



consorcio de investigación
económica y social



**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE
SANTA MARÍA**

CONCURSO 2002

RED DE EDUCACIÓN PÚBLICA

**Evaluando, evaluando: ¿ Qué piensa y qué
hace el docente en el aula?**

INFORME FINAL

INVESTIGADORES:

Raúl Jáuregui Mercado
Lidubina Carrasco del Carpio
Iván Montes Iturrizaga

Arequipa, Diciembre de 2003

EVALUANDO, EVALUANDO: ¿QUÉ PIENSA Y QUÉ HACE EL DOCENTE EN EL AULA?

Raúl Jáuregui Mercado
Lidubina Carrasco del Carpio
Iván Montes Iturrizaga

ABSTRACT

It was investigated if there was consonance between the implicit theories of the professor and his value practice in the classroom, about two dimensions of study; the first one of estimable character, to search the implicit theories, applying an anonymous questionnaire of teaching experiences, a kind of likert scale to 147 professors an anonymous question of teaching perceptions, a kind of incomplete phrases which is applied to 100 professors, both, professors of the fifth and sixth grade of primary teaching; a qualitative dimension, by the means, the observation of seven cases established for professors who teach mathematics and logic in the sixth grade, in teaching educative centers of the public sector of Arequipa city, whom was observed during 16 weeks to know their routine and evaluation actions, so the simultaneous analysis of 14 written tests, it was verified that exists dissonance or disagreement between what professor thinks (implicit theories) and the kind of practice of evaluation that is teaching inside the class.

RESUMEN EJECUTIVO

La investigación ha buscado caracterizar, desde una dimensión cuantitativa, las teorías implícitas referidas a la evaluación del rendimiento (aprendizaje), la planificación de la evaluación, la atribución causal subyacente del rendimiento, así como al sistema de calificación y pruebas; en tanto que, desde una dimensión cualitativa se buscó conocer las prácticas de evaluación, en las que se han considerado el estudio de las decisiones interactivas, las verbalizaciones y el análisis de las pruebas escritas aplicadas por los docentes en el aula. Todo ello focalizado en profesores del quinto y sexto grado de educación primaria del sector estatal de la provincia de Arequipa.

En los últimos años se han conocido resultados alarmantes, respecto de la calidad educativa del Perú en el contexto latinoamericano (LLECE-UNESCO, PISA), en los cuales se desnudan sólo algunas de las consecuencias reflejadas en el rendimiento de los escolares, particularmente en el sector estatal. Igualmente se ha reconocido que esta problemática, por ser histórica, es compleja, pues confluyen en ella una serie de factores, que exigen iniciativas de investigación que no sólo den cuenta de estimaciones estadísticas extrapolables, sino que éstas sean complementadas y sustentadas con el conocimiento de la textura del fenómeno educativo en el día a día del aula.

El estudio del pensamiento docente constituye un área de investigación de larga tradición, especialmente en la realidad educativa norteamericana, en tanto que en el contexto latinoamericano, recién se encuentra en sus inicios, de ahí que los resultados apenas se agregan a algunas iniciativas (Riquelme Bravo, 2000; caso de Chile), quien se interesó en investigar las teorías implícitas y las prácticas de evaluación del rendimiento. El estudio de las teorías implícitas inicialmente propuestas por Nisbett y Ross (1980); Clark y Peterson (1984), permiten una comprensión del cómo y porqué el proceso de enseñanza tiene la apariencia y funcionamiento que lo caracterizan, en el que subyacen procesos de pensamiento llamados teorías implícitas, no en el entendido epistemológico, sino más en el entendido de creencias y proposiciones razonablemente explícitas acumuladas por los docentes como consecuencia de su variada experiencia formativa tanto crítico conceptual, así como en la propia dinámica de sus funciones, su práctica.

La operacionalización del estudio en su dimensión cualitativa se enfocó en 247 docentes del quinto y sexto grado, a quienes se les aplicó dos instrumentos, un *cuestionario anónimo de experiencias docentes*, tipo escala de likert, (147 docentes), y un *cuestionario anónimo de percepciones docentes*, tipo test de frases incompletas (100 docentes). Ambos instrumentos permitieron conocer de manera descriptiva las teorías implícitas sobre evaluación del rendimiento, teorías implícitas sobre planificación de la evaluación, teorías implícitas subyacentes sobre atribución causal del rendimiento; y teorías implícitas sobre el sistema de calificación y pruebas. Ambos instrumentos se complementan, así, el cuestionario tipo likert buscó validar ciertas proposiciones de experiencias docentes anteladamente preestablecidas mediante el juicio de expertos, en tanto que el cuestionario tipo test de frases incompletas, buscó develar lo que el profesor tenía en la “cabeza”, desde su propia percepción docente.

De manera general se concluyó la presencia de teorías implícitas vinculadas a una connotación tradicional que confunde a la evaluación con la aplicación de pruebas escritas y consecuentemente una fuerte orientación instrumentalista. Los análisis inferenciales para entender el sentido de la evaluación (prueba T y ANOVA) muestran una comprensión media acerca del sentido de la evaluación del rendimiento (sin diferencias significativas entre docentes varones y mujeres, y según institución de formación profesional), sin embargo, si hay diferencias significativas según la variable tiempo de servicios, siendo los docentes de los grupos de 1 a 5 años; de 6 a 10 años; y de 11 a 20 años quienes tienen mayor comprensión del sentido de la evaluación que los docentes de más de 20 años de experiencia, quienes se identifican con teorías implícitas que asocian a la evaluación fundamentalmente con medición y constatación, propias de una formación tradicional.

En cuanto a la planificación de la evaluación, las teorías implícitas manifiestas están asociadas a la improvisación, aún cuando señalan ser partidarios de la previsión. Respecto de las teorías implícitas subyacentes sobre atribución causal del rendimiento, ambos instrumentos arrojan creencias que atribuyen el éxito de los alumnos fundamentalmente a la labor del docente, y recíprocamente se atribuye los errores y fracasos a los propios alumnos y al entorno familiar de donde provienen. Acerca de las teorías implícitas sobre el sistema de calificación y pruebas se concluye la presencia de creencias instrumentalistas, y una confusión de enfoque, pues piensan que la calificación

con letras es sinónimo de evaluación cualitativa y hasta consideran que dicho sistema de calificación es constructivista. Curiosamente, prefieren seguir evaluando con el sistema vigesimal, hecho que demuestra que a pesar del discurso manejado por el docente, y los esfuerzos hechos a través de las acciones de capacitación, no se ha logrado internalizar el verdadero sentido de la evaluación, por las propias características (muchas veces centradas en el manejo y construcción de instrumentos) del entrenamiento recibido.

En el ámbito de la dimensión cualitativa del estudio, se seleccionó a 7 casos de docentes del sexto grado de primaria del sector estatal, quienes fueron observados durante algo más de 16 semanas de labor lectiva en el aula, para ello se utilizaron dos instrumentos, un *diario de campo* donde se registró el acontecer cotidiano de la actividad docente que incluyeron observaciones no sólo en los días señalados para la evaluación; y una *ficha de observación* que fue aplicada una vez por semana o cuando el docente anunciaba una evaluación (toma de exámenes), únicamente en el curso de lógico matemática (por ser uno de los cursos que reportan altos índices de fracaso en el rendimiento escolar). En ambos instrumentos se registraron tanto las decisiones interactivas, así como las verbalizaciones más características expresadas por los docentes.

Las decisiones interactivas mostradas por los docentes corresponden a rutinas convencionales, tales como pedir a los alumnos que salgan a la pizarra a resolver ejercicios, revisar cuadernos, tomar exámenes y dejar tareas para la casa, con excepción de dos casos de docentes que utilizaron algunas veces la heteroevaluación intercambiando cuadernos y la evaluación grupal; igualmente, en ningún caso optaron por estrategias formativas. Llama la atención los casos de docentes que recurren a la violencia física o verbal en sus intentos por buscar respuestas o comportamientos deseables de sus alumnos. En cuanto a las verbalizaciones expresadas por los docentes, el universo de ellas han sido sistematizadas en expresiones de: confianza, de amenaza, de retroalimentación, de motivación, de resignación, adjetivos denigrantes, activar el recuerdo y las de órdenes y consignas; de ellas las que predominan son las de molestia y amenaza, siendo un hallazgo de enorme importancia para entender en gran medida el pensamiento predominante en el docente, que ciertamente es disonante con los discursos vertidos por ellos al referirse a la evaluación del rendimiento.

