

Comprensión (significación) de la evaluación en docentes universitarios, formados y en formación UMCE¹

Daniel Riveros Zuñiga²
Mauricio Vergara Rodríguez³

RESUMEN

La investigación tiene por propósito comprender cómo las(os) docentes universitarios, formados y en formación significan el proceso de evaluación y cómo este proceso de significación genera una visión de mundo, perspectivas, un punto de apoyo para los docentes. Utilizando una metodología cualitativa interpretativa basada en la inteligibilidad narrativa, a partir de estudio de caso y entrevistas en profundidad, la investigación revela subjetividades en torno al rol de la evaluación en el espacio universitario.

Palabras clave: comprensión, evaluación, significación, inteligibilidad narrativa

Understanding (meaning assignment to) assessment in teachers, teacher-trainers and teacher-trainees at UMCE

ABSTRACT

The research aims to understand how teachers, teacher-trainers and teacher-trainees assign meaning to the assessment process and how this process of meaning generates a vision of the world, perspectives, and a basis of support for teachers. Using a qualitative interpretative methodology based on narrative intelligibility and using a case study and in-depth interviews, this research reveals subjectivities around the role of assessment in the space of the university.

Keywords: Understanding, assessment, meaning, narrative intelligibility

Recibido: 03 de diciembre de 2018

Aceptado: 28 de junio de 2019

¹ El artículo presenta los resultados de la investigación como tesis para obtener el grado de Magíster en Educación con Mención en Evaluación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y fueron dados a conocer como ponencia en el XXI Congreso Internacional de Humanidades, organizado por la Facultad de Historia, Geografía y Letras de la UMCE y la Universidad de Brasilia, realizado entre los días 20 y 24 de octubre de 2018.

² Profesor de Historia y Geografía. Licenciado en Educación con mención en Historia y Geografía. Académico del Departamento de Historia y Geografía UMCE. Académico de la Facultad de Educación Universidad San Sebastián, sede Bellavista. daniel.riveros@umce.cl

³ Magíster en Educación con mención en Evaluación (UMCE). Académico del Departamento de Formación Pedagógica UMCE. Académico de la Facultad de Educación Universidad San Sebastián, sede Bellavista. mauricio.vergara@umce.cl

INTRODUCCIÓN

En las sociedades modernas, todo puede ser objeto de evaluación. Evaluamos formalmente, porque queremos saber qué tan bueno es algo o, si acaso, necesitamos cambiar o mejorar un producto o una acción. Para ello preguntamos, conversamos y comparamos a partir de un valor dado, heredado o construido. El mundo compartido, culturalmente erigido, tiene mucho que ver en cómo evaluamos. Sin embargo, en los espacios educativos no tan solo vale el mundo compartido o el mundo común, sino que al evaluar precisamos la adopción de ciertos parámetros de verdad: competencias, criterios y habilidades cognitivas. En el ámbito educativo se espera, a lo menos de forma discursiva, “el dar cuenta de”, por ejemplo, acreditar los resultados, logros, objetivos propuestos y la configuración del currículo desde cierto ideal de aprendizaje.

En particular, la universidad tras este sentido de acreditación, es decir, de comprobar ciertas competencias en sus miembros y estudiantes, junto con los entes de control de la sociedad, contribuye a instalar lógicas de acreditación y de certificación. Vale decir que lo que se dice es efectivo y lo que se hace tiene cierta calidad por la necesidad de controlar y asegurar ciertos objetivos y compromisos con conceptos preestablecidos. Sin embargo, el control, la certificación y la acreditación no resuelven la necesidad de que, para que la evaluación sea un factor de cambio y de reflexión, necesita hacer consciente las formas por las cuales está siendo comprendida y llevada a cabo por las personas que evalúan y aquello que están evaluando.

En la revisión de los procesos de evaluación que llevan a cabo los profesores, por ejemplo la sistematización de los resultados de la Evaluación Docente en Chile, se señala que los docentes no logran evaluar para reflexionar. Pero ¿por qué la evaluación no logra ser un camino para la reflexión? La evaluación técnica, aquella que se queda en la coherencia de los *inputs* de entrada (objetivos), la estructura evaluativa (procedimientos e instrumentos) y los *outputs* de salida (resultados), tiende a pensarse como acabada, como ya dada para la "verificación de los aprendizajes". Una evaluación que sea para y como aprendizaje necesita dar cuenta de los significados de aquellos que están evaluando. No evaluamos para aprender, porque cuando evaluamos nos objetivamos, entendemos el aprendizaje como objeto y sujeto a reglas claras, criterios ya dados, currículos prescritos que miden lo ajeno. Lo ajeno no puede ser lo aprendido. Lo aprendido significa lo

implicado, lo conmigo. Por ello, reflexionar con la evaluación significa reconocer que es una forma de apropiación, de implicarnos, de dialogar entre las formas de ser y estar en el mundo (Vattimo 1994, 2002; Uribe. 2002; Heidegger, 1995, 1997).

En ese sentido, coincide lo planteado por Dino Salinas (2002) acerca de que la evaluación y su práctica dependen de las experiencias y significados que hemos vivido y otorgado a la misma. La investigación es teórica porque intenta establecer una propuesta para la evaluación; una evaluación con un sentido amplio que pudiese recoger los significados de la evaluación que tenían los y las docentes entrevistados, sin el ánimo de confrontarlos con los supuestos que establece la universidad o las competencias prescritas por las instancias formativas y laborales de los entrevistados. Por lo tanto, se comprendió en un inicio a la evaluación como una forma de apropiación del proceso de enseñanza y aprendizaje en el cual devienen el ser profesor y el ser del estudiante en un contexto de relaciones sociales (Santos Guerra. 1998; Stobar. 2010; House, 2000; Álvarez, 2001).

El artículo, por lo tanto, intenta relevar el significado sobre la evaluación que tienen profesores y profesoras dentro de un espacio común formativo: una universidad pública de Chile, considerando que la mayoría de ellos o ellas tienen como ámbito disciplinar la Historia y Geografía.

