

ESTILOS EVALUATIVOS DE PROFESORES SECUNDARIOS EN EL MARCO DE LA CULTURA EVALUATIVA ESCOLAR

PAULINA SALINAS FRITZ

Universidad de Santiago de Chile, Departamento de Educación. paulina.salinas.f@usach.cl

DANIEL RIOS MUÑOZ

Universidad de Santiago de Chile, Departamento de Educación. daniel.rios@usach.cl

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es develar el estilo evaluativo de profesores de enseñanza secundaria de un establecimiento municipal de Chile a la luz de la cultura evaluativa escolar. Considerada como una temática innovadora dentro de esta disciplina educativa, el estilo evaluador del docente, se relaciona directamente con sus formas de comprender y utilizar la evaluación. Para ello, se aplicó un cuestionario que brinda diferentes perfiles evaluadores según las etapas del proceso evaluativo, bajo la dicotomía positivista y naturalista, los cuales se constituyen en los principales referentes paradigmáticos de la evaluación asociada



a aprendizajes. Dentro de los principales resultados, al considerar la generalidad de los docentes, destaca en el carácter difuso del estilo evaluador con una leve tendencia al paradigma naturalista, sin embargo, al considerar los resultados por asignaturas, se manifiesta la tendencia mayoritariamente positivista de aquellos pertenecientes a las áreas de aprendizaje científico, matemático y técnico profesional.

Palabras Claves: Evaluación Escolar. Estilo Evaluador, Cultura Evaluativa.

ESTILOS AVALIATIVOS DE PROFESSORES SECUNDÁRIOS NO ÂMBITO DA CULTURA DE AVALIAÇÃO ESCOLAR

O objetivo deste presente trabalho é apresentar o estilo avaliativo de professores de Ensino Médio de uma escola municipal do Chile, à luz da cultura da avaliação escolar. Considerada como uma temática inovadora nesta disciplina educativa, o estilo avaliador do docente se relaciona, diretamente, com suas formas de compreender e utilizar a avaliação. Para tanto, aplicou-se um questionário que apresenta diferentes perfis avaliadores, de acordo com as etapas do processo de avaliação, sob a dicotomia positivista e naturalista, que constituem as principais referências paradigmáticas de avaliação, associada à aprendizagem. Dentre os principais resultados, ao considerar a generalização dos docentes, destaca-se no carácter difuso do estilo avaliador com uma ligeira tendência ao paradigma naturalista. Entretanto, ao considerar os resultados por assunto, manifesta a tendência, majoritariamente, positivista daqueles pertencentes às áreas de aprendizagem científica, matemática e técnico profissional.

Palavras Chave: Avaliação Escolar. Estilo Avaliador. Cultura Avaliativa.

EVALUATIVE STYLES OF SECONDARY TEACHERS IN THE FRAMEWORK OF THE EVALUATIVE CULTURE

This work aims to present the evaluation style of high school teachers in a Chilean municipal school through the light of the school evaluation culture. Considered as an innovative theme in this educational discipline, the evaluator's style of a teacher is a directly related to his or her ways of understanding and using evaluation. For this purpose, a questionnaire was applied presenting different evaluation profiles, according to the stages of evaluation process, under the positivist and naturalistic dichotomy, which are the main paradigmatic references of evaluation, associated to learning. Among the main results, taking into account the generalization of the body of teachers, it stands out in the diffuse character of evaluating style with a slight tendency to the naturalistic paradigm. However, results by subject manifest the tendency for positivism among those belonging to the areas of scientific, mathematical and professional technical learning.

Keywords: School Evaluation. Evaluative Style, Evaluative Culture.