Adicionalmente, con el fin de triangular los datos obtenidos se analizaron simultáneamente 14 pruebas de exámenes escritos tomados a los alumnos, encontrándose que la mayoría de los ítemes de las preguntas apelan al cálculo mecánico, a las operaciones lógicas, la retención de la información, y en menor porcentaje a pseudoproblemas, las que apelan a procesos de transformación texto-número y viceversa. Se aprecia que en ningún caso apelaron a la resolución de problemas, la aplicación del conocimiento y la evaluación de saberes y conocimientos; sin duda los docentes (por lo menos en los casos observados), siguen utilizando acciones pedagógicas que sólo inducen al cultivo de la memoria, el cálculo sin pensar y la precaria participación del alumno.

En lo sustancial, el estudio ha develado que uno de los problemas cruciales está en el pensamiento del docente, tal vez, debido a la orientación formativa básicamente instrumental, que no lo induce a ser creativo, crítico y autocrítico de sus propias experiencias; es posible aun cuando se le provean las mejores condiciones de trabajo en el aula, el mejor equipamiento, e incluso una mejora sustancial en sus remuneraciones, no habrían cambios significativos, podría ser entonces crucial cambiar el enfoque formativo del docente, más allá de los esfuerzos por modernizar la currícula, descentralizar la educación, o buscar la ansiada calidad con equidad.

1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El Sistema Educativo en el Perú ha experimentado en la última década un conjunto de transformaciones en la manera de concebir el currículo, en la forma de encarar la didáctica en el aula y en cuanto a la comprensión que se tiene acerca del alumno como sujeto de aprendizaje. Parte importante de estos cambios han sido posible gracias al valioso influjo del constructivismo pedagógico y a otros alcances de la psicología educativa contemporánea, que si bien han venido inspirando cambios en otros países desde décadas pasadas, son relativamente nuevos en el discurso pedagógico peruano (Montes, 1999).

Asimismo, nuestro sistema educativo ha venido institucionalizando en un ámbito macro un sistema de medición de la calidad (UMC - MED), un plan o programa de capacitación docente (PLANCAD), una política de producción de textos (todavía por evaluarse) y una serie de instancias para validar, experimentar y monitorear las recientes estructuras curriculares de los niveles inicial, primaria y secundaria. De manera especial, el desarrollo alcanzado por la Unidad de Medición de la Calidad (encargada de medir el rendimiento escolar) y el levantamiento del veto a los resultados fruto de las evaluaciones de la década pasada han impacto grandemente en la visión de la sociedad civil y en los procesos de responsabilización y/o vigilancia con respecto al acontecer educacional. Este proceso se ha visto acrecentado ante la divulgación de los resultados poco auspiciosos del Perú en los diversos estudios latinoamericanos (OREAL - UNESCO) y mundiales (PISA).

Todo este contexto hace suponer la existencia de una serie de problemas, vacíos e impases que estarían asociados a la situación estudiantil (rendimiento). Así, luego de una reforma que costó cerca de mil millones de dólares, de la generalización de un plan nacional de capacitación docente y de nuevas estructuras curriculares, la situación no parece haber cambiando en lo sustancial. Asimismo, cabría señalar que en el contexto

de la reforma educativa se han incorporado cambios normativos, conceptuales y burocráticos (calificación, registros y actas) en el ámbito de la evaluación del rendimiento, considerado este proceso como vital para alcanzar las metas y expectativas que el sistema tiene para con sus casi 7 millones de alumnos.

Retomando lo anterior, y considerando que el fenómeno educativo es muy complejo como para sostener que un aspecto es más explicativo que otro, se considera que la actual concepción y práctica evaluativa podría estar siendo uno de los factores álgidos asociados a las deficiencias que evidencian los alumnos dentro de las escuelas públicas. Esta importancia que se le confiere a la evaluación se sustenta en el hecho de que este proceso está básicamente orientado a la optimización de la enseñanza y aprendizaje con la finalidad de que todos los alumnos alcancen los aprendizajes esperados por el sistema. Todo esto lleva a ver que la evaluación es ante todo una actitud reflexiva y crítica que tiene lugar en todo momento y a través de diversas actividades, procedimientos e instrumentos. Lamentablemente, se evidencia que los énfasis en este rubro se centraron más en cambiar: el sistema de calificación (llamándolo incluso cualitativo por el hecho de usar letras), los registros, el nombre de las asignaturas (por áreas de desarrollo); y el discurso evaluativo bajo supuestos teóricos muchas veces contradictorios que denotan serios problemas de interpretación acerca del acontecer pedagógico.

Ante estas preocupaciones y a la luz del actual interés en conocer los influjos o impactos de la reforma en las prácticas evaluativas y el discurso, se estimó como relevante investigar estos aspectos en profesores de matemática (lógico - matemática) del sexto grado de educación primaria del sector público. Esto bajo una perspectiva metodológica que integra aproximaciones cuantitativas como cualitativas que nos ha llevado a comprender con cierta profundidad el discurso, las teorías implícitas y algunas dimensiones de las prácticas pedagógicas de los docentes mencionados. Desde el punto de vista teórico ha sido iluminador en este trabajo los aportes del Paradigma del Pensamiento de (Clark y Peterson, 1974; 1984) y las realizaciones de James Popham a través de la Evaluación Referida a Criterios (1981). Bajo tales consideraciones se plantean los objetivos de la presente investigación:

1.1. OBJETIVO GENERAL

Caracterizar las teorías implícitas, decisiones interactivas, verbalizaciones y prácticas evaluativas en el aula en profesores de educación primaria del sector público de la provincia de Arequipa.

1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Caracterizar e identificar las teorías implícitas acerca de: la evaluación del rendimiento (aprendizaje), planificación de la evaluación, atribución causal del rendimiento, y sistema de calificación y pruebas.
- b) Analizar las teorías implícitas según las variables sexo, tiempo de servicios y formación profesional.
- c) Caracterizar las decisiones interactivas que asumen los docentes en sus rutinas y eventos evaluativos en el aula.
- d) Caracterizar y tipificar las verbalizaciones que acompañan a las prácticas de evaluación de los aprendizajes en el aula.
- e) Caracterizar y Evaluar una muestra de exámenes escritos que los docentes administran en la asignatura de matemáticas (lógica - matemática).

1.3. MARCO CONCEPTUAL

1.3.1. Acerca de la evaluación el aprendizaje

El concepto evaluación del aprendizaje ha sido confundido con la medición, la constatación, la acreditación, la calificación y los exámenes. Para Rodríguez y García (1992), se trata de un proceso consistente en señalar los objetivos de un aspecto de la educación y estimar el grado en que tales objetivos se han alcanzado. Eisner (1993) agrega que se trata de estimar el valor de los resultados de un programa o actividad; por otra parte, Quesada (1991) considera también que es un proceso que permite observar una muestra de la cantidad y calidad de las pautas de conducta internalizadas, a través de proceso de enseñanza y que implican siempre la toma de decisiones.

En cuanto al cuándo evaluar se pueden distinguir al menos tres momentos: inicial o diagnóstica, formativa o procesual y sumativa. Sin embargo, no se puede decir que sean diferentes tipos de evaluación, sino más bien, se distinguen por el momento en el que se realizan. Durante la evaluación diagnóstica se reconoce la diversidad del aula en toda su extensión, es decir, las distintas características y situaciones de los alumnos; se formulan las diversidades y necesidades educativas detectadas y se las ponen en conocimiento de otros profesionales si fuera necesario se adaptan el diseño del aula a estas diversidades y necesidades detectadas, elaborando estrategias para intentar favorecerlas y/o compensarlas (Belmonte, 1998).