ANTECEDENTES

La evaluación es un concepto polisémico, fuertemente estandarizado y estático en las definiciones *a priori* pedagógicas; pero que, sin embargo, queda abierta a las interpretaciones de quienes la practican. Si se considera la estandarización de la evaluación, por ejemplo, en el Marco para La Buena Enseñanza (MBE) del año 2008, originado en el Ministerio de Educación (MINEDUC), se vislumbran prácticas pedagógicas en las cuales la evaluación se posiciona con un sentido de pertinencia, coherencia y oportunidades para que los estudiantes logren los objetivos de aprendizaje, mediante diferentes estrategias, observando los niveles de sus logros y retroalimentando sus prácticas, como se puede observar e inferir en el desarrollo de algunos de los criterios propuestos. Por ejemplo, en el criterio A5 se señala que la evaluación debe ser coherente entre los objetivos, criterios y actividades. En el criterio C6, por su parte, se declara la

pertinencia y función formativa de la evaluación. Ambas miradas desde el enfoque que apunta al logro de los aprendizajes en los y las estudiantes.

Asimismo, en el documento del año 2011 que orienta Estándares Disciplinarios para los profesores egresados de pedagogía en Historia y Geografía, observamos que la evaluación se reactualiza en términos de nomenclatura, vale decir, para el logro de los objetivos de aprendizaje esperados y el logro del eje fundamental para la formación en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, señalando en el estándar número dos sobre la comprensión de las particularidades de la enseñanza y aprendizaje de la asignatura y su evaluación, que el futuro profesor debe considerar lo siguiente:

Identifica en el currículo el enfoque disciplinario que da sentido a la progresión de los objetivos y contenidos, y a la selección de recursos y las estrategias de enseñanza y evaluación pertinentes a los conocimientos y habilidades específicas de cada una de las disciplinas (CPEIP, 2009:139).

Por lo tanto, la evaluación apunta a su rol de pertinencia y coherencia de acuerdo con los contenidos y habilidades, que, a su vez, estos conocimientos y habilidades deberían reflejar la crítica, la reflexión, la apropiación espacial y el conocimiento de los fundamentos epistemológicos de la asignatura. ¿Cómo evaluar la aplicación de principios epistemológicos subyacentes a los conocimientos y habilidades de la asignatura? ¿Cómo evaluar, por ejemplo, la apropiación espacial y la comprensión del tiempo histórico en diferentes contextos? Es muy compleja la tarea.

Más complejos se vuelven los procesos evaluativos cuando, además de atender a ese "deber ser" de la evaluación en términos de pertinencia y coherencia, se observan los resultados de la Evaluación Docente en Chile. Esta evaluación muestra que uno de los ámbitos o competencias pedagógicas más débiles están asociados a la evaluación junto con la interacción pedagógica que sostiene el docente con sus estudiantes (Manzi, 2011). Algunos apuntes estadísticos señalan, además, que la calidad de la evaluación de la unidad didáctica planteada por los profesores, como la reflexión a partir de los resultados de la misma, son uno de los peores en términos de resultados y, en el cual solo el 13,6% de los profesores evaluados logra el desempeño esperado a la hora de utilizar la información recogida (Manzi, 2011). De hecho, afirma el estudio citado que "se observan debilidades en competencias asociadas a la evaluación, especialmente en cuanto a

utilizar la información recogida para retroalimentar a los alumnos de una manera que efectivamente los ayude a mejorar sus aprendizajes" (Manzi, 2011:135). Y si bien los resultados de la Evaluación Docente han mostrado avances, la capacidad de reflexión y análisis de los y las docentes sigue siendo uno de los ítems con menor logro (CPEIP, 2015). La pregunta evidente que se genera es ¿por qué ocurre esto?

Ahora bien, si la evaluación es polisémica, eso no significa que no exista una propuesta común, tal como dice Gianni Vattimo al respecto de la hermenéutica de los años 1980 (Vattimo, 1994) considerándola como un lenguaje común, pero en este caso, un lenguaje consensuado para la evaluación; *una koine evaluativa*.

La *koine evaluativa* se expresa en decir que aquello que le da un *corpus* y un significado a la evaluación es señalar que se define como un proceso de recogida de información para tomar decisiones con fines pedagógicos. Entonces, hay un cierto consenso en los documentos oficiales en reconocer la importancia de la evaluación en estos términos y, en función de establecer la coherencia y pertinencia en el desarrollo de los aprendizajes (Manzi, 2011).

Sin embargo, en la formación de profesores domina, en general, el sentido de control y acreditación (Glasner, 2003), que se enmarca en un contexto de formación profesional por competencias y apropiación del conocimiento disciplinario (Libaneo, 2012). ¿Por qué ha dominado la mirada sobre la evaluación que se vincula más bien con racionalidades de naturaleza técnica e instrumental?

A pesar de ese dominio técnico sobre la evaluación, esta ha sido considerada de diversas maneras según el ámbito en que se desarrolla y los supuestos que la constituyen. En el contexto universitario, la evaluación ha tendido a considerarse como un medio de verificación y de selección. En el caso de la universidad seleccionada para la investigación, como espacio que origina un primer acercamiento a lo que significa la evaluación en el ámbito educativo, se establece más bien como un marco amplio en que los estudiantes logren demostrar las competencias declaradas. La universidad es el espacio en el cual convergen los tres actores que dan vida a la investigación (profesores formados, formadores y en formación) y solo es destacada como un marco que declara lo

que es la evaluación en el proceso de formación de profesores. Dicho en palabras de Robert Stake (2006), la investigación se posiciona en el ámbito de las transacciones, de los significados que le dan los "usuarios"/ profesores a la formación y, específicamente, la apropiación de la evaluación.

Por lo mismo, la problemática se constituye a partir de significar qué es la evaluación para docentes formados, formadores y en formación de una universidad pública que forma profesores, teniendo en consideración tres actores, tres visiones diferentes, pero que se interrelacionan, pues emergen desde la formación que entrega la universidad al respecto de la evaluación. En cierta medida, la investigación se posiciona en el contexto denominado de formación inicial docente y cómo la evaluación aporta al logro de los aprendizajes, pero solo como un punto de referencia y no de análisis, puesto que lo fundamental son los significados que tienen los profesores.