ESTILOS EVALUATIVOS DE PROFESORES SECUNDARIOS EN EL MARCO DE LA CULTURA EVALUATIVA ESCOLAR

Durante el siglo XX y el desarrollo investigativo de la educación, la evaluación educacional ha venido tomando fuerza y adquiriendo un lugar importante dentro de ella, considerándose como una “disciplina que ha sufrido profundas transformaciones conceptuales y funcionales” (Escudero, 2003), las cuales la van moldeando y enriqueciendo, constituyéndose en un pilar fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En Chile, la enseñanza secundaria, cumple un rol formador para la prosecución de estudios superiores o el desempeño en el ámbito laboral a partir de la educación técnico profesional (MINEDUC, 2009). Parte de esta importante labor, dice relación con el ámbito evaluativo, por cuanto, avala y certifica que los estudiantes están aptos para continuar estudios de educación superior o bien, están en condiciones de ejecutar algún desempeño de carácter técnico profesional, ¿pero qué garantiza que las calificaciones y certificaciones estén dando cuenta de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes de la institución? ¿son las formas evaluadoras de los docentes adecuadas para los requisitos que se establecen en la actualidad?, de ahí que la forma de evaluar sea crucial para el sistema educativo, pues finalmente está garantizando que los alumnos que han culminado sus estudios tendrán una buena base para lo que deban desempeñar en el futuro.

Cada institución en sus planteamientos fundantes, como en el grupo humano que la compone, manifiesta rasgos específicos y característicos de su cultura evaluativa, la cual comprenderemos como todas aquellas prácticas resultantes de la mezcla de teorías, valores, concepciones propias y situaciones que rodean a la evaluación que los docentes realizan respecto de los aprendizajes de sus estudiantes y que “incide y hasta determina, las actuaciones de sus miembros” (Perassi & Vitarelli, 2005).

En la práctica educativa de aula, no todos los docentes poseen la misma conceptualización de evaluación, ni evalúan de la misma forma ni usan las mismas técnicas, ni tampoco todos se relacionan de la misma forma con la evaluación. Cada docente incorpora en sus prácticas pedagógicas los rasgos de su formación profesional, sus convicciones, emociones, valores, etc. Que se plasman en su forma de evaluar y que componen una cultura evaluativa de la institución y de la persona misma, que condicionan los estilos evaluadores de los docentes.

A lo anterior, además hay que agregar que una buena evaluación debe contemplar los requerimientos legales que establece el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2009).

Y, como si no fuera suficiente, finalmente, es importante considerar la incorporación de los fundamentos filosóficos de los establecimientos, plasmados en sus proyectos educativos.

La presente investigación se focalizó precisamente en esta problemática que manifiestan los autores, basándose en la cultura evaluativa de un establecimiento municipal chileno perteneciente a la comuna de San Bernardo, en la ciudad de Santiago y, el estilo evaluador de sus docentes, para estudiar dicha realidad y ver cómo ésta responde a las actuales demandas teóricas de la evaluación, con los objetivos de:

- Develar el estilo evaluativo del profesorado de enseñanza secundaria de un establecimiento municipal a la luz de la cultura evaluativa escolar.
- Describir el estilo evaluativo del profesorado de enseñanza secundaria del establecimiento;
- Analizar los enfoques evaluativos que existen en el establecimiento

Marco teórico

Al realizar un recorrido histórico por el desarrollo de la disciplina evaluativa, se puede identificar al siglo XX como el período en donde más aportes se han realizado a la evaluación, permitiendo que se transforme en una disciplina fundamental en la educación. Surgida bajo la lógica de comprobar los resultados de aprendizajes de los estudiantes, fue complejizándose incorporando la lógica de los objetivos de aprendizaje gracias al Ralph Tyler, considerado el académico más importante de la evaluación educativa. Bajo la lógica del incremento de la cobertura escolar y las inversiones estatales en los sistemas educativos, la evaluación se transformó en una forma de rendir cuentas públicas de los recursos otorgados, asociándola a las formas estandarizadas de recoger información y que se ha mantenido en el tiempo, incluso permeando en la actualidad bajo la lógica de la eficacia escolar y los sistemas de medición externos, que actúan a modo de certificación de la calidad educativa (Barrenechea, 2010). Es así como, la evaluación en la actualidad continúa complejizándose (Escudero, 2003) y recibiendo aportes de variadas aristas paradigmáticas, tomando cada vez más fuerza con posturas que por semejanza u oposición continúan contribuyendo al debate y sus mejores formas de aportar al proceso educativo.