La evaluación formativa se da durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para mejorar y dirigir el mismo a través de una serie de pasos de retroalimentación constante. Según Chadwick y Rivera (1991) es formar a la persona, el proceso, los materiales o los programas, de una manera tal, que los lleve a un buen funcionamiento y a alcanzar en forma exitosa los objetivos de instrucción. Blanco Prieto (1990) agrega que no sólo hacia los elementos del programa, sino también a la metodología empleada, a los documentos que se manejan, al grado de motivación de los estudiantes, a las relaciones internas entre ellos y con el profesor, a las relaciones con la familia, a las sesiones informativas, a la dinámica de los grupos recibidos, entre otros. Es por tanto una interacción constante.

La evaluación sumativa está dirigida a conocer al final de un determinado período, el logro de los objetivos de aprendizaje planteados, los cuales deben estar ajustados a los requerimientos de contenidos, habilidades, actitudes y valores. Blanco Prieto (1990) indica que no es el examen final, aunque no lo excluye, sino el resultado de globalizar la evaluación continua que se ha ido haciendo durante el proceso. La evaluación sumativa informa sobre los resultados obtenidos para conocer la situación del alumno al finalizar la unidad. Lo importante es ver si se cubrieron las necesidades iniciales. En caso de que no se hayan cubierto, el siguiente paso sería ver las causas que pueden ser intrínsecas como extrínsecas.

Los nuevos desarrollos en evaluación han traído a la educación técnicas y perspectivas que pueden ser usados dentro del contexto de la enseñanza e incorporados a las actividades diarias del aula (Hayaman, 1995). Lo que se pretende principalmente, es recopilar evidencia acerca de cómo los estudiantes procesan y completan experiencias

integrales, en asuntos particulares de aprendizaje (Huerta y Macías, 1995). A esto se le conoce como evaluación del desempeño. Se enfocan también en: documentar el desarrollo (en base a estándares) del individuo en cierto tiempo en lugar de comparar a los estudiantes entre sí; enfatizar la fuerza de los estudiantes en lugar de las debilidades; considerar los estilos de aprendizaje; las capacidades lingüísticas; y sobretodo, se sostiene que la intención de la evaluación es hacer que todos los alumnos aprendan. Para ello, se vienen perfilando como alcances pertinentes las pruebas de desempeño, el uso de portafolios, las rúbricas y toda aquella actividad que nos lleve al logro - evaluación de capacidades significativas en contextos realmente importantes.

Lamentablemente, todos estos alcances evaluativos contemporáneos no habrían llegado con nitidez en los manuales, libros y capacitación que se despliega en nuestro medio (Montes, 1998; 2000; 2001). Tal es así que gran parte de la bibliografía producida en nuestro medio enfatiza de manera especial en los aspectos técnicos (elaboración de instrumentos) y deja a un segundo plano (en el mejor de los casos) un enmarque teórico – conceptual que soporte una buena práctica evaluativa. Es así que desde los cursos para profesores hasta los manuales se abocan a explicar cómo elaborar ítemes o preguntas de selección de respuesta, cómo hacer tablas de especificaciones o cómo elaborar escalas de observación. Pero es difícil encontrar alusiones a lo formativo que es el proceso evaluativo y su misión optimizadora comprometida con el logro de todos los alumnos.

Al producirse esta tendencia como una parte misma de la práctica evaluativa, el énfasis instrumental de por sí genera un desfase que hace ineficaz e ineficiente los esfuerzos de la parte expresamente formativa como es la enseñanza, la evaluación se constituye casi en un fin en sí misma, concebida como un momento normativo en el que se debe probar hasta qué punto el alumno ha “aprendido” con la intención de aprobar o desaprobado, resultando totalmente contrario a los principios implícitos del llamado nuevo enfoque.

Otro de los puntos (refiere Montes), es la práctica casi generalizada de promediar capacidades de diferente naturaleza al interior de una misma asignatura a fin de ofrecer los promedios bimestrales o trimestrales. Al respecto, cabría preguntar sobre el significado real de un promedio o reflexionar sobre si el promedio es capaz de ofrecer un referente pedagógico de algo real. En efecto, esta práctica no es consonante con el constructivismo. Si se entiende que la evaluación debe permitir ir descubriendo y

construyendo el conocimiento del alumno, el hecho de promediar notas cuyas cifras representan a ciertos dominios a lograrse, se diría que dos alumnos que tienen el mismo promedio podrían no tener el mismo nivel de capacidades logradas en ciertos dominios dados, finalmente no se sabe qué alumnos realmente han logrado aprender lo previsto.

Por otro lado, en los ambientes escolares existen claras muestras de meritaje asociada a la evaluación por normas. En estos casos se ordena a los estudiantes en un continuo de inferioridad-superioridad, donde los juicios valorativos se expresan en función al lugar que ocupa cada alumno dentro de ese continuo. De esta manera los patrones para determinar la valía en el rendimiento de los alumnos la determina siempre el grupo normativo o el grupo de alumnos de la misma clase. En una escuela de dudosa calidad esos primeros o segundos puestos no representarían necesariamente que esos alumnos evidencian un logro de capacidades. Así, paradójicamente se tiene al interior del sistema, estándares muy diferentes y por ende calidades muy heterogéneas entre sí, se percibe aún la noción de aprobación más no la de dominio de capacidades.

La aseveración de que ahora el sistema de evaluación es cualitativo y que la calificación se debe de expresar con letras (A = logro de un aprendizaje, B = en proceso de lograr el aprendizaje y C = al inicio del aprendizaje) y ya no en la escala vigesimal, es una medida que no ha sido estudiada razonablemente ni justificada con pertinencia a la comunidad docente. A su vez este sistema de calificación sirve muchas veces de escudo a muchos profesores que siguen con sus deficientes prácticas de evaluación, quienes creen que ahora evalúan de manera cualitativa por colocar letras en lugar de números. El problema no era cambiar la escala o sistema de calificación, sino cambiar la mentalidad docente tornándola reflexiva en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido el problema no era la calificación vigesimal sino el significado pedagógico que se le daba a cada punto de la escala y las decisiones que se tomaban al respecto.

Por último, advierte que el nuevo sistema de letras (que no por eso es cualitativo) reduce drásticamente la posibilidad de establecer discriminaciones mucho más finas sobre el rendimiento de los alumnos a fin de poder instaurar los refuerzos o mejoras con mayor pertinencia, los profesores deberían de estar en condiciones de emitir juicios de valor confiables teniendo como base la interacción pedagógica establecida al momento de

calificar los trabajos, o al momento de conversar con los alumnos o al ver sus diferentes realizaciones dentro del aula.

1.3.2. Procesos de pensamiento de los docentes: Teorías implícitas

Nisbett y Ross (1980) expresaron que la comprensión por parte de la gente del rápido flujo de los acontecimientos sociales continuados depende a menudo de su amplia reserva de conocimientos generales sobre objetos, personas, sucesos y sus relaciones características. Algunos de esos conocimientos se hallan organizados en estructuras cognitivas, esquemáticas, en tanto que otros se representan como creencias o teorías, es decir proposiciones razonablemente explícitas sobre las características o clases de los objetos.

El docente como persona cuya tarea diaria es comprender e interpretar el rápido flujo de los acontecimientos sociales del aula, se atiene obviamente a las mismas clases de estructuras de conocimientos que mencionan Nisbett y Ross (1980). Clark y Peterson (1984), ellos señalan que los procesos de pensamiento de los maestros influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan. Manifiestan además que un objetivo importante de la investigación sobre los procesos de pensamiento del maestro, es hacernos comprender mejor cómo y por qué el proceso de la enseñanza tiene la apariencia y el funcionamiento que lo caracterizan. El modelo propuesto presenta dos dominios, el de los procesos de pensamientos de los maestros y el de las acciones de los maestros y sus efectos observables.