Los significados de la evaluación se constituyen en un problema investigable, porque: (1) la Evaluación Docente perfila la problemática en términos de resultados reflexivos, pero no pone énfasis en lo que significan los y las docentes sobre la evaluación. (2) Las vivencias evaluativas de los actores que se articulan en un marco de competencias que van configurando un tipo de profesor con conocimientos disciplinarios específicos. Además, la evaluación se constituye como una experiencia en la cual indagar parte del contexto universitario y los significados que tienen los profesores de la universidad sobre la misma. (3) Los estudios de Margalef García (2014; 2015) y Dino Salinas (2002) que consideran que los significados y concepciones que tienen los y las docentes sobre la evaluación son fundamentales para entender qué ocurre con la evaluación en el contexto educativo. De hecho, en sus estudios realizados en el contexto universitario devela las resistencias que tienen los profesores para instalar procesos de retroalimentación en el contexto en cuestión. Por ello, qué significan los profesores formados y profesores formadores al respecto de la evaluación y (4) la investigación se da en la necesidad de reconocer y comprender las acciones y significados de la evaluación y, particularmente, los significados que comportan los profesores que se han encontrado situados en la universidad pública estudiada.

Por lo tanto, y para lograr una mayor sistematización, se considera la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son y con qué criterios/principios se configuran los significados de la evaluación en los profesores en formación, formados y profesores de una universidad pública?

METODOLOGÍA

El paradigma de investigación es el cualitativo por la naturaleza de los objetivos de investigación: comprender significados. Según Blaxter (2008), los paradigmas son culturas intelectuales y están asociados a lo que una comunidad científica ha reconocido como propio y legítimo, con códigos precisos y compartidos para conocer la realidad. Tiene que ver más con una forma de ver el mundo, con una cosmovisión más que con un conjunto de técnicas y procedimientos. El enfoque de investigación propuesto es de tipo comprensivo con un marco de análisis básicamente interpretativo sobre las acciones. Se basa en los fundamentos hermenéuticos y, por ende, tiene puntos epistemológicos claros, declarando desde la lógica de Valles (2000) de la que la realidad social es una construcción cultural, que será interpretada desde posturas hermenéuticas y, particularmente, desde la inteligibilidad narrativa y mimesis. Respecto del diseño, este tiene una dimensión emergente, que se articula en función de la misma práctica de investigación, pero también como una articulación concebida como un estudio de caso instrumental.

Solo es emergente en el sentido de que se rearticula en función de la interacción y, por ello, los objetivos son flexibles y recogen aquellos aspectos no previstos. La hermenéutica no es solo un método de interpretación, es una filosofía que va desde los ejes de la tradición de Heidegger-Gadamer. Por ello, se supone que compartimos significados al pertenecer y vivir en una comunidad determinada. De hecho, consideraremos que el producto originado desde las entrevistas se interpreta como un texto con un metatexto (construido desde la hermenéutica de Ricoeur).

Por ello el diseño de la investigación sigue el desarrollo de la inteligibilidad narrativa de Paul Ricoeur y la práctica de la hermenéutica que se encuentra en *Tiempo y Narración* y el concepto de mimesis como una propuesta de análisis y comprensión. Con

la propuesta mimética de Ricoeur se describe y analiza lo dicho en los textos que se originan en las entrevistas, pero que solo se toma en función de la comprensión.

La primera mimesis (I) propuesta por Ricoeur se entronca en lo que llama este una precomprensión narrativa basada en la teoría de la acción y comprensión práctica (Ricoeur, 1987: 129). A esta mimesis la caracteriza la red conceptual (que es el reflejo del concepto acción, de lo que alguien hace) y la simbolización o mediación simbólica. Ambas le otorgan estructuras inteligibles y una mediación simbólica y rasgos temporales a nuestra experiencia, con las cuales enfrentamos un texto y somos capaces de seguir una trama. La teoría hermenéutica que propone el autor va perfilando aspectos de análisis con mucha más profundidad, los cuales se pueden catalogar en el qué (dice), el porqué (lo dice) y el quién (lo dice) de un documento, de un texto o de una entrevista. Para Ricoeur, la red conceptual significa pertenecer, tras un proceso de aprendizaje, a una sociedad históricamente situada con normas, actos simbólicos y vínculos afectivos por los cuales comprendemos nuestra historicidad.

Entonces por mimesis I, compuesta por la red conceptual y la mediación simbólica, se comprende que frente a lo dicho en una entrevista, el investigador que interpreta, le pregunta al texto sobre aspectos que comparte con el texto. En concreto, la red conceptual significa que entramos al texto "en una situación de preguntas y respuestas" (Ricoeur, 1987: 117). Le preguntamos al texto sobre sus:

1. *Fines*: para qué de la acción, el para qué del hacer.
2. *Motivos*: el porqué de la acción, la explicación del porqué alguien hace algo.
3. *Agentes*: el quién y el cómo de la acción, del hacer. Es el sentido del obrar de un alguien, que es al mismo tiempo responsable de otro, puesto que "obrar es obrar siempre con otros" (Ricoeur, 1987: 117).
4. *Simbolización*: un conjunto de instituciones, creencias y valores públicos que explican la acción, por los cuales pueden comprenderse y juzgarse una acción. Según Ricoeur, "Si, en efecto, la acción puede contarse, es que ya está articulada en signos, reglas, normas: desde siempre está mediatizada simbólicamente" (Ricoeur, 1987: 119).

