelaars, die derhalve beslissingsbevoegdheid hebben. De studenten zijn vanwege hun eigen positie eerder geneigd om het fenomeen evaluatie te verwerpen. Op deze verschillen kan ook een contextuele factor van invloed zijn. Chileense studenten protesteren al een aantal jaar tegenover de overheid met massale en langdurige sociale protesten. In de loop van dit proces werd een zeer kritisch discours jegens al het geïnstitutionaliseerde geconsolideerd, waardoor het niet verrassend is dat de studenten ook op het terrein van evaluatie en beoordeling een meer radicaal discours uiten en zich een generationele breuk binnen de maatschappij aftekent.

In deze context zijn de verschillen tussen de ondervraagden van de verschillende onderwijsinstellingen klein, maar ook voldoende relevant om in beschouwing te nemen. De studenten van niet-selectieve onderwijsinstellingen blijken inderdaad meer geneigd te zijn tot meer milde kwalificerende werkwijzen. Echter, evenals de studenten van selectieve universiteiten hebben ze grote waardering voor de pedagogische waarde van de evaluatie en verwerpen ze haar kwalificerende waarde. De studenten van de nieuwe particuliere universiteit lijken meer ontvankelijk te zijn voor de diversiteit van de leerlingen, waardoor ze wellicht hun studenten de erkenning kunnen geven die ze zelf nooit ontvingen. Zo stellen ze eerder geneigd te zijn om in hun toetsen verschillende items in beschouwing te nemen en een diversiteit aan instrumenten te hanteren om alle studenten de mogelijkheid te geven om hun opgedane kennis te laten zien. De studenten van andere universiteiten hanteren dezelfde werkwijze, maar zijn van mening dat in bepaalde situaties het gebruik van één instrument meer rechtvaardig kan zijn en dat het verschillend behandelen van de studenten kan leiden tot discriminatie. Tevens zijn deze laatste studenten van mening dat de cijfers kunnen worden ingezet als hulpmiddel voor de controle van de werkwijze en stellen ze dat het helpen van een student met problemen op het gebied van zijn of haar cijfers en beoordeling een limiet kent, die wordt bepaald door de inzet van de student of de beperkende factor van de beschikbare tijd.

Het bovenstaande roept legitieme vragen op over de invloed van de denkbeelden waarmee de studenten pedagogiek afstuderen op hun toekomstige beoordelingsmethoden. In het bijzonder in relatie tot de dualiteit transformatie/reproductie van de sociale ongelijkheden die een rol spelen bij de beoordelingsmethoden. In dit opzicht is het zeer waarschijnlijk dat de tijdens het leerproces gecreëerde subjectiviteit wordt vernieuwd wanneer deze wordt opgenomen in de beroepspraktijk en derhalve niet kan veranderen. Echter, de transversale wijze waarop bepaalde ideeën in het onderwijsproces aan de orde komen, suggereert dat ze ook wijdverbreid zijn onder docenten. Zo is het mogelijk dat de docenten die werkzaam zijn in het systeem op hun beurt een kritisch verbaal discours houden over hun eigen werkwijzen en hybride werkwijzen die elementen van een selectieve traditie vermengen met behavioristische en constructivistische elementen.

Toekomstige docenten zouden moeten trachten te innoveren in de richting van een meer vormende evaluatie, maar zullen tijdens hun inspanningen daartoe met een aantal obstakels worden geconfronteerd. Een aantal problemen komt voort uit de geldende regelgeving die prioriteit geeft aan de classificatie en rangschikking van leerlingen. Andere obstakels zijn gerelateerd aan het zwakke punt in het onderwijs op het gebied van formatieve evaluatieprocedures. Vanuit dit perspectief kan de diversificatie van instrumenten een onderwijskundige verrijking betekenen. Echter, het is volstrekt onvoldoende om de evaluatie in de richting van het leerproces van alle betrokkenen te begeleiden. Om dat te kunnen bewerkstelligen is de beschrijvende feedback van essentieel belang. Die vaardigheid wordt echter niet ontwikkeld tijdens het opleidingsprogramma. Bovendien krijgen de studenten tijdens hun opleiding geen concrete mogelijkheden om vanuit het leerproces waardering te ontwikkelen voor de evaluatie. Hierdoor blijven ze gevangen in werkwijzen en benaderingen die de voorkeur geven aan de toepassing van evaluatie als informatiebron die feedback geeft aan de docent en niet aan de student.