Ambos dominios difieren por lo menos en dos aspectos. Primero, difieren en la medida en que los procesos implicados pueden, o no, ser observados. Los procesos de pensamiento de los docentes ocurren “en la cabeza de los docentes” y por lo tanto no son observables. De este modo, los fenómenos incluidos en el dominio de la acción del docente pueden medirse con más facilidad y someterse más cómodamente a métodos de investigación empírica que los fenómenos incluidos en el dominio de su pensamiento. El proceso de pensamiento docente, abarca tres categorías (Wittrock, 1986), la planificación

del docente (pensamientos preactivos y postactivos); sus pensamientos y decisiones interactivas, y sus teorías y creencias.

Las dos primeras categorías representan una distinción temporal, ya que no tienen en cuenta si los procesos ocurren durante la interacción en el aula (pensamiento y decisiones interactivos de los docentes) o bien antes o después de esa interacción (pensamientos preactivos y postactivos). Las categorías citadas se basan en distinción propuesta por Jackson (1968) entre las fases preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza. Estas distinciones fueron utilizadas por primera vez por Crist, Marx y Peterson (1974) como medio de categorizar los procesos de pensamiento de los docentes, formularon la hipótesis de que el tipo de pensamiento de los enseñantes durante la interacción en el aula difiere cualitativamente de los tipos de pensamiento que se producen antes y después de la interacción.

El tipo de pensamiento de los docentes durante la enseñanza interactiva parece ser cualitativamente distinto del tipo de pensamiento que los ocupa cuando no están interactuando con los alumnos. El pensamiento preactivo y pensamiento postactivo han sido incluidas en la categoría de “planificación docente”. La planificación docente incluye los procesos de pensamiento que lo ocupan antes de que tenga lugar la interacción en el aula, y también los procesos de pensamiento o reflexiones que lo ocupan después, y que guían su pensamiento y sus proyectos relativos a la futura interacción en el aula (Wittrock, 1986).

La tercera categoría, las teorías implícitas y creencias de los docentes, representa el amplio acervo de conocimientos que poseen y que afecta a su planificación y sus pensamientos y decisiones interactivos. Sin duda, los docentes también pueden desarrollar teorías y creencias como resultado de su reflexión durante la interacción en el aula y de su planificación previa y posterior a ella. Shavelson y Stern (1981) elaboraron un modelo de decisiones interactivas que parte de la caracterización de la labor interactiva del profesor como desarrollo de rutinas. Estas rutinas bien pueden ser “guiones” o planes mentales con los que acude el profesor a clase o los mecanismos y procedimientos que éste usa para regular las actividades y el gobierno de la disciplina del aula (Yinger, 1982).

Mientras que se llevan a cabo rutinas, el profesor controla y dirige la clase, atendiendo a los indicadores, con objeto de determinar si la rutina funciona de acuerdo con el plan. Mientras el comportamiento de los alumnos sea aceptable, la dirección de la clase será automática, pero si no fuera aceptable, el profesor deberá decidir si es necesaria una acción inmediata y si se dispone de una rutina apropiada para tratar el problema, como producto de su experiencia. Si no dispone de ninguna rutina adecuada, tendrá que reaccionar espontáneamente. Si no es necesario actuar inmediatamente, el profesor tiene que decidir si se requiere algún tipo de actuación posterior o si simplemente debe conservar la información en la memoria y no actuar.

Clark y Yinger, (1979); Shavelson y Stern (1982); Clark y Peterson (1984) coinciden en señalar que los profesores son reacios a modificar sus rutinas, aún cuando no marchen según esperaban. Cuando introducen algún cambio, normalmente es sólo para ajustar el flujo de actividades establecido, no para transformarlo o sustituirlo. El interés fundamental de los profesores, por consiguiente, es mantener el flujo de actividades ininterrumpido; introducir cambios drásticos en las rutinas, provocaría la incertidumbre tanto en el profesor como en los alumnos, exigiéndole mayores niveles de procesamiento de información al profesor, a costa de su capacidad de control y dirección de los acontecimientos en el aula. Al disminuir dicha capacidad, aumentaría el riesgo de que se provocaran problemas de gobierno y disciplina (Shavelson y Stern, 1982).

La experiencia ha resultado ser un factor importante al analizar las diferencias entre profesores en la percepción de los acontecimientos del aula, así como la determinación de la relevancia de los indicadores según la cual se decide la acción a emprender (Clark y Peterson, 1984). La razón de eso parece estar en que los profesores con experiencia han desarrollado más estructuras conceptuales adecuadas a los fenómenos relativos a la enseñanza y el aprendizaje de los que han hecho los recién iniciados.

Por otra parte, no se trata de averiguar cómo los profesores se adscriben a una teoría formal de la enseñanza o cómo se sitúan en los ítems de un cuestionario de opiniones pedagógicas, sino averiguar cómo teorizan, cómo formulan principios explicativos de su enseñanza, a la luz de ello, se han intentado diferentes formas de conceptualizar el

conocimiento implícito de los profesores, levantando categorías que tengan que ver con las unidades representacionales según las cuales, ellos interpretan o explican los fenómenos del aula, anticipan lo que va a ocurrir o prescriben la actuación apropiada. Entre las diversas categorías analíticas al interior del paradigma del pensamiento docente destacan las siguientes:

Perspectivas del profesor hacia la enseñanza: Las perspectivas constituyen un conjunto coordinado de ideas y acciones que se usa en situaciones problemáticas, es el modo en que los profesores piensan sobre su trabajo y el modo en que dan significado a esas creencias mediante sus acciones. Los conceptos de idea y acción son indisolubles, no se pueden entender las ideas en ausencia de las acciones emprendidas, o pretendidas, obviamente las perspectivas están en continua interacción con el mundo social en el que actúan y son modificados por él (Janesick, 1978).

Principios de enseñanza: En el estudio de Marland (1977) sobre los pensamientos del profesor durante la enseñanza interactiva, indicaba que los profesores se refieren a ciertos principios de enseñanza que guían y explican su conducta en clase. Los datos de Marland establecieron cinco principios predominantes en los profesores: a) *Compensación*, por el que el profesor intenta discriminar a favor del tímido, el introvertido, el poco hábil y el culturalmente empobrecido, b) *Indulgencia estratégica*, que es una variación del principio de compensación, se refiere a la tendencia del profesor a ignorar las infracciones de las reglas de clase cometidas por aquellos niños que el profesor ve que necesitan especial atención, c) *Compartir el poder*, implica el uso de la estructura informal de poder existente en clase para influir en los alumnos. El profesor comparte responsabilidad y autoridad con ciertos alumnos, reforzando así la conducta de los líderes con el objeto de usar su influencia sobre sus compañeros como instrumento para el gobierno de la clase, d) *Control progresivo*, supone controles periódicos del progreso de los alumnos, identificando problemas y animando a los alumnos de inferior capacidad durante su trabajo, e) *Supresión de emociones*, los problemas no deben manifestar sus sentimientos emotivos mientras enseñan. Creen que si expresan sus sentimientos, los alumnos pueden animarse a hacer lo mismo y si se excitan demasiado, pueden originarse problemas de gobierno en el aula.

Sistema de constructos: Se basa en el supuesto de que la gente procesa los acontecimientos de acuerdo a un número finito de constructos personales, los cuales, aunque individual y aisladamente sólo sirven para construir un rango limitado de experiencia, se organizan para proporcionar una construcción única personal del mundo (Munby, 1982).