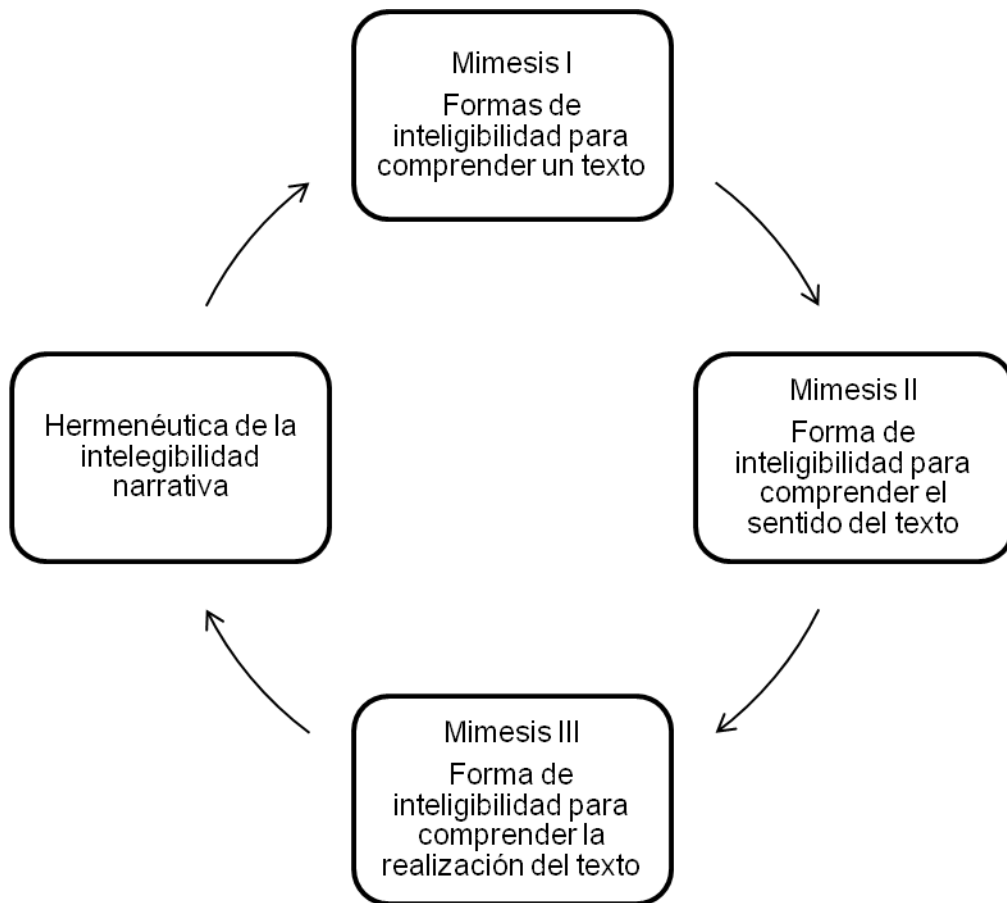
Por mimesis II se comprende la actividad de composición expresadas en el esquematismo. Esto significa que el entrevistado, al momento de establecer sus

respuestas configuradas como textos, tiene reglas de composición sobre lo que es la evaluación. Dicho en otras palabras, corresponde a la relación entre un texto y un metatexto comprendido como principios y reglas paradigmáticas que se apropian subjetivamente por parte del entrevistado al momento de describir la evaluación y sus significados. Mimesis II corresponde concretamente a los elementos paradigmáticos e innovaciones que genera un texto al tener que dar cuenta de un género o un tema.

Por mimesis III se plantea la fusión de horizontes entre el mundo del texto y el mundo del lector (Ricoeur, 1987). Aquí se despliegan, se aclaran el mundo de la acción y el esquematismo. Vale decir, el punto de llegada es también el punto de partida, pero en el sentido de espiral, es decir "que hace pasar la meditación varias veces por el mismo punto, pero a una altura diferente" (Ricoeur, 1987: 141). Mimesis III refleja toda la inteligibilidad narrativa, en tanto plantea una oposición a decir que hay un dentro y un fuera del texto, puesto que estamos siempre implicados en su comprensión, es decir, que mimesis I y mimesis II se ven refiguradas por las expectativas del lector. El acto de comprender de mimesis III es "una obra conjunta entre el texto y el lector" (Ricoeur, 1987: 147).

Y en ese sentido, mimesis III se establece en el decir algo y en el decir algo sobre algo de un texto. Vale decir, mimesis III articula el mundo del texto y el mundo del lector por medio de: el que dice, que puede ser una frase, una unidad mayor, que apunta a un sentido, a un curso y, lo articula también, porque el lenguaje dice algo sobre algo, abre una referencia, un mundo. Para el caso de este artículo se presentan las mimesis I y II en los cuadros resúmenes y mimesis III en el resultado para el objetivo general de la investigación (punto c de los resultados en el artículo).

Esquema N°1: Mimesis de Ricoeur (1987)



Fuente: Elaboración propia.

Tabla N° 1. Sujetos de estudio

Sujeto	Características	Tipo de técnica
Caso 1	Profesor egresado el año 2005. 12 años de ejercicio docente en contextos de preuniversitario.	Entrevista en profundidad. Una sesión informal e informativa y dos sesiones de entrevistas grabadas.
Caso 2	Profesor egresado el año 2013. 2 años de ejercicio docente en un colegio particular-subvencionado.	Entrevista en profundidad. Dos sesiones informales de conversaciones y comentarios y dos entrevistas grabadas.
Caso 3	Profesor egresado el año 2005. Ejercicio profesional en el contexto universitario como profesor de taller de	Entrevista en profundidad. Dos sesiones grabadas y una sesión de conversación informal.

	prácticas y supervisor de prácticas progresivas.	
Caso 4	Profesor que ha realizado la cátedra Evaluación Educativa.	Entrevista en profundidad. Dos sesiones grabadas
Caso 5	Profesor de la cátedra Evaluación Educativa.	Entrevista en profundidad. Dos sesiones grabadas y observación participante del curso Evaluación Educativa.
Caso 6	Profesores en formación, estudiantes de VI semestre de la universidad pública.	Entrevista grupal a tres estudiantes. Observación y grabación de la clase del día 11 de diciembre del 2016.