Zodoende wordt verwacht dat afgestudeerden ondanks hun kritische visie, weinig mogelijkheden zullen hebben om de bestaande praktijk en werkwijzen van het systeem te vernieuwen. Dit kan een belangrijke asymmetrie genereren tussen de denkbeelden van de verschillende actoren en hetgeen ze beroepshalve verwacht worden te doen. Dit zal alleen maar verder bijdragen aan het verlies van draagvlak voor de evaluatie met het risico dat de kwalificerende benadering nog meer wordt gebagatelliseerd. Deze asymmetrie zou tevens van invloed kunnen zijn op de versterking van informele vormen van beoordeling en evaluatie,

waaraan veel waarde wordt gehecht. Echter, deze brengen het risico met zich mee een even of meer discriminerend karakter te hebben dan formele selectiemethoden.

Summary

The assessment that teachers carry out daily in school classrooms is crucial and tackle a wide range of practices. In some cases, they involve spontaneous and informal comments on the work students are doing, but they can also be highly ritualised exams that determine whether a student passes a course or training programme. The common element to all these practices is that the teacher judges the knowledge gained, the work done and the progress the student has made. Sometimes, these even involve a judgement about the student themselves and their potential. This evaluative judgement has pedagogical and social implications, since it affects the way in which teaching and learning are carried out. Said judgement also directly affects the students, their motivation, their identity and their school careers. From a sociological perspective, assessment is a device that encapsulate relations of power and knowledge. Assessment classify people regarding the knowledge defined as valid thereby building on a day-to-day basis a social hierarchy, which conditions people's selection and social distribution.

In the last few years, assessment has become a topic of interest for educational authorities. There is more and more awareness of the impact of assessment practices on improving learning. The subsequent expansion of the assessment focus in the academic field and in educational policy has appeared as a result. In addition, assessment has increased in importance as an educational policy mechanism. This is seen in Chile in particular, where the state's actions regarding education are more and more often guided by nationwide tests. Although both types of assessment – classroom and national – can be conceived as separate processes, it is currently understood that they form part of an evaluative system whose focus is student learning and their educational career.

In this context, it is particularly important to consider Chilean teachers' ability to assess students learning. . The most systematic Information available is that provided by the national system of teachers appraisal. Said system shows that the weakest area of teaching is in assessment. This leads to questions about how new teachers are being taught to assess. In this respect, the Information available is superficial. In Chile, it is common practice for initial teacher education programmes to involve a course that lasts for a term and tackles general elements of assessment. Said course provides few practical tools and is separate from the teaching of the specific knowledge the teacher will impart. Assessment education has not been the subject of more attention. This is the case with the 'INICIA Test', a test carried out by the Ministry of Education that students in the last year of their teaching degree have to take. Assessment is not involved in this test, since the focus is mainly on the specific knowledge of the subjects that the future teacher will teach.

In Chile primary and secondary teachers education is carried out at a tertiary educational level in a wide range of higher education institutions. On one hand, research universities that offer every knowledge area and are highly selective in their admission processes. On the other hand, professional institutes that offer only certain careers and fill their vacancies by only needing students to have finished their secondary education, asking for no additional requirements. In 2015, there were 53 institutions in Chile offering teaching degrees in primary education and 56 offering teaching degrees in secondary education. In the former, there were 10,625 students currently enrolled and in the latter 46,772, considering the different specialisations of secondary education.

The aim of this research is to find out about and interpret the initial training in assessment for teachers. In addition, the opinions expressed about classroom assessment and national tests by teacher education students who are reaching the end of their studies are analysed. The aim is not to evaluate the teacher

education programme by judging its effectiveness or strengths and weaknesses. However, in the analysis carried out, training priorities are discussed on the basis of the conviction that it is necessary for teachers to be experienced spokespeople for national tests. In addition, teachers need to promote classroom evaluations that stimulate student development.