Es así, como debido a las constantes transformaciones de la disciplina, el concepto de evaluación educativa, ligado estrictamente a los aprendizajes, también se ha modificado,

existiendo por tanto, diversas definiciones sobre el concepto de evaluación (Lukas & Santiago, 2004) y que pueden ser comprendidos y aplicados según diversos paradigmas, como por ejemplo, una visión positivista o naturalista de la evaluación. Realizar una división dicotómica de diversas definiciones del concepto de evaluación, permite acentuar las diferencias entre ambos paradigmas. Así, se puede reflejar que las definiciones de evaluación asociadas al paradigma positivista, se caracterizan por su consideración de la evaluación, como la medición del aprendizaje. En cambio, las concepciones asociadas al paradigma naturalista se caracterizan por la consideración de la evaluación como una actividad humanizante y de construcción social mediante la educación.

Situación dicotómica similar a la anterior, la constituye una mirada desde el punto de vista de los paradigmas cuantitativo y cualitativo, así, los conceptos más utilizados, y las características esenciales a partir de las formas de implementación de la evaluación, instrumentos que utiliza para recoger información, su relación y consideración del contexto, entre otras, dependerán de cada uno de los paradigmas mencionados anteriormente. Por ejemplo, se destaca que la evaluación cuantitativa es considerada como medición de los aprendizajes de los estudiantes, posicionándose al final del proceso de aprendizaje, privilegiando la objetividad y estandarización de los instrumentos que medirán el logro de los estudiantes. Con estas características, este tipo de evaluación ha sumado adeptos y detractores, quienes se encuentra a favor de ella, apelan al grado de confianza y objetividad que entregan sus resultados (Linn & Herman, s/f) y, quienes se manifiestan en contra, destacan su carácter poco humano y sin cabida para las consideraciones contextuales (Barrenechea, 2010). Como contraparte, las evaluaciones desprendidas del paradigma cualitativo, son consideradas como una oportunidad de aprendizaje (Bravo & Fernandez, 2000) estando inserta dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. De ella, se destaca su carácter adaptativo al contexto del estudiantes y su constante consideración de fomentar la creatividad satisfaciendo las inteligencias múltiples (Gardner, 2001) y la diversidad de los alumnos, lo que le ha permitido ganar adeptos debido a su carácter contextual, pero también detractores, debido a la complejidad, lentitud y subjetividad en relación con la verificación de los aprendizajes de los estudiantes.

En el sistema escolar chileno, pueden ser evidenciadas, diversas teorías evaluativas. Al prestar atención a lo realizado por el Ministerio de Educación (en adelante, MINEDUC). La primera dificultad que puede ser evidenciada es la diferencia existente entre el planteamiento teórico de la evaluación y su aplicación práctica en aula (Contreras, 2003, Ahumada, 2006). Aludiendo a factores tales como la falta de claridad respecto a una teoría evaluativa sólida en dicho sistema y las condiciones laborales de los docentes, la evaluación no es considerada como una actividad pedagógica, quedando relegada a tiempos no pagos, transformándose en una situación extra laboral para los docentes (Rodríguez & Mendive, 2003. Förster & Rojas, 2008). También

destaca, la tensión existente entre posturas positivista y naturalistas de la evaluación, existiendo una crítica sobre abuso de evaluaciones estandarizadas y el consecuente vicio sistémico generado en torno a la medición, por cuanto desvirtúa el sentido de la evaluación, transformándola en un entrenamiento de respuestas, que marcan la visión de una evaluación fiscalizadora como medio para la mejora de la escuela (Pardo, Bejarano, Henao, & Valero, 2006. Barrenechea, 2010).