Conocimiento práctico: Elbaz (1983) sostiene que los profesores poseen y usan su conocimiento de un modo peculiar, que lo señala como “conocimiento práctico” (más del hecho de que mucho de lo que sabe el profesor se origina en la práctica). El profesor es un agente autónomo en el proceso del currículo, con un conocimiento dinámico, adquirido en relación activa con la práctica y usado para dar forma a esa práctica. Sólo los profesores que poseen una estructura conceptual suficientemente compleja y flexible pueden recibir y encajar informaciones que no concuerdan con sus actuales categorías mentales. Sólo así pueden comprender que los alumnos utilizan otra lógica e interpretan los acontecimientos desde otra racionalidad. Por el contrario, los profesores con estructuras mentales simples, rígidas y pobres se cierran al percibir la falta de equilibrio entre sus previsiones y el funcionamiento real, y como la enseñanza interactiva no permite dilación, reproducen el comportamiento docente más primitivo, aunque sea el más inadecuado, aquel comportamiento que asimilaron por imitación tradicional y que se fijó no sólo en estructuras mentales, sino principalmente en su comportamiento.

Asimismo, otras clasificaciones analíticas respecto de dichos paradigmas son entendidas como *teorías implícitas*, consideran tres niveles de representaciones mentales, según Pozo (2001; Pozo y Gómez Crespo, 1998; Pozo, 1997). Esos tres niveles son:

a. Un primer nivel superficial o de respuestas: conformado por un conjunto de predicciones, juicios, interpretaciones, acciones y verbalizaciones que el sujeto realiza sobre las situaciones que enfrenta. Son respuestas elaboradas *ad hoc* frente a demandas contextuales específicas. Responden a los rasgos representacionales de los modelos mentales. Es el nivel más accesible, consciente, explícito o inmediato y tiene un carácter situacional.

b. Teorías de dominio: constituidas por un conjunto de representaciones diversas que los sujetos activan en diferentes contextos que pertenecen a un dominio o ámbito de conocimiento. Proporcionan los rasgos invariantes de los modelos mentales situacionales,

pero son menos conscientes y explícitas y más estables que éstos. Se infieren a partir de las acciones, verbalizaciones o predicciones del nivel anterior.

c. Teorías implícitas: son representaciones mentales constituidas por un conjunto de restricciones en el procesamiento de la información que determinan, a la manera de un sistema operativo, la selección de la información que se procesa y las relaciones entre los elementos de esa información.

Las personas utilizamos las teorías implícitas para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren y tomar decisiones. Son producto de la construcción del mundo a través del cuerpo y se basan en procesos de aprendizaje asociativo; pero también tienen un origen cultural en tanto se construyen en formatos de interacción social y comunicativa (Pozo, 2001; Pozo y Gómez Crespo, 1998; Pozo, 1997). Las teorías implícitas tienen un *carácter teórico* en tanto son representaciones de naturaleza abstracta, estable y, en cierto grado, independientes del contexto. Están compuestas por conjuntos más o menos integrados y consistentes de ideas que se construyen a partir de las experiencias cotidianas. Son versiones incompletas y simplificadas de la realidad, que si bien permanecen inaccesibles a la conciencia, tienen algún nivel de organización interna, estructuración y sistematicidad (Pozo, 2001; Rodrigo, 1993). Son *implícitas* en tanto son inaccesibles a la conciencia y no pueden convertirse en modelos mentales. El carácter explícito o implícito de las teorías es vinculado por Rodrigo (1993) con el nivel funcional de las representaciones: nivel de conocimiento y nivel de creencia.

En las *síntesis de conocimientos*, las personas utilizan las teorías de manera declarativa para expresar verbalmente ideas sobre un dominio, reflexionar sobre ellas o discriminar entre varias de ellas. Surgen ante demandas de tipo teóricas y permiten al sujeto acceder a puntos de vista alternativos. Son acciones epistémicas que sirven para modificar nuestra relación cognitiva con el mundo, para comprenderlo. En el nivel de las *creencias*, las personas utilizan las teorías para interpretar situaciones, tomar decisiones, realizar inferencias prácticas, predecir y planificar acciones. Surgen cuando la demanda tiene una orientación pragmática y expresan un punto de vista personal sobre el mundo. Son acciones que sirven para predecir, controlar y actuar sobre el mundo. Las síntesis de

conocimientos son explícitas; en cambio, las síntesis de creencias permanecen implícitas o inaccesibles a la conciencia.

En el mismo sentido Pozo (2001) diferencia entre las *acciones pragmáticas* basadas en representaciones implícitas y simbólicas y que sirven para predecir o controlar lo que sucede en el mundo, y las *acciones epistémicas* que sirven para cambiar la relación del sujeto con el mundo a través de los cambios de sus representaciones. Los formatos representacionales de las teorías varían según el tipo de demanda y según los contextos de uso. Esto explica lo que Pozo y Rodrigo (2001) denominan *variabilidad cognitiva intrasujeto e intersujeto*. En efecto, las personas dan respuestas diferentes ante una misma tarea presentada de diferentes formas o en diferentes momentos o con metas diferentes. O sea, se activan diferentes representaciones cuando cambia el contexto. Además, las personas se representan la realidad desde un único punto de vista (creencia) o desde perspectivas diferentes (conocimientos). De este modo, coexisten representaciones diferentes para un mismo dominio.

Es entonces, la variedad de escenarios socio-culturales, en los que participan los sujetos a través de intercambios comunicativos y discursos, lo que explica la variabilidad cognitiva; sin embargo, son los parámetros mentales los que permiten gestionar dicha flexibilidad representacional en las situaciones sociales. La apelación al contexto también nos permite afirmar que dicha variabilidad tiene sus límites, sobre todo en personas que pertenecen a un mismo grupo; en tanto las representaciones se construyen en escenarios socio-culturales y formatos de interacción social, las personas con experiencias similares elaboran visiones hasta cierto punto compartidas y convencionales (Rodrigo, 1993).

La tradición investigativa sobre el pensamiento docente se ha centrado en temas vinculados a la enseñanza - aprendizaje, no habiendo encontrado experiencias referidas específicamente al pensamiento docente en temas de evaluación del aprendizaje, sin embargo la base conceptual existente es un punto de partida importante, que ha permitido poner a prueba la *hipótesis* de que las prácticas de evaluación del aprendizaje en el aula, son disonantes con las teorías implícitas y creencias propias del pensamiento docente que poseen los profesores en cuestión.

2. MATERIAL Y METODOS

2.1. SUJETOS

El estudio comprendió dos momentos, uno de naturaleza cuantitativa y el otro de carácter cualitativo. En la dimensión cuantitativa se recolectó información mediante la aplicación de dos instrumentos de carácter anónimo con el fin de conocer las teorías implícitas con respecto a la evaluación, un cuestionario con ítems tipo Likert (*Cuestionario anónimo de experiencias docentes*) y un test de frases incompletas (*Cuestionario anónimo de percepciones docentes*). Se seleccionó a una muestra de 247 docentes (95% de grado de confianza) de un universo de 689 docentes que enseñan en el quinto y sexto grado de primaria del sector público cuya ubicación corresponde a la ciudad capital de Arequipa, habiéndose hecho una distribución proporcional por distritos. Esta muestra estuvo conformada por 110 varones y 137 mujeres.

Para la intervención cualitativa, referida a las prácticas de evaluación en aula, se aplicó la técnica de la observación sistemática al interior del aula. Para este efecto se seleccionaron 7 docentes (casos) que enseñan en el sexto grado de primaria del sector público, 3 mujeres y 4 varones. Con respecto a la formación recibida todos contaban con formación pedagógica, (5 obtenida en el nivel universitario, 1 en escuela normal y 1 en instituto pedagógico). Con respecto al tiempo de servicios 4 de los docentes contaban con más de 20 años de servicio y los 3 restantes entre 12 y 19 años. En promedio todos los docentes observados tenían 26 alumnos en su aula y ejercían la polidocencia en sección única.

Los centros educativos están ubicados en diferentes distritos de la ciudad de Arequipa y fueron seleccionados intencionalmente en el marco de la asignatura de prácticas pre profesionales de la Universidad Católica de Santa María a través del Programa Académico de Educación. A ninguno de los siete docentes se les aplicó los cuestionarios correspondientes a la dimensión cuantitativa.