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados de la investigación se presentan de forma sumaria considerando los objetivos específicos de la investigación y cuadros resúmenes asociados a los casos y actores estudiados.

a) *Identificar los significados que los profesores y estudiantes-profesores en formación y profesores de la Universidad le otorgan a la evaluación.*

Los significados que se le otorgan a la evaluación fueron comprendidos desde la articulación de mimesis I, vale decir, la red de conceptos y mediación simbólica. En ese sentido, los significados que le otorgan los profesores en formación, formados y profesores de la universidad pública se establecen en términos de finalidades, motivos, agentes, creencias y valores, tal como se destacan en el siguiente cuadro:

Tabla N° 2. Presentación de los resultados para la Mimesis I.

Actor	Fines	Motivos	Agentes	Mediación simbólica
Definiciones	El para qué de la acción	El porqué de la acción	Sentido del obrar con otros. El cómo y el quién de la acción.	Creencias y valores compartidos
Caso 1 /profesor formado en	Transmisión de conocimiento	Concreción de la capacidad de análisis y de la	Presentación de los pasos para acceder a la	Evaluación informal, antisistémica en función del contexto

la universidad pública	y reproducción de parte del estudiante de las lógicas del conocimiento científico.	lógica científica que se expresan en la capacidad del estudiante.	lógica científica que representan conceptos, análisis y crítica desde el conocimiento de la disciplina.	en que trabaja, basadas en preguntas, diálogos y la percepción del grado de adecuación a la lógica científica y la capacidad del estudiante.
Caso 2/ profesor formado en la Universidad pública	Sentido de mejora	Tomar decisiones.	Criterios y evidencias	La evaluación se fracciona para poder recoger evidencias y se presenta en función de relaciones sociales para dar cuenta del sentido de proceso.
Caso 3 / profesor formador	Normar y certificar el grado de desempeño de un estudiante.	Formación de profesionales certificados, eficientes y eficaces en determinadas competencias y niveles de desempeño y de evidencias de saberes para ser profesor.	Dar cuenta del perfil de egreso que tributa y organiza las competencias declaradas por la universidad.	Tensión entre el modelo declarado como creencias y valores impuestos y rol de los saberes que otorga el profesor.
Caso 4/ profesor formador	Tomar decisiones que permitan desarrollar el aprendizaje del estudiante.	Determinación del grado de desempeño del estudiante entregándoles responsabilidades a los estudiantes.	Actividades, rúbricas y criterios.	La evaluación debe ser mediada por el profesor, siendo importante el aprendizaje y las experiencias significativas y formadoras.
Caso 5/ profesor formador	Presencia de un marco mayor: justicia social y marcos políticos. La evaluación es para lograr que el estudiante reflexione.	Presencia de un marco mayor: justicia social y marcos políticos. Que el estudiante logra grados de madurez y autonomía. El estudiante se haga cargo de sí mismo, que discuta y que tenga conciencia	Presencia de un marco mayor: justicia social y marcos políticos. Procesos de diálogo.	La presencia del currículo real, es decir, lo que se hace, dice y cómo se dice en concreto. Creerle al otro. Condiciones de trabajo dificultosas. El rol del trabajo en equipo y la autoevaluación.

		de ese sentido mayor de la evaluación.		
Caso 6 / profesores en formación inicial.	Depende de la concepción que cada profesor tiene al respecto de que el estudiante maneje determinados contenidos. Selección. Certificación.	Medir y calificar.	Los profesores y sus clases.	Evaluación como valor de cambio. Relaciones sociales.

Fuente: elaboración propia.

En el caso de los profesores formados por la universidad (caso 6), la evaluación se verifica en función de un grado de consecución o logro de lo que definen los dos profesores entrevistados como conocimientos a aprender y los aprendizajes establecidos en las Bases Curriculares. En ambos, se establecen una lógica preestablecida de la cual deben dar cuenta sus estudiantes. La primera es la lógica de la construcción del conocimiento científico, establecido desde las experiencias personales del profesor. El segundo establece la evaluación como un proceso de toma de decisiones y mejora, en función de criterios y evidencias de aprendizaje.

El profesor del contexto preuniversitario (caso 1) señaló que su evaluación es informal, pero que se realiza mediante preguntas y diálogos que permitan graduar o determinar el logro por parte del estudiante de la capacidad de análisis. En cambio, el profesor de colegio (caso 2) señaló que él debe fraccionar la evaluación para poder pesquisar las evidencias de aprendizaje, ya que el colegio mismo exige un determinado número de notas y que el sentido de proceso de la evaluación se logra mediante las relaciones sociales que se generan con los estudiantes.

Respecto de los profesores formadores de la Universidad (caso 3, 4 y 5), estos consideran que la evaluación está inserta en un contexto institucional en la cual existen normativas y aprendizajes que el estudiante debe conocer y aprender en su formación,

desde destacar el rol de las competencias y niveles de desempeño hasta considerar las actividades de aprendizaje como consustanciales a la evaluación. En ese sentido, la evaluación depende de la posición que el profesor tenga, puesto que uno señaló adecuarse en coherencia y pertinencia a las competencias, otro en la necesidad que los estudiantes realicen actividades de aprendizaje para el logro de ellas y el último consideró que era fundamental instalar el aprendizaje de esas competencias en un sentido mayor de la evaluación centrado en la justicia social.

Finalmente, los profesores en formación o estudiantes de pedagogía consideran la evaluación como dependiente de cada profesor que los evalúa y, por lo tanto, como un valor de cambio que les permita pasar el curso. En ese sentido, para ellos y ellas la evaluación selecciona, mide y califica y que los criterios por los cuales serán seleccionados son las clases y las lecturas elegidas para el curso.

b) Vincular los modelos teóricos de evaluación y los significados que le otorgan los profesores en formación, egresados y profesores de la universidad.

Este objetivo presenta la mimesis II, entendiendo por ella el esquematismo o metatexto, comprendiendo un conjunto de reglas de composición sobre la evaluación. Esto permite vislumbrar algunos modelos teóricos de la evaluación presentados en las perspectivas evaluativas en Chile. El resumen de los resultados se presenta en el siguiente cuadro:

Tabla N° 3. Presentación de resultados para la Mimesis II.