Tensionando las posturas existentes, destaca el trabajo realizado por la Unidad de Curriculum y Evaluación, perteneciente a la entidad ministerial, que a partir de las reformas educativas implementadas hacia 2002 comienza a clarificar y dar cabida a nuevos planteamientos evaluativos que pretenden transformar las directrices evaluativas en el sistema, donde se modifica el concepto de evaluación de los aprendizajes por el de evaluación para los aprendizajes (MINEDUC, 2006). Dicha iniciativa, se elabora a partir de información recogida de un grupo de docentes, desarrollándose un plan piloto a implementar en algunos establecimientos. Sin embargo, dicha iniciativa, no logra masificarse producto de situaciones políticas asociadas al cambio de autoridades de gobierno de la época, estancando el trabajo creado para su revisión. Como consecuencia directa al aula, se vuelve a dejar en una nebulosa a los docentes, los cuales buscan referencias para implementar la evaluación, quedando así, a juicio de los establecimientos educacionales y de los propios docentes (Gysling, 2012).

Con una falta de directrices centrales respecto a la evaluación, la institución escolar, pasa a ser clave para las concepciones evaluativas que portan cada uno de sus docentes. La cultura evaluativa de la institución escolar, es un complejo entramado de significaciones. Al caracterizarla, destaca su construcción a partir de la comunidad (Pérez, 2000) y su sentido de mezcla de experiencias humanas que cumplen un rol socializador (Santos, 1996) y constructivo, así la escuela se constituye en un espacio de prácticas sociales que conforman cultura (Zepeda, 2008). También se destaca que dentro de la escuela no existe una, sino varias culturas que se entrecruzan, complementan, oponen etc., conformando una identidad propia que incide en las formas de aprendizajes de los estudiantes (Perassi & Vitarelli, 2005).

Tal como existe una cultura escolar, también existe una cultura evaluativa que a partir de las características recogida podría ser definida como todas aquellas prácticas resultantes de la mezcla de teorías, valores, concepciones propias y situaciones que rodean a la evaluación que los docentes realizan respecto de los aprendizajes de sus estudiantes. Se rescata que la cultura evaluativa pertenece a cada institución y se construye a partir de las características de sus miembros en palabras y en acciones y que las determinadas formas de pensar y ser, incidirán en las concepciones y formas de implementar la evaluación.



Finalmente, dentro de la cultura evaluativa de la institución escolar, se congregan diversos estilos evaluadores de los docentes, temática nueva e innovadora dentro de la investigación educativa (Ahumada, 2003). El estilo evaluador perteneciente a cada docente, está conformado por los componentes personales de los profesores, los componentes modificadores de la escuela, dentro de los que se encuentra la cultura evaluativa y, la actuación docente. A partir de estas entradas se generaron perfiles evaluadores que responden a la dicotomía positivista y naturalista en las diferentes fases de la evaluación, así los estilos evaluadores, pueden organizarse según los componentes intrínsecos, como con el carácter cognitivo que puede ser analítico o globalizador, el carácter actitudinal que puede ser exigente o tolerante, el carácter intencional que puede ser sancionador u orientador y finalmente el componente profesional que puede ser técnico o intuitivo. Cada una de estas dualidades correspondientes a los paradigmas positivista y naturalista respectivamente.

Marco metodológico

Para la investigación se optó por un enfoque cualitativo correspondiendo a un estudio de caso, de carácter descriptivo y transversal, pues se desarrolló en un momento determinado sin realizar seguimientos al fenómeno.

Para los análisis se recogió información mediante la aplicación de una encuesta, correspondiente al Inventario de estilos evaluadores, adaptadas del inventario de estilos evaluadores de Ahumada (2003). Dicho inventario, es resultado de una adaptación que realiza el autor sobre el trabajo de De la Torre siendo sometido a juicio de expertos, para su validación de contenido (Ahumada, 2003, pág. 276).

El inventario comienza con una recogida de información sobre antecedentes profesionales de los encuestados, los que se modificaron considerando el sector de aprendizaje donde se desempeñan los docentes y los años de experiencia profesional. Cuenta con veinticuatro afirmaciones pares dicotómicas que responden a los diferentes estilos evaluadores del modelo del autor. Dentro del par, una opción corresponde al paradigma positivista mientras que el otro al naturalista clasificando las preguntas según el paradigma, la etapa del proceso evaluativo que corresponden a la planificación, la implementación, corrección y calificación /análisis. También se incorporan los estilos evaluadores propiamente tal según los componentes intrínsecos iniciando con el carácter cognitivo de donde se desprenden los estilos analítico o globalizador, el carácter actitudinal, compuesto por los estilos exigente o tolerante, mientras que el carácter intencional

puede ser sancionador u orientador y finalmente el componente profesional puede arrojar un perfil técnico o intuitivo.