2.2. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

2.2.1. Cuestionario anónimo de experiencias docentes

El cuestionario comprende 30 ítems válidos (13 enunciados positivos y 17 negativos) y alcanzó una confiabilidad (Alpha de Cronbach) de 0,80. Los enunciados se distribuyen en 4 dimensiones: *teorías implícitas sobre evaluación del aprendizaje* (ítems 4, 7, 11, 13, 16, 18, 24, 27 y 28); *teorías implícitas sobre planificación de la evaluación* (ítems 3, 6, 9, 15, 17, 21 y 22); *teorías implícitas subyacentes sobre atribución causal del rendimiento* (ítems 1, 2, 5, 8, 12, 20, 26, 29 y 30); *teorías implícitas sobre sistema de calificación y pruebas* (ítems 10, 14, 19, 23 y 25). Adicionalmente, se formó una subescala denominada *percepciones hacia el sentido de la evaluación* (ítems 7, 11, 13, 14, 18, 23, 24, 28 y 29). Cabe aclarar que esta última subescala permitió calcular un puntaje global que sirvió para la aplicación de la prueba t y el ANOVA.

2.2.2. Cuestionario anónimo de percepciones docentes

Este cuestionario comprende 19 frases incompletas que fueron seleccionadas de un total de 36 a través de una validación mediante el juicio de expertos y una aplicación piloto. La versión definitiva (19 ítems) se aplicó a 100 docentes de educación primaria del sector público. Dada la complejidad de las respuestas se ha considerado las 3 principales creencias para cada uno de los reactivos o ítems.

2.2.3. Observación sistemática: diario de campo y ficha de observación

Para observar las prácticas de evaluación en el aula se utilizó un diario de campo semi estructurado, una ficha de observación para registrar las *decisiones interactivas* y *verbalizaciones* relacionadas con las prácticas evaluativas. Asimismo, se recopiló para

cada caso dos formatos de exámenes escritos pertenecientes al área de Lógico Matemático. Adicionalmente, se registró en una ficha un conjunto de datos personales y profesionales para cada uno de los docentes observados.

2.3. PROCEDIMIENTOS PARA RECOLECTAR DATOS

2.3.1. Dimensión cuantitativa

Para la aplicación de los dos cuestionarios se entrenó a siete alumnos practicantes (tercio superior) del Programa Profesional de Educación de la Universidad Católica de Santa María. Cada uno de ellos aplicó un promedio de 35 formatos según un conjunto de pautas estándar (protocolo) que vertebraron cada intervención. Cabe resaltar que cada uno de los aplicadores fue supervisado.

2.3.2. Dimensión cualitativa

Para efectos de la observación sistemática se procedió considerando los siguientes aspectos y procedimientos:

- a) En una etapa preparatoria, se seleccionó inicialmente a un grupo de diez alumnos del curso de prácticas pre profesionales. Los alumnos fueron entrenados en técnicas de observación y se procedió a validar en este marco los diversos formatos y guías de observación. Después de una evaluación quedaron 7 alumnos aptos para realizar las diversas acciones.
- b) Cada observador tuvo como contacto al Director del centro educativo quien se encargó de presentarlo personalmente al docente y este a su vez a los alumnos en el aula. En todos los casos los docentes mostraron su complacencia y aceptación ante la presencia del practicante.
- c) Los observadores no conocían acerca de las intenciones de la investigación y de ahí que sus acciones estaban inmersas dentro de las rutinas propias de todo practicante. Asimismo, cada observador fue monitoreado constantemente a fin de reducir sesgos e ir optimizando su labor.

- d) Por su parte, los docentes observados no tuvieron conocimiento de que parte de la información recopilada por los alumnos tendría un tratamiento para fines de investigación. Cabe señalar que de haber comunicado a los docentes una intención investigativa se habría producido un sesgo de deseabilidad por parte de ellos. De todos, y a la luz de los preceptos éticos, no se menciona en los resultados los nombres de los docentes que fueron observados.
- e) Se instruyó que los diversos formatos o guías sean llenados al final de cada jornada de prácticas, o en caso de existir las condiciones, que se registraran las decisiones interactivas o verbalizaciones en el instante mismo de su ocurrencia.
- f) Los datos se han sistematizado para cada caso, denotando las principales decisiones interactivas más regulares, así como las verbalizaciones expresadas continuamente por los docentes

3. RESULTADOS

Se presenta a continuación los resultados correspondientes a cada una de las dimensiones del presente estudio (cuantitativa y cualitativa). Estos son los principales hallazgos:

3.1. DIMENSIÓN CUANTITATIVA

En un primer momento se presentan los resultados de la dimensión cuantitativa, la misma que pretende conocer las *teorías implícitas* con respecto a la evaluación educativa (*Cuestionario anónimo de experiencias docentes.*) y las creencias (también teorías implícitas), con respecto a este mismo proceso (*Cuestionario anónimo de percepciones docentes*). El primero de estos instrumentos se compone de factores o dimensiones los mismos que son: a) teorías implícitas sobre el sentido de la evaluación del rendimiento (dimensión principal que sirvió también para las pruebas de significación estadística); b) teorías implícitas sobre la planificación de la evaluación del aprendizaje; c) teorías implícitas subyacentes en la atribución causal acerca del rendimiento; y d) teorías implícitas sobre sistema de calificación y pruebas. El segundo instrumento comprende los mismos factores, con excepción de las teorías implícitas sobre planificación de la evaluación (punto b)

3. 1.1. Teorías implícitas derivadas del cuestionario anónimo de experiencias docentes

Los resultados ítem por ítem al cuestionario anónimo de experiencias docentes se presentan en la Tabla 1 así como también se señala en cada caso el valor o signo de las preguntas (+ ó -). Se aprecia de este modo, y en términos generales, la existencia de teorías implícitas asociadas a la connotación tradicional que vincula a la evaluación a la aplicación de pruebas escritas. Asimismo, se percibe muchas consideraciones tanto favorables como desfavorables con respecto a las pruebas de desempeño. Por último, se

encontró que los docentes comparten, al menos en el plano conceptual, algunas de las intenciones concordantes con las orientaciones formativas acerca del proceso evaluativo. Estos aspectos serán analizados con más detalle cuando se presente los resultados para cada una de las dimensiones y para la subescala mencionada líneas arriba.

Tabla 1

Teorías implícitas en general

Item	FRASES	CA	A	I	D	CD
1	Cuando todos los alumnos tienen un rendimiento aceptable, es porque el docente ha hecho un buen trabajo	56.5	40.1	0.0	2.7	0.0
2	El buen trato del docente durante la toma de una prueba escrita o examen influye decididamente en el rendimiento del alumno	44.9	39.5	3.4	10.2	2.0
3	La determinación de metas de aprendizaje en un asunto que debe dejarse a criterio del docente	41.5	35.4	3.4	12.2	0.7
4	Es preferible no comunicar anticipadamente a los alumnos cómo serán evaluados para asegurar la objetividad del proceso	12.2	24.5	3.4	52.4	7.5
5	No hay prueba mal tomada, sino alumno mal preparado	22.4	34.0	4.8	30.6	8.2
6	No es necesario planificar por escrito el proceso de evaluación del aprendizaje, en especial cuando ya se tiene experiencia	6.1	21.1	4.1	51.0	17.0
7	Es preferible evaluar al fin de un período de enseñanza que hacerlo seguido	2.7	10.9	2.7	55.8	27.2
8	El docente debería pasar por alto los errores cometidos los alumnos que muestran dificultades de aprendizaje	2.7	5.4	0.7	44.2	46.3
9	Cuando uno tiene un plan fijado de evaluación es preferible no modificarlo así las circunstancias lo requieran	7.5	24.5	4.8	46.3	15.6
10	Los docentes varones tienden ha molestarse más fácilmente durante una sesión de evaluación con alumnos indisciplinados	4.1	27.2	14.3	39.5	12.9
11	Cuando un alumno es informado acerca de cómo será evaluado le damos la posibilidad de que aprenda mientras se prepara para este proceso	29.9	57.8	2.0	8.8	1.4
12	Los alumnos con dificultad para aprender que provienen de entornos marginales deberían ser exigidos en menor intensidad (tener experiencias diferentes para ellos, a fin de no frustrales)	23.1	46.9	2.9	22.4	4.8
13	La misión de la evaluación es hacer que todos o casi todos los alumnos dominen las competencias	23.1	52.4	4.4	17.7	2.7
14	En muchos casos las pruebas orales pueden llegar a ser más pertinentes que las pruebas escritas	10.2	53.1	15.6	20.4	0.7
15	No es necesario efectuar retroalimentación en alumnos con rendimiento exitoso	5.4	19.0	7.5	50.3	17.7
16	Es recomendable que el profesor asuma una actitud seria el día que tome exámenes para evitar que los alumnos "copien"	6.1	29.3	1.4	49.0	14.3
17	Es preferible elaborar los instrumentos de evaluación con la debida anticipación	32.0	57.1	2.0	7.5	0.0
18	Esta claro que la evaluación fundamentalmente sirve para apreciar el rendimiento del alumno a fin de asignar un puntaje justo	22.4	55.8	2.7	17.0	2.0
19	La calificación con escala vigesimal es más pertinente que el uso del sistema por letras	37.4	44.2	5.4	10.9	2.0