The research carried out is qualitative and takes on an interpretative approach. To begin with, three universities and three teaching degrees at each of them were chosen. Universities were selected based on the institutional heterogeneity that characterises teacher education in Chile. Thus, a state, a traditional private and a private university set up after 1980 were included in the research. The first two institutions belong to the Chilean Universities' Council of Deans (CRUCH) and admission is via the University Selection Exam (PSU). The third university, on the other hand, has its own admissions system that does not demand a certain score in the PSU as an admissions requirement. In each university, three teaching degrees were studied: primary education, secondary education Spanish language and secondary education mathematics, since the aim was to include programmes at both educational levels and, in the case of secondary education, that deal with different specialisations.

For each degree course, curricular documents were gathered and semi-structured interviews carried out with teachers and students in their last year of study who volunteered to participate in the research. The information collected was analysed qualitatively using a thematic content analysis. As a result of this analysis, deeper meanings were identified, relationships between categories established and tendencies observed depending on the frequency and regularity with which explicit meanings emerged among the groups of people interviewed.

Academics were invited to take part in the research according to their role in the programme. Thus, for each different degree course, the aim was to interview the following people: the head of the degree course in charge of the process as a whole, the person who teaches the evaluation course, the didactics of language teacher and the didactics of mathematics teacher and the coordinator of the *practicum*, particularly of the final placement. In total, 37 teachers and 30 teacher education students were interviewed. The interviews were carried out by institution from the second half of 2011 to the year 2013.

The thesis itself is divided into an introduction, five chapters and a conclusion. The introduction provides a general overview of the problem the thesis tackles, the context it is framed in and the methodological strategy employed to develop the research that backs it up.

The first chapter develops the conceptual perspective of the study. In the widest sense, the approach to teacher education in assessment adopted in the research has a constructivist paradigm. From this perspective, reality is understood as an objective and subjective social construction. The researcher can get closer to this reality through the interpretation of the subjectivity of social actors. As a result of this approach, teacher education is tacked as a process that constructs a professional identity. Thus, from the institution's perspective, it is conceived as a process of communication of schemes of thinking, capabilities and values inherent to the profession. Seen from the student's perspective, it is a process about making sense of teaching and their own identity. Next, assessment is explored as a process that influences the construction of people's social identities. In this respect, assessment is a teaching tool that define valid knowledge and classify students in relation to this knowledge. These classifications influence the construction of the subjects' identity and educational careers, most definitely conditioning their position in society. Next, the relationship between teacher education and subjective meaning is analysed, particularly beliefs and conceptions and the

expression of these meanings in verbal discourse. Finally, the lack of specific research on teacher education in assessment is explored.

The second chapter analyses the historical development of assessment and teacher education in assessment in Chile. In this chapter, the role the state assumes in their regulation and the form that teacher education in assessment adopts are organised into four historical periods that are differentiated by the form assessment takes. The first period relates to education in the nineteenth century, a period in which the state educational system was slowly being formed. The second period deals with the first half of the twentieth century, a period that stands out for the installation of a state educational model, whose main aim was the development and socialisation of individuals. The third period concerns the years between 1960-1973, a decade that represents the modernisation of the educational system and its widespread growth, cumulating in the coup in 1973. The fourth period begins in 1973 and lasts up to the present day. This period is characterised by educational expansion at all levels, the creation of an educational market and the weakening of educational institutions.

The third chapter analyses the educational process in assessment in the nine degree courses researched, from the perspective of the prescribed curriculum and from the experience of the students interviewed. As a result of the information gathered, the institutional characteristics, the place that assessment holds in the training programme and the orientation that the specific assessment course adopts are analysed. These aspects allow for universities' teacher education proposals to be accounted for. In the same way, the programme is analysed from the perspective of teacher education students; their opinion on the process, its strengths and sources of tension and the tension between universities and the schools where students do their practicum, a matter to which the students assign particular relevance.

The fourth chapter goes into more depth regarding the significance that academics and students assign to assessment in their interviews, especially concerning classroom assessment. The meaning of assessment as communicated by the students and academics is constructed around three central ideas shared by practically everyone interviewed. These ideas are that assessment is a process, that to assess is not to give marks and that assessment must be fair. This chapter develops these three core ideas in sequence, showing the different positions adopted by these interviewed, which are linked to the following underlying learning theories: behaviourist, constructivist or those without any connection to these approaches.