El instrumento se aplicó de forma voluntaria, durante una jornada de explicativa a los docentes donde estaba estipulada una cantidad de veintidós participantes, cuatro de ellos optaron por no responder el inventario aludiendo a situaciones personales o por su desvinculación contractual con el establecimiento, por lo cual la cantidad se redujo a dieciocho docentes que fueron agrupados según su área de conocimiento que enseñan, resultando los cuatro grupos propuestos con la siguiente cantidad de participantes.

Tabla 1:

Disciplinas	Código grupo	Docentes participantes
Humanista	H	6
Científico/matemático	C-M	4
Artístico/tecnológico/deportivo	A-T-D	4
Técnico profesional	T-P	4
Total		18

El análisis de los datos está asociado a las tendencias de las respuestas declaradas por los participantes dentro de los pares dicotómicos del instrumento, con las cuales se establecen relaciones porcentuales dentro de su sector de aprendizaje y en comparación con los resultados generales de la institución. Para la identificación de los grupos se crean códigos de identificación incorporados en la tabla N° 1.

Resultados

Sobre el estilo evaluador de los docentes, según la etapa de planificación, la mayoría de ellos sabe muy bien lo que evaluará al comienzo de la elaboración de su evaluación. En términos generales, las mayores tendencias al área positivista dicen relación con una planificación de la evaluación considerando específicamente los elementos medir, cumplir estrictamente con los requerimientos técnicos de una instrumento de evaluación, y utilizar diferencias decimales en las

calificaciones. Respecto a las tendencias al área naturalista se reflejan en considerar la práctica permanente de tener preparadas actividades especiales para los estudiantes con dificultades de aprendizaje, orientar el sentido de las preguntas durante la evaluación, incorporar preguntas de diferentes grados de dificultad, analizar resultados de las evaluaciones con los estudiantes, el uso de espacios diversos para realizar las evaluaciones y las asignaciones de calificaciones sobre nota 5.0 (la escala de calificaciones utilizadas en el sistema escolar chileno es de 1.0 a 7.0, siendo la calificación 4.0 considerada como mínima de aprobación) se concluye por tanto que si bien es cierto en las actividades de planificación, por sector de aprendizaje la tendencia es levemente favorable al paradigma naturalista, esta tendencia se incrementa al considerar los resultados generales del establecimiento.

Sobre la implementación de la evaluación de los docentes se manifiesta que las evaluaciones pertenecientes al área T-P suelen ser difíciles para los estudiantes en comparación con sus pares. La mayoría de los sectores, sobre todos el A-T-D y el T-P entregan información detallada al momento de implementar la evaluación mientras que el 50% de los del área C-M lo realizan de forma general. Se observa una clara diferencia entre sectores en la utilización de métodos matemáticos para la asignación de calificaciones, donde los docentes del área H son los que menos utilizan este tipo de métodos privilegiando la apreciación global de las respuestas, siendo los docentes C-M y T-P los que utilizan este tipo de medios, mientras también lo utiliza la mayoría de los docentes A-T-D en la implementación, los docentes C-M no manifiestan una tendencia a ninguno de los dos paradigmas.

Para el caso de los docentes H se evidencia una tendencia de carácter positivista con excepción de la utilización de métodos matemáticos para evaluar. Los docentes de las áreas A-T-D, también se inclinan hacia el paradigma cuantitativo con mayor claridad que las áreas anteriores y los docentes T-P, son los que con mayor fuerza se inclinan hacia ese paradigma con más valores absolutos que las otras áreas. Así, mientras en la planificación, la tendencia era el uso de métodos naturalistas, en la implementación de las actividades evaluativas planificadas, estas se llevan a cabo bajo patrones positivistas siendo una contradicción entre la planificación y la implementación.