Item	FRASES	CA	A	I	D	CD
20	Hay alumnos que por su escasa capacidad intelectual no están en condiciones de enfrentar los desafíos escolares	10.2	30.6	8.2	38.1	12.9
21	Durante la enseñanza, el docente trata de recordar y de llevar a la práctica esa imagen mental del plan (que en parte no consta por escrito	21.1	41.5	6.8	22.4	6.8
22	En la evaluación del aprendizaje es preferible tener una programación minuciosa para evitar que le profesor haga lo que le parece	53.7	32.0	0.0	11.6	2.7
23	La evaluación puede transcurrir muchas veces sin necesidad de aplicar pruebas escritas	35.4	41.5	1.4	20.4	0.7
24	Es normal que hayan deficientes, regulares y buenos alumnos como resultado de la enseñanza	23.8	41.5	2.7	29.9	1.4
25	Los trabajos en grupo no permiten diferenciar el rendimiento individual del alumno, lo que dificulta su evaluación	19.0	25.2	5.4	41.5	8.2
26	La eficacia de un docente está relacionada con el rendimiento de sus alumnos	21.8	53.7	2.7	21.1	0.0
27	Al observar el trabajo cotidiano de los alumnos, los estamos evaluando	40.8	50.3	2.0	5.4	0.7
28	La evaluación es un proceso permanente cuando aplicamos con mucha frecuencia exámenes o pruebas escritas	27.2	23.8	10.9	34.0	4.1
29	El rendimiento deficiente es atribuible fundamentalmente al alumno	4.8	19.7	8.8	54.4	11.6
30	Los problemas de aprendizaje de los alumnos no son responsabilidad del docente, sino mayormente del entorno familiar	40.8	34.7	4.1	15.6	4.8

3.1.1.1. Teorías implícitas sobre el sentido de la evaluación del rendimiento

Esta dimensión contempla los ítemes 7, 11, 13, 14, 18, 23, 24, 28 y 29, los mismos que pretenden conocer las connotaciones con respecto al sentido de la evaluación. Por tanto, los enunciados permitieron conocer si los docentes se sienten identificados con las nociones evaluativas (tradicionales) más orientadas a la supervisión, control y aplicación de pruebas escritas o con la visión formativa que concibe la evaluación como un proceso formativo orientado al logro de aprendizajes.

La exploración ítem por ítem de la presente dimensión nos señala que los docentes evidencian percepciones favorables hacia el sentido de la evaluación del rendimiento. Tenemos así que en el ítem 7 (*Es preferible evaluar al fin de un período de enseñanza que hacerlo seguido*) el 83 % de los sujetos consignaron respuestas de D y CD, lo cual indica orientaciones hacia la evaluación permanente (aunque no necesariamente formativa). También se encontró que los sujetos de la muestra consideraron en un 87,7 % (CD y A) que la comunicación oportuna a los alumnos acerca de cómo serán evaluados

es una práctica muy favorable para el logro de aprendizajes (Item 11: *Cuando un alumno es informado acerca de cómo será evaluado le damos la posibilidad de que aprenda mientras se prepara para este proceso*).

Con respecto al ítem 13 (*La misión de la evaluación es hacer que todos o casi todos los alumnos dominen las competencias*) el 75, 5 % marcó las alternativas CA y A, lo cual indica percepciones formativas asociadas al proceso evaluativo. Por otro lado, vemos que en el ítem 14 (*En muchos casos las pruebas orales pueden llegar a ser más pertinentes que las pruebas escritas*) que 63, 3 % de la muestra consignó las alternativas CA y A. Esto nos indica que existe al menos una consideración favorable hacia las pruebas orales como alternativas válidas de evaluación. Por último en el ítem 29 (*El rendimiento deficiente es atribuible fundamentalmente al alumno*) los docentes manifestaron no compartir este enunciado en un 66 % (CD y D) lo cual estaría mostrando una atribución causal del fracaso no sólo a los alumnos sino también a otros factores. De todos modos, y si bien estos ítems hablan de percepciones favorables en cierto sentido, se tiene que en los reactivos 11, 13 y 14 la mayor cantidad de respuestas se concentraba en la alternativa *de acuerdo*, fenómeno que de alguna manera pone en evidencia la falta de convicciones firmes hacia el sentido de la evaluación.

También, se encontró un conjunto de ítems que indican que la muestra comparte en cierta medida connotaciones tradicionales acerca del sentido de la evaluación. Se tiene así que en el ítem 18 (*Esta claro que la evaluación fundamentalmente sirve para apreciar el rendimiento del alumno a fin de asignar un puntaje justo*) un 78, 2 % manifestó estar CA y A, lo cual indica reducir la evaluación a la mera asignación de puntajes o calificaciones. Por otra parte en el ítem 23 (*La evaluación puede transcurrir muchas veces sin necesidad de aplicar pruebas escritas*) se encontró que el 76, 9 % eligió las alternativas CA y A, manifestado de esta manera el apego hacia las pruebas escritas como sinónimo de evaluación. Otro ítem que denota percepciones desfavorables es el 24 (*Es normal que hayan deficientes, regulares y buenos alumnos como resultado de la enseñanza*) donde el 65, 3 % de los sujetos consideraron estar CA y A, denotando de este modo una serie de percepciones que anticipan que necesariamente el resultado de la enseñanza debe de arrojar una distribución normal aceptada como normal.

Al interior de esta misma dimensión, el ítem 28 (*La evaluación es un proceso permanente cuando aplicamos con mucha frecuencia exámenes o pruebas escritas*) muestra que el 51 % de la muestra está CD y A con este enunciado, lo cual indica connotaciones de evaluación estereotipadas y de carácter instrumentalistas que la asocian de manera primordial con la aplicación de las pruebas convencionales.

Análisis inferenciales de la dimensión percepciones acerca del sentido de la evaluación del rendimiento

Se puede apreciar en la Tabla 2 que no existen diferencias significativas entre varones (M = 23,18) y mujeres (M = 23,13). De todos modos, y considerando que el puntaje mayor es 40, se percibe medias en ambos grupos que estarían denotando una comprensión moderada acerca del sentido de la evaluación educativa

Tabla 2

Prueba T de la subescala de percepción del sentido de la evaluación por sexo

VD	Sexo				t	p
	Hombres (N = 68)		Mujeres (N = 76)			
	M	D.E.	M	D.E.		
P.Sentido de la Evaluación	23,18	3,55	23,13	3,45	,077	,939

* p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001

Con respecto a la variable Tiempo de Servicios (Tabla 3) existen diferencias significativas entre los grupos (F = 3,796; p = ,012). El análisis de diferencias aplicando el LSD arrojó que los grupos de profesores entre 1 a 5 años (M = 24,63); de 6 a 10 años (M = 24,04); y de 11 a 20 años (M = 23,67) tienen mayor comprensión acerca del sentido de la evaluación que los profesores con más de 20 años de servicio (M = 21,92). Esto nos indica que aquéllos profesores formados en tradiciones pedagógicas de hace más de 25 ó

30 años estarían asociando más a la evaluación con la constatación y la medición. Sin embargo, los profesores más jóvenes (y hasta 20 años de servicio) no puntúan alto en esta subescala y evidencian puntajes de 4 puntos por encima del 50 % del puntaje total. Esto indica percepciones no tan solventes con respecto al sentido de la evaluación en todos los profesores independientemente de sus años de experiencia.