Actor	Paradigmas	Innovación
Definiciones	Metatexto: reglas de composición	Grados de subjetividad
Caso 1/ profesor formado por la Universidad Pública	Evaluación es igual a lo que plantean las ciencias, en el sentido de qué es lo evaluado: la lógica de construcción de las ciencias.	La evaluación también se da fuera del proceso de clases y fuera de la relación vertical profesor-alumno.
Caso 2/ profesor formado por la Universidad Pública	Modelo basado en decir es un proceso para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Presencia de la necesidad de certificar y de conocer los	La presencia de reflexión y de cambiar las metodologías de enseñanza (que está dentro del sentido de toma de decisiones) y la importancia de las relaciones sociales entre el estudiante y el

	aprendizajes mediante criterios y evidencias.	profesor.
Caso 3/ profesor formador	Modelo por competencias.	Rol del diálogo y reflexión y el reconocimiento de saberes como expresión profesional del profesor.
Caso 4/ profesor formador	Presencia de los criterios, rúbricas como un ideal el cual el estudiante debe alcanzar y demostrar.	Presencia de relaciones sociales y de responsabilidades mutuas entre el profesor y el estudiante.
Caso 5/ profesor formador	Evaluación para aminorar la desigualdad: contextualizar, conciencia y transformación.	Mecanismos de sobre vivencia y saber jugar el juego.
Caso 6/ profesores en formación inicial	No evalúan.	No evalúan.

Fuente: elaboración propia.

En el caso de los profesores formados en la universidad (caso 6) y aquel que se desenvuelve en el contexto de preuniversitario (caso 1), el paradigma es la expresión de la lógica científica en términos de comparación entre lo enseñado y lo que un estudiante debe demostrar. Este aspecto se vincula al modelo de Tyler y Schuman en el sentido que el ideal del conocimiento científico se vuelve un objetivo que el estudiante tiene que lograr, tanto en términos de conocimiento como de formación y la evaluación es saber pesquisar los grados de concreción de la capacidad de análisis que tiene un estudiante. Es interesante destacar que el modelo teórico no es explicitado por el profesor, pero las modalidades de la construcción del conocimiento científico, objetivo, se traducen en formas de evaluar asociadas a él. Si bien el profesor destaca que él no lleva a cabo procedimientos formales de recogida de información, si al momento de pesquisar el logro de esta capacidad, lo hace en función de determinar el grado de conocimiento que tiene un estudiante, el grado de análisis y de reflexión crítica mediante preguntas en la clase y conversaciones fuera de esa relación jerárquica entre docente y estudiante, mediante observación de videos y ejemplos dados de la vida cotidiana.

En el caso del profesor del contexto escolar (caso 2), este tiene un modelo claro de evaluación, que es el modelo para la toma de decisiones en función de criterios y evidencias, considerando las relaciones sociales que se dan en la sala de clases y fuera de ella. Así, el modelo desde el texto establecido por la entrevista se basa en los aportes realizados por Stufflebeam (1995) desde el sentido holístico, vale decir, que importa todo el contexto social en el cual están insertos los profesores y los alumnos. Coincide esta

apreciación de la evaluación con lo expuesto por el modelo del profesor de la universidad (caso 4), quien también define la evaluación como toma de decisiones, poniendo énfasis en los aprendizajes, criterios y rúbricas.

En relación con los profesores de la universidad (caso 3, 4 y 5), el modelo evaluativo es claro: se evalúa en función de competencias y niveles de desempeño. Sin embargo, el sentido o significado que se le otorga depende de sus apropiaciones personales: desde poner énfasis en la coherencia y pertinencia con las competencias declaradas, poner énfasis en los aprendizajes a lograr e insertar esos aprendizajes en un sentido mayor para la evaluación que busca la justicia o aminorar la exclusión. El profesor del caso 5 señaló que no adscribe a ningún modelo, aunque se logra establecer que tiene un sentido crítico de la evaluación y, por ello, la necesidad de contextualizar, de hacer consciente al estudiante sobre el rol discriminador de la evaluación, para generar sentido en términos de reflexión y pueda transformar esa exclusión y selección con la que actúa la evaluación.

c) Comprender la configuración de los significados de la evaluación de los profesores formados, en formación y profesores de una universidad pública.

Los significados de la evaluación que se establecen en los profesores formados de la Universidad dependen de algunos aspectos importantes que se deben destacar, considerando la fusión de horizontes propia del círculo mimético (mimesis III):

1. *Depende de quiénes son y sus experiencias personales y formativas.* En ese sentido, el caso 1 representa que la formación de la universidad pública no originó el significado de la evaluación que lleva a cabo. Más bien sus experiencias universitarias anteriores y sus definiciones personales definen el rol de la pedagogía y la evaluación. El caso 5, del profesor de la universidad, también demuestra que el sentido que le otorga a la evaluación depende de sus posiciones personales y experiencias formativas asociadas a posiciones de justicia y de configurar sujetos autónomos. El caso dos también vislumbró al comienzo ese sentido personal por el cual un profesor decide ser profesor, ese sentido de humanidad de que los profesores son grandes soñadores y, qué a convertirse en ser humano se aprende con otro ser humano, que “para formar buenos gallos”- como lo señaló- “también tienes que ser como profesor buena persona”.