The fifth chapter tackles the significance academics and students assign national tests in the framework of an educational policy of accountability based on the results of the national tests. In the first place, the development of the SIMCE test is analysed, as well as the function that this has come to adopt in educational policy, to then discuss the emergence of what is referred to as an Evaluatory State in Chile. Next, how the SIMCE is treated during initial teacher education is analysed, then the opinion of academics and students on these test.

As a result of the research carried out, it can be concluded that, in regulatory terms, school assessment have historically varied in Chile, both in their approach and organisation. In regulatory terms, assessment has become more flexible, moving from exams whose main aim was the selection of a very reduced elite to more inclusive assessment that accompany the expansion of the system during the sixties. However, although their demanding nature has been reigned in, selective aims remain the norm. Thus, giving marks maintains the aim of promotion and those given in secondary school have recently acquired importance in relative terms as a way of getting into higher education.

For its part, teacher education in assessment began in the first few decades of the twentieth century, as part of the course on methodology. It was in the sixties that a specific course on assessment that was more conceptual than practical was incorporated and which included measurement. This course was maintained, but, in the seventies, it moved away from statistics and measurement and started to concentrate on classroom assessment. It was and it is a general course that is not linked to the specific subjects taught in the future by student teachers, although recently, in some universities, assessment has been incorporated into specific didactics courses, bringing back the interaction of this subject in the teaching process, as occurred at the beginning of the Twentieth century.

Regarding the nine degree courses tackled in this research, the first element that should be highlighted is that the teacher education framework that emerges is different depending on whether it is analysed from the curricular, academic or student perspective. If assessment education is analysed from the curricular perspective, it could be concluded that this basically occurs through the assessment course. However, from a student perspective, assessment education happens as part of diverse curricular activities during the degree course. In the first place, it occurs during the specific assessment course, but students also recognise assessment training opportunities in didactic courses, other compulsory and non-compulsory courses and, fundamentally, in the practicum that they do in schools. Far from being coherent and synchronised, these different activities are organised around the strain or dissonance produced between what university teaches them and what they come into contact with during their work experience in schools.

Teacher education in assessment in the cases studied adopt mainly formative approaches, critical of the selective aims and the practices predominant in educational establishments. This is due to the fact that they are still moored, in regulatory terms, to selective assessment logic, although now this is not very demanding. In addition, teacher education in assessment maintains elements of a traditional assessment approach and of an academic approach to teacher education: the process starts with theory to then advance towards application. Application basically consists of the design of assessment instruments, which do not get so far as to be applied in the classroom. Thus, they are checked and corrected conceptually, but not as a result of their application to real students. This lack is also influential, given the fact that the performance of students informed as a result of using the instrument is not analysed, to such an extent that, during training, the capacities needed to analyse learning are not put into practice, nor are the students' pupils difficulties or strengths discussed using the collected evidence. As a result, feedback is not used practically and descriptive feedback, which is normally associated with improving learning, is not worked on. This emphasis on instruments can be interpreted as a residue from the positivist way of thinking. From this perspective, instruments are emphasised over the judgement the teacher has to form using the information collected. In this way, the difficulty of constructing said assessment judgement in real situations is overshadowed. The possibility of sharing the criteria and standards to judge student learning are also minimised.

As far as national tests are concerned, these are tackled only partially and critically during degrees programmes. This is mainly due to the fact that they are external to the teaching process and because of the surface and reproductive knowledge that is assessed.

As far as the meanings of assessment as expressed by those interviewed are concerned, the conclusion is that these are ordered according to three central ideas: that assessment is a process, that to assess is not to give marks and that assessment must be fair. When tackling the different aspects these imply, the interviewees have different opinions that may resemble a behaviourist approach, a constructivist approach or have no similarities to either one. These relationships, however, do not appear consistently – in other

words, the same interviewee, faced with certain aspects, adopts a behaviourist position and faced with others a constructivist one. This is why it is concluded that the interviewees create a hybrid discourse on assessment that involves behaviourist and constructivist elements.

As a result of the analysis carried out, it can also be concluded that the interviewees understand assessment as a process that fully overlaps with the development of the teaching process. Teaching and assessment are two sides of the same coin, but occur in sequence: first, people are taught and then assessed. The basic idea is that what has not been taught cannot be assessed. The process is conceived as something constant rather than as a sequence of events. Linked to this, the ideal assessment is carried out during the process, informally and almost imperceptibly to students. This is understood as 'taking the class's pulse' - in other words, to sensitively capture whether learning is taking place through questions, dialogue and student reactions.