Respecto a la etapa de corrección de la evaluación de los estudiantes, los docentes del área C.M, se comportan con poca claridad al manifestar opciones que se inclinan a ambos paradigmas, mostrando una leve tendencia hacia el paradigma naturalista, tendencia que se presenta con mayor claridad en los docentes H, para el caso de los docentes ATD, si bien es cierto la tendencia no es de carácter absoluto, también existe una inclinación hacia el paradigma naturalista. En

términos generales se aprecia una inclinación favorable hacia el paradigma naturalista, siendo más coincidente con la planificación de la evaluación que con la implementación de ella.

Respecto a la calificación y al análisis de los resultados de los estudiantes se aprecia que los docentes en términos generales, se asocian a las prácticas de carácter cualitativo, predominando en cada una de las opciones dicotómicas, con especial énfasis en la elaboración de comentarios a las respuestas de los estudiantes lo que manifiesta una forma de retroalimentación individual a los logros de los estudiantes.

Respecto al componente cognitivo, existen los perfiles analítico, correspondiente al paradigma positivista y el perfil globalizador que corresponde al paradigma naturalista. Los docentes, dependiendo de sus actividades se mueven entre ambos paradigmas con excepción de los docentes T-P que tienen una orientación más clara, sin embargo, en términos generales, los docentes del establecimiento responden a un perfil de carácter positivista- analítico con rasgos de naturalista globalizador.

Respecto al componente actitudinal, existen los perfiles exigente, correspondiente al paradigma positivista y el perfil tolerante que corresponde al paradigma naturalista. En este caso, dentro de estos cuatro grupos docentes, solo los del área C-M se inclinarían hacia el perfil exigente, mientras el resto de los docentes lo haría hacia el perfil tolerante. Considerando el promedio general del establecimiento, el perfil al cual se acercan más los docentes, corresponde al tolerante con excepción de la elaboración técnica de los instrumentos que emplean los docentes, los cuales responden al perfil exigente.

Para el carácter intrínseco intencional, se manifiestan los estilos, sancionador bajo el paradigma positivista y el perfil orientador, bajo el paradigma naturalista. Considerando a los docentes de forma general en este perfil, existe el predominio del profesor orientador que se impone en los descriptores establecidos, con la excepción del descriptor relacionado con el uso de métodos matemáticos objetivos en la asignación de calificaciones, que alcanza un 77% de las consideraciones de los docentes.

Referente al estilo evaluador correspondiente a las características personales, existen los perfiles de carácter técnico, asociado al paradigma positivista y el perfil intuitivo, correspondiente al paradigma naturalista. Sobre este componente intrínseco, podemos manifestar que en términos generales, los docentes del establecimiento, responden a un perfil de carácter profesional intuitivo lo que confirma los perfiles a los cuales respondieron anteriormente, manifestándose una postura

si bien no uniforme, bastante alineada hacia el paradigma cualitativo en lo que a evaluación se refiere.

En términos generales podemos manifestar que los docentes del sector C-M y T-P manifiestan un mayor acercamiento a los perfiles de carácter positivista, lo que no los compromete con este paradigma pues la mayor tendencia que manifiestan obedece a las prácticas de acciones naturalistas. Los docentes del área H, si bien es cierto se inclinan hacia las concepciones naturalistas manifiestan un equilibrio con la incorporación de elementos positivistas. Por su parte, los docentes del sector A-T-D son los que con mayor facilidad se acercan a las tendencias de carácter naturalista situaciones que pueden ser explicadas, debido a las características propias de cada una de las disciplinas que se imparten, así, parece lógico que los C-M se asocien a tendencias positivistas mientras los A-T-D se acerquen al paradigma naturalista producto de su relación con la creación y el entorno (Ahumada, 2003). Realizando precisiones respecto a los aspectos que comparten la totalidad de los docentes del establecimiento, se encuentra la afirmación “Suelo utilizar diversos instrumentos en la evaluación de los cursos (por ej., carpetas, guías, pruebas de libro abierto, trabajos de investigación, informes, etc.)”. (Ahumada, 2003, pág. 284), característica que se asocia al paradigma naturalista y que manifiesta una fortaleza sobre las características profesionales de los docentes pues logran variar en sus instrumentos, permitiendo que todos los estudiante tengan oportunidades de desarrollar habilidades diferentes, potenciando su capacidad de respuesta y que los orientan al fortalecimiento de un aprendizaje profundo (Bravo & Fernandez, 2000) y el desarrollo de las inteligencias múltiples (Gardner, 2001), lo que es absolutamente destacable sobre todo al ser el único criterio que es practicado por todos los docentes encuestados fortaleciendo también la evaluación diferenciada que se aplica en el establecimiento y que marca una tendencia identitaria de la cultura evaluativa del establecimiento.