2. *Depende de los contextos en el cual están insertos los profesores.* En ese sentido, las definiciones, fines, agentes, motivos que se fueron articulando en los textos dependía del contexto en que se daba. Desde no tener exigencias de evaluar y certificar hasta tener exigencias y necesidades de formación y certificación. Cuando existe este contexto de exigencias formativas, los profesores responden de acuerdo con aquello que comprenden por evaluación, ya sea por exigencias institucionales como el rol de las competencias, exigencias curriculares asociadas al logro de aprendizajes o instalan apreciaciones personales en conjunto con los aspectos curriculares solicitados.
3. *Depende de los paradigmas con los cuales han sido formados.* En el caso de los profesores en formación, se vislumbra el hecho de que son sus experiencias las que van configurando los significados de la evaluación, al decir que es mera calificación y valor de cambio. No se vislumbró el rol formativo de la universidad, salvo en aquellos aspectos más reflexivos sobre decir que la evaluación es una observación y que ayuda a mejorar, pero lo que ellos viven como reglas y principios evaluativos en el departamento en la cual está inscrita su formación, es un sentido de calificación y selección articulada desde el conocimiento disciplinar. En cambio, los profesores formados, uno articuló su metatexto en función de su apropiación disciplinar y otro en función de su apropiación pedagógica, conceptualizando de formas diferentes el aprendizaje que quieren lograr con sus estudiantes. En el caso de los profesores de la universidad, estos articulan principios y reglas desde los marcos institucionales y que subjetivan en función de las relaciones y responsabilidades que se les dan a los estudiantes. El caso del profesor 5 es fundamental, puesto que presenta una configuración de la evaluación como un acto de aminorar la exclusión basada en contextualizar, ser consciente y transformar, por lo que se apropia completamente de un sentido mayor para la evaluación.
4. *La configuración de los significados se da en función de las relaciones sociales que se generan entre los profesores y estudiantes.* Este es uno de los aspectos que cruza todos los casos respecto de la evaluación en el sentido de que mientras mayor confianza existe entre el profesor y el estudiante, mayores son los grados

del rol formador (Hawes, 2012), es decir, se establece un "traspaso" al estudiante de todas las potencialidades pedagógicas de la evaluación. Si bien no todos los profesores señalaron eso, salvo el caso 5, las relaciones sociales que se establecen permiten mejorar, aprender y retroalimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Muchas veces este proceso se da fuera del espacio del aula, por visitas constante a los profesores del departamento en el cual se forman los estudiantes, por conversaciones fuera del aula con el profesor del preuniversitario, para pesquisar el porqué de una calificación deficiente en una prueba en el colegio o la no entrega de un trabajo en la universidad. Todos los profesores reconocieron las relaciones sociales como un aspecto que se da al momento de evaluar, basada en el diálogo y en la reflexión de aquello que esperan lograr con sus estudiantes.

CONCLUSIONES

Primero: que los profesores se mueven siempre en un contexto educacional que va orientando sus significados. Desde la adecuación a los valores de una institución hasta tensiones y quiebres en instancias concretas de ellos. Desde ahí se generan mecanismos de ayuda mutua, de sobrevivencia y de reconceptualización de lo que es ser profesor y la evaluación. Todos los casos muestran cierta tensión entre lo que piden los contextos y lo que tienen que hacer y cómo resignifican sus actuaciones como por ejemplo frente a sus contextos diversos que determina el ser del profesor y su evaluación. Parafraseándolos dicen:

- a. Yo evalúo de forma informal, frente a un contexto que no da el espacio y en el cual no se ponen notas.
- b. La evaluación es un proceso, pero debido a que me evalúan y debo demostrar lo que mis estudiantes han aprendido, yo fraccio la evaluación.
- c. Yo formo para las competencias declaradas en un perfil de egreso y modelo educativo, pero reconozco lo que no es declarado como competencia si el estudiante demuestra que será un profesional eficaz, es decir, domina saberes.
- d. Yo rescato el ideal de aprendizaje y el rol de las actividades didácticas dentro del marco de formación basado en competencias.
- e. Yo establezco un currículo real donde es importante el qué, cómo y para qué digo y hago las cosas, tratando de romper la reproducción que también está instalada en la universidad.

- f. Yo sobrevivo en el contexto de selección y calificaciones. Paso el ramo y luego aprendo.

Segundo: que las relaciones sociales, vínculos de cercanía o lejanía marcan la interacción entre estudiantes y profesores que posibilitan entender la evaluación desde un profesor que me va a castigar y retar hasta un profesor que me ayuda, me genera confianza, generándose lazos afectivos que les permiten dialogar con él. Eso ocurre cuando existe retroalimentación y se permite llegar a un consenso al respecto de qué es lo que se espera de un estudiante en términos de su aprendizaje. Todos los casos destacan estas interacciones entre los profesores y alumnos dentro de los marcos pedagógicos y evaluativos.

Tercero: que se evidencian temas no tan relevantes que enuncian solo algunos casos como son el tiempo, la cantidad de estudiantes y el tipo de actividades desarrolladas en un curso.

Se podrían señalar estos aspectos también en relación con una metáfora basada en la tensión de estas apropiaciones y significados que se presente en la medida que tenemos la obligación de certificar. La certificación es una cadena y puede eclipsar todo el sentido pedagógico para la evaluación. De hecho, a partir de las respuestas presentes en las entrevistas a los profesores, que la propuesta sobre la evaluación y sus apropiaciones se presentan dos extremos y un punto intermedio. Utilizaré la metáfora de los estudiantes-profesores en formación- que señalan que la evaluación es un valor de cambio, tal como en nuestra sociedad lo representa el dinero y, diré que la evaluación es una moneda que permite intercambiar algo por algo y que tiene un anverso y un reverso.

En el reverso de la moneda la evaluación, en tanto que el caso 1 no tiene que certificar ni habilitar a nadie para un rol profesional o social después, la evaluación adquiere un sentido de apropiación absoluto, radical o como la llamó el profesor, de evaluación informal. Desde ese punto de vista, la evaluación es articulada completamente desde las concepciones del profesor. Aquí la moneda adquiere un valor de uso sobre el rol del conocimiento y de la capacidad de lograr ese conocimiento de parte de los estudiantes.

En el anverso de la moneda, la evaluación certifica (caso 3) a partir del modelo de evaluación por competencias y actuaciones que los profesores en formación deben dominar y, en ese sentido, la evaluación adquiere un valor de juicio y, el evaluador como juez, aprueba o reprueba de acuerdo con la normativa. Sin dejar de lado que el profesor se abre a recoger aquellos aspectos que significa como importantes para que el estudiante sea en el futuro un profesor eficaz y eficiente. Frente a esto, según lo que se ha expuesto en el caso 6, los estudiantes, o profesores en formación, responden a este tipo de discurso evaluativo como un valor de cambio, como calificación que permite pasar un curso.