It is understood that assessment inform more teaching than learning. What is assessed is made up of fragmented curricular objectives rather than curricular aims. With respect to the cognitive demands the interviewees consider that it is a complex topic and what they most know about is the quantitative definition of this as used extensively in educational establishments. A qualitative approach to cognitive demands is hardly present, which means the results hoped for need to be described. All of them recognise the diversity of the students and the need to contextualise education and assessment is very clear to them. In addition, some of them maintain the importance of diversifying the instruments used for assess.

The main transversal difference between the interviewees is seen when comparing students and academics, since students were more critical compared to their teachers: they value informal evaluations first and foremost; they do not value the marks given, which they consider irrelevant; they value assessment contextualisation and differentiation to attend to student diversity and they value the recognition of effort beyond capabilities.

Regarding national tests, the students interviewed were more critical compared to their teachers. Among university academics, the informative value of the SIMCE test is recognised; however, its use as a tool to control and exert pressure is rejected. In the case of students, negative opinion of the SIMCE test predominates, bringing its informative value into question. The SIMCE test is considered so biased that it simple does not reflect reality, meaning that it loses legitimacy from the start.

Thus, the main difference is generational. This can be linked to the different situation the interviewees are in regarding assessment. The students are assessed, while the academics carry out the assessment and, therefore, have decision-making power. Because of their very position, students are inclined to reject assessment. Context may also play a role in these differences. Chilean students have spent several years protesting against the authorities, through ongoing demonstrations involving thousands of people. During this process, a highly critical discourse of everything institutional has been consolidated, so it is not surprising that in the area of assessment students align themselves with more radical discourses, making the generational differences in society evident.

In this context, the differences between the interviewees from different institutions are few, but are also considered relevant. In effect, students from the non-selective institution appear to be more inclined to prefer lenient qualitative practices. However, just like students from selective universities, they appreciate the formative value of assessment but not the value of marks. Students from the new private university appear to be more receptive to pupil diversity, eventually extending recognition to their pupils that they

themselves did not receive. Thus, they are more inclined to consider multiple social factors in their assessments and use a variety of instruments to therefore give all students the opportunity to prove their knowledge. Students from other universities also recognise this, but they suggest that in certain situations a single instrument could be fairer, inasmuch as different treatment could cause discrimination. In the same way, the latter suggest that marks could be used as a way of controlling behaviour and that helping a student with problems with his marks has limits, given the very effort the student makes or the limitations of the time available.

It is worth considering the repercussions on future assessment practices that these interpretations could have among recently graduated teacher students, in particular regarding the duality of the transformation/reproduction of social inequalities implied in assessment practices. In this respect, it is highly probable that the subjectivity that is constructed during the teacher education process is renewed by inserting itself into the professional arena and therefore can be changed. However, the cross-cutting nature with which certain ideas are proposed makes us think that they are also widely dispersed among the teaching body. Thus, it is possible for teachers to work in a system that both outspokenly criticises its own practices and that involves hybrid practices that mix together elements from a selective tradition with behaviourist and constructivist aspects.

Future teachers should try to innovate towards more formative evaluations, although they will face a series of obstacles when trying to do so. Some problems derive from the current regulations that exist, which prioritise marks and student rankings. Other obstacles are linked to the weaknesses in training assessment procedures and skills. In this respect, the diversification of instruments could lead to the enrichment of teaching. However, it is completely insufficient to orientate assessment towards learning for all. For this to occur, descriptive feedback is the main link, but this is something not developed during teacher education. In addition, during their degree courses, students do not have specific opportunities to analyse assessment from the learner perspective. Due to this, they remain trapped among approaches that prioritise the use of assessment as ways of providing information that give feedback for the teacher but not for the student.

Thus, it is expected that graduates will have few opportunities to innovate regarding the practices that currently exist in the system, despite their criticism of these. This could generate important differences between what they think and what they have to do. This will only help make the discrediting of assessment worse, with the risk of trivialising marking practices even more. In the same way, this asymmetry could help strengthen informal evaluation practices, to which a lot of value is assigned but which risk being equally or more discriminating than formal selective practices.