A modo de conclusión

A partir de los hallazgos de este estudio, se puede plantear que los estilos evaluadores de los docentes participantes, se ven influenciados por las características sistémicas de la educación municipal y responden a las problemáticas que se plantean entre teoría y práctica.

En términos generales, el estilo evaluador de los docentes es difuso, con una tendencia hacia la una cultura evaluativa de carácter naturalista que se manifiesta sobre todo en los aspectos de planificación y en las intenciones ideales de los docentes pero que en la práctica, implementan estrategias de carácter positivista debido a que brinda opciones que son más rápidas para la

realización del trabajo administrativo, aportando al poco tiempo destinado a la evaluación, sobre todo al considerar que las evaluaciones de carácter cualitativo requieren de mayor tiempo, especialmente de corrección.

Otras características de los estilos evaluadores docentes, están relacionadas con el predominio de la intuición por sobre la técnica en su trabajo diario, lo que se relaciona con los años de ejercicio que van orientando las practicas evaluativas de los docentes. En términos generales, los docentes que más se acercan al paradigma positivista, corresponden a los del sector científico matemático y el técnico profesional. El primero de ellos producto de la formación propia de la disciplina y el segundo probablemente por la formación de carácter laboral que deben formar en los estudiantes. Por el contrario, los docentes que más se asocian al paradigma naturalista, corresponden a aquellos de los sectores humanista, artístico, tecnológico y deportivo

Esta variedad de perfiles evaluadores, manifiesta la diversidad dentro de la cultura evaluativa de la institución, la cual puede alinear tendencias mediante la entrega de directrices sobre la materia. Para ello es necesario, recuperar y fortalecer los rasgos culturales propios del establecimiento, mediante la revisión exhaustiva del Proyecto Educativo Institucional por parte de la comunidad para replantear sus fundamentos y, mantenerlos o reestructurarlos a las necesidades de la escuela, que se consideren prioritarias, estableciendo lineamientos consensuados por parte de la comunidad, para la consideración teórica y práctica de la evaluación asociada a aprendizajes de los estudiantes.

Finalmente, parece importante incorporar en las prácticas del establecimiento la instalación del debate continuo sobre la evaluación propiamente tal, para que cada integrante de ella como constructor de cultura y portador de un estilo evaluativo en particular pueda aportar al fortalecimiento de una identidad común que aporte al aprendizaje de sus estudiantes permitiéndoles que puedan tomar con responsabilidad, credibilidad y oportunidad de aprendizaje a la evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

AHUMADA, P. *Estilos evaluativos y su incidencia en las prácticas de docentes universitarios*. Pensamiento Educativo, 32. p. 264-285. Julio de 2003.



_____. *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. 3ª ed. Valparaíso, Chile: Ediciones universitarias de Valparaíso, 2006.

BARRENECHEA, I. *Evaluaciones Estandarizadas: Seis Reflexiones Críticas*. p 01-27. Archivos Analíticos de Políticas Educativas. 2010.

BRAVO, A., FERNANDEZ, J. La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*, 2000.

BRUNNER, J. *Cultura autoritaria y cultura escolar*. Santiago, Chile: FLACSO, 1984.

CERDA, H. *La nueva evaluación educativa. Desempeños, logros, competencias y estándares*. Bogotá, Colombia: Magisterio, 2003.

CONTRERAS, G. *Evaluación formativa: nuevos enfoques*. *Pensamiento Educativo*, 33, 31-48. Diciembre de 2003.