El tercero, que es el punto intermedio, lo representa esta lógica de evaluar en función de los aprendizajes (casos 2, 4 y 5) que una persona tiene que demostrar, saber para quedar habilitada, pero en el sentido que la evaluación ayuda a aprender determinados objetivos o competencias y permite que el profesor vuelva atrás, reconfigure su acciones y sus instrumentos. Punto intermedio que se puede articular desde decir que es necesario que el estudiante demuestre competencias y aprendizajes para quedar habilitado como una cuestión de diferenciación social y especialización profesional, siendo la evaluación una perspectiva más para que los estudiantes accedan a los aprendizajes esperados y reflexionen.

Al ser la evaluación una forma de comprensión articulada o abierta por las situaciones concretas en las cuales los profesores evalúan según su historia personal y experiencias, contextos institucionales, discursos o reglas de composición sobre la evaluación y mediante las relaciones sociales que se establecen entre los profesores y alumnos. Desde un punto de vista ajeno a la racionalidad técnica, la evaluación podría ser una reflexión en la medida que repensemos la evaluación fuera del pensamiento calculador (Heidegger, 2002) y, asomemos con ella a una perspectiva existencial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, J.** 1999. *Heidegger y la época de la técnica*. Santiago, Chile. Editorial Universitaria.
- Álvarez, J.M.** 2001. *Evaluar Para Conocer, Examinar Para Excluir*. Madrid, España. Editorial Morata.
- Ahumada, P.** 1990. *Modelos de evaluación y evaluación de programas*. Santiago, Chile. UCV/REDUC.

- Beuchot, M.** 2008. *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. UNAM, México. FCE.
- Blaxter, L.** 2008. *Cómo se Investiga*. Barcelona, España. Grao.
- Bolívar, A.** 2002. *El estudio de caso como informe biográfico narrativo*. Revista CSIC. España. pp. 559-578
- Cerda Gutiérrez, H.** 2011. *Los elementos de la investigación: cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá, Colombia. Editorial Magisterio.
- CINDA.** 2008. *Evaluación del Desempeño Docente y Calidad de la Docencia Universitaria*. Santiago, Chile. CINDA.
- CPEIP.** "Resultados Evaluación Docente". Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.cpeip.cl/evaluacion-docente/>.
- Elola, N.** 2010. *La evaluación educativa: fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Buenos Aires, Argentina. Aique Grupo Editor.
- Flick, U.** 2004. *Introducción a la investigación cualitativa*. España, Madrid. Editorial Morata.
- Gainza Veloso, A.** 2006. "La entrevista en profundidad individual", pp. 219-261. En *Metodologías de Investigación Social*. Manuel Canales Cerón (edit.). Santiago, Chile. LOM
- Glasner, B.** 2003. *Evaluar en la Universidad: problemas y nuevos enfoques*. Madrid, España. Narcea.
- Hawes, G.** 2012. "Rol formador de la evaluación". Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.gustavohawes.com/evaluacion.htm>. pp. 1-9
- Heidegger, M.** 1995. *Caminos de Bosque*. Madrid, España. Editorial Alianza.
- Heidegger, M.** 1997. *Ser y Tiempo*. Santiago, Chile. Editorial Universitaria.
- Heidegger, M.** 2002. *Serenidad*. Barcelona, España. Ediciones Serbal.
- House, E.** 2000. *Evaluación, ética y poder*. Madrid, España. Editorial Morata.
- Libaneo, J.C.** 2012. "La integración entre conocimiento disciplinario y conocimiento pedagógico: una perspectiva para el trabajo profesional de los profesores." Santiago, Chile. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*. Año 11, N° 12, Diciembre 2012. UAHC.
- Manzi, J.** 2011. *Evaluación Docente en Chile*. Santiago, Chile. MIDE UC.
- Margalef García, L.** 2014. "Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado". Madrid, España. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/11478/11418>.
- Margalef García, L.** 2015. "Examinar o evaluar: una paradoja no resuelta en las prácticas educativas universitarias". *IV Jornada Internacionales de Innovación Universitaria* (págs. 1-8). Madrid, España. Recuperado de [http://www2.uah.es/fit/publicaciones/Examinar%20o%20evaluar\[1\].%20Una%20paradoja%20no%20resuelta.pdf](http://www2.uah.es/fit/publicaciones/Examinar%20o%20evaluar[1].%20Una%20paradoja%20no%20resuelta.pdf).
- Ricoeur, P.** 1987. *Tiempo y Narración I: configuración del tiempo en el relato histórico*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI.
- Ricoeur, P.** 2003. *Teoría de la Interpretación: Discurso y excedente de sentido*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Siglo XXI.
- Ricoeur, P.** 1983. *Texto, testimonio y narración*. Santiago, Chile. Editorial Andrés Bello.
- Salinas, D.** 2002. *¡Mañana examen! la evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona, España. Editorial Grao.
- Santos Guerra, M.** 1998. *Evaluar es comprender*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio.
- Silva Arévalo, E.** 2005. Vol. XLVI. "Paul Ricoeur y los desplazamientos de la hermenéutica". *Teología y Vida*, pp. 167-205.
- Stake, R.** 1998. *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid, España: Editorial Morata.

- Stake, R.** 2006. *Evaluación Comprensiva*. Madrid, España:Editorial Grao.
- Stobar, G.** 2010. *Tiempos de prueba: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Stufflebeam, D.** 1995. *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Tornero, A.** 2008. "El tiempo, la trama y la identidad del personaje a partir de la teoría de Paul Ricoeur". *Revista de Humanidades*. N° 24, pp. 51-79. Instituto Tecnológico de Monterrey.
- Uribe, L.** 2002. "Hermenéutica, posmodernidad y ética: aproximaciones a partir de Gianni Vattimo". *Revista Chilena de temas sociológicos*, pp 41-55. UCSH
- Valles, M.** 2000. *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid, España. Editorial Síntesis.
- Vattimo, G.** 2002. *Introducción a Heidegger*. Barcelona, España. Editorial Gedisa.
- Vattimo, G.** 1994. *Más allá de la interpretación*. Barcelona, España. Editorial Paidós.