ESUDERO, T. *Desde los test hasta la investigación evaluativa actual*. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, p. 11-43. 2003.

FÖSTER, C., ROJAS, C. *Evaluación al interior de aula: una mirada desde la validez, la confiabilidad y la objetividad*. *Pensamiento Educativo*, 43. p. 285-305. 2008.

GARDNER, H. *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. (S. Fernández, Trad.) Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica. 2001.

GARGALLO, B. *Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes*. Recuperado el 16 de Enero de 2013, de <http://www.uv.es/gargallo/Estilos.pdf>. Septiembre- Diciembre de 2008.

GYSLING, J. *Evaluación para el aprendizaje en la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación 2002-2012*. En X. Azúa, ¿Qué se evalúa cuando se evalúa? :una experiencia de formación docente en evaluación para el aprendizaje (págs. 51-62). Santiago, Chile: Editorial Universitaria, 2012.

GYSLING, J., MECKES, L. *Estándares de aprendizaje en Chile: Mapas de progreso y niveles de logro SIMCE 2002 a 2010*. <http://www.preal.org>: <http://www.preal.org/BibliotecaN>.

asp?Pagina=2&Id_Carpeta=64&Camino=63|Preal%20Publicaciones/64|PREAL%20Documentos. Recuperado el 6 de febrero de 2013.

LICEO Clara Solovera. *Reglamento de evaluación*. 2012.

LINN, R., & HERMAN, J. *La evaluación impulsada por estándares: Problemas técnicos y políticos en la medición del progreso de la escuela y los estudiantes*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. (s.d)

LUKAS, J., & Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza editorial.

MINEDUC. *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Santiago, Chile: MINEDUC, 2009.

MINEDUC. *Evaluación Para el Aprendizaje Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Santiago, 2006.

MORENO-OLIVOS, T. *Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación*. Revista Iberoamericana de educación superior, p. 84-97. 2010.

NUÑEZ, C., ROJAS, V. *La evaluación en un enfoque centrado en competencias*. Pensamiento Educativo, 33. P. 63-85. Diciembre de 2003.

PADEM. *Corporación Municipal de Salud y Educación San Bernardo*. 2012.

PARDO, D., BEJARANO, B., HENAO, M., VALERO, M. *Evaluar: tener, valer y poder*. Revista Iberoamericana de Educación. P. 01-09. 2006.

PERASSI, Z., VITARELLI, M. *Evaluación y práctica docente: su impacto en el campo educativo*. En M. Vitarelli, Formación docente e investigación: propuestas en desarrollo (págs. 235-290). San Luis, Argentina: Ediciones LAE. 2005.

PÉREZ, Á. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (Tercera edición ed.). Madrid, España: Morata. 2000.

RODRIGUEZ, C., MENDIVE, S. *La evaluación de aprendizaje en la reforma educacional chilena: recordando la concepción de aprendizaje subyacente y reflexionando acerca de su aplicación*. Pensamiento Educativo, 33. p. 13-30. Diciembre de 2003.



SALINAS, P. *Estilos evaluativos en la cultura evaluativa escolar*. Estudio de caso, Liceo Clara Solovera, San Bernardo. Tesis de Magister en Educación mención Curriculum y Evaluación, Universidad de Santiago de Chile, 2013.

SANTOS, M. *Evaluar es comprender: de la concepción técnica a la dimensión crítica*. Investigación en la escuela(30), p. 05-13. 1996.

SCHIEFELBEIN, E., SCHIEFELBEIN, P. *Evaluación de los procesos de evaluación del sistema educativo 1950-2008*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, P. 45-50. 2008.

SOLOOVERA, C. E. (2008-2012). *Proyecto Educativo Institucional*.

ZABALA, J. *La evaluación en el proyecto curricular de centros educativos*. Pensamiento Educativo, XXIII. p. 295-324. Diciembre de 1998.

ZEPEDA, S. *Relaciones entre evaluación de aprendizajes y práctica pedagógica: explorando la estrategia de acompañamiento pedagógico*. Pensamiento Educativo, 43. p. 243-258. 2008