Tabla 3

ANOVA de percepción del sentido de evaluación según tiempo de servicios

VD	TIEMPO DE SERVICIO				F	p
	1 a 5 años	6 a 10 años	11 a 20 años	Más de 20 años		
	N = 8	N = 24	N = 60	N = 52		
P. Sentido de la Evaluación	24,63 a	24,04 b	23,67 c	21,92 a,b,c	3,796	,012 *

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

gl 1 = 2, gl 2 = 51

Diferencias significativas según el LSD = a, b, c.

El ANOVA ($F = 1,248$; $p = ,295$) permite apreciar que no existen diferencias significativas en esta subescala según la variable Institución de Formación Profesional. Esto significa que independientemente de que el docente tenga un título de un Instituto Pedagógico ($M = 22,85$), un Bachillerato ($M = 24,73$), una Licenciatura ($M = 23,04$) o una titulación en otra área ($M = 24,00$) no cambian las percepciones que se tienen acerca del sentido de la evaluación del rendimiento escolar. Al igual que en los análisis anteriores se evidencia una comprensión mediana en esta subescala.

Tabla 4
ANOVA de percepción del sentido de la evaluación por formación profesional

INSTITUCIÓN DE FORMACIÓN PROFESIONAL						
VD	Instituto Pedagógico N = 48	Bachillerato en Educación (Universidad) N = 15	Licenciatura en Educación (Universidad) N = 75	Otras titulaciones N = 4	F	p
P. Sentido de la Evaluación	22,85	24,73	23,04	24,00	1,248	,295

* p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001

gl 1 = 2, gl 2 = 51

No diferencias significativas según el LSD

3.1.1.2. Teorías implícitas sobre la planificación de la evaluación del aprendizaje

Con respecto a las teorías implícitas sobre la planificación de la evaluación del aprendizaje, se ha considerado los ítemes: 6, 9, 15, 17, 21 y 22 con los cuales se pretende conocer qué sentido tienen para los docentes los criterios de planificación como un componente de decisiones anticipadas pertinentes a lo que el docente hará en los diferentes momentos de la evaluación.

El ítem 17 (*Es preferible elaborar los instrumentos de evaluación con la debida anticipación*) muestra que el 89,1% respondieron como CD y A, de lo cual se puede inferir que los docentes piensan que es necesario prever anticipadamente los instrumentos con los que se evaluará; de igual forma, en el ítem 21 (*Durante la enseñanza el docente trata de recordar y de llevar a la práctica esa imagen mental del plan - que en parte no consta por escrito*) el 62,6% respondió como CA y A reconocen que existe un esfuerzo por

ceñirse a lo planificado, aun cuando se tomen decisiones que están al margen del plan, implícitamente da la impresión de improvisación en muchas de las acciones implementadas en el aula; sin embargo, el 85,7% de los docentes están de acuerdo en tomar decisiones basadas en una programación detallada, piensan que por el contrario el docente asumiría decisiones personales (*En la evaluación del aprendizaje es preferible tener una programación minuciosa para evitar que el profesor haga lo que le parece*).

Otro grupo de ítems indagan situaciones opuestas al sentido deseable de la planificación, así, el ítem 6 referido a (*No es necesario planificar por escrito el proceso de evaluación del aprendizaje en especial cuando ya se tiene experiencia*), el 68% de los docentes consideran que aun cuando se tenga experiencia, debería planificarse el proceso de evaluación, sin embargo, la falta de convicción en las respuestas, pues casi un tercio de los docentes si están de acuerdo con apelar a la experiencia como un factor que justifica seguir iniciativas improvisadas en materia de planificación de la evaluación del aprendizaje; en el mismo sentido se expresan el 61,9% en el ítem 9 (*Cuando se tiene un plan fijado de evaluación es preferible no modificarlo, así las circunstancias lo requieran*) esta respuesta, contrariamente, connota la presencia de un paradigma mental de inflexibilidad, que confirma en un tercio de los docentes, la presencia de percepciones implícitas asociadas a la improvisación.

3.1.1.3. Teorías implícitas subyacentes sobre atribución causal acerca del rendimiento

Uno de los aspectos fundamentales que se asocian con la evaluación del aprendizaje, está constituido por las percepciones que los docentes tienen sobre las razones por las cuales los alumnos rinden como lo hacen, es decir, lo que se conoce como atribución causal, en este caso desde la perspectiva del docente. Para ello se han considerado los ítems: 1, 2, 5, 12, 26, 29 y 30.

Las respuestas que se hallan orientadas hacia un sentido deseable, refieren que el 96,6% de los docentes se atribuyen a sí mismos el rendimiento aceptable de los alumnos, tal como se muestra en el ítem 1 (*Cuando todos los alumnos tienen un rendimiento aceptable, es porque el profesor ha hecho un buen trabajo*), este alto porcentaje hace pensar de alguna manera en la tradición de una enseñanza centrada en el docente, que

considera al alumno como un receptor pasivo, que sólo debe responder en la medida de la exigencia del docente; a su vez, el 83% de ellos agregan que el buen trato durante la toma de pruebas, es atribuible al rendimiento aceptable del alumno, tal como lo refiere el ítem 2 (*El buen trato del docente durante la toma de una prueba escrita o examen influye decididamente en el rendimiento del alumno*) , notándose que el docente se atribuye el rendimiento aceptable del alumno, lo mismo ocurre con el resultado encontrado a través del ítem 26 (*La eficacia de un docente está relacionada con el rendimiento de sus alumnos*) cuando un 75,5% de los docentes piensan en el mismo sentido. Un hecho razonable que abona a favor del docente se encuentra en el ítem 29 (*El rendimiento deficiente es atribuible fundamentalmente al alumno*), cuando el 66,6% de los docentes no están de acuerdo con esta afirmación, lo cual podría significar que ellos pueden discriminar incluso algunos factores no atribuibles sólo a los alumnos, como determinantes de un deficiente rendimiento.

También se presentan resultados que no están en la línea de un sentido deseable, así tenemos que en el ítem 5 (*No hay prueba mal tomada, sino alumno mal preparado*) , el 56,4% sí está de acuerdo con esta afirmación, es decir, aun existe un importante sector de docentes que al menos confían plenamente en la administración de pruebas, considerándolas válidas y confiables, no atribuyendo a dichos instrumentos la probabilidad de que sean determinantes del mal rendimiento, se vuelve a reforzar la idea de que es el alumno quien se equivoca y no el docente ; la misma percepción se refuerza con lo encontrado en el ítem 30 (*Los problemas de aprendizaje de los alumnos no son responsabilidad del docente, sino mayormente del entorno familiar*) , el 75,5% está de acuerdo con ello. Todo esto los lleva a pensar que los alumnos con problemas deberían ser exigidos menos, así lo refleja el ítem 12 (*Los alumnos con dificultades para aprender que provienen de entornos marginales, deberían ser exigidos en menor intensidad – tener experiencias diferentes con ellos, a fin de no frustrarles*) , recíprocamente el 90,5% no están de acuerdo en ser indulgentes con alumnos de rendimiento deficitario (Ítem 8: *El docente debería pasar por alto los errores cometidos por los alumnos que muestran dificultades de aprendizaje*) . En suma, es el docente quien asume la atribución causal subyacente asociada al rendimiento exitoso del alumno.

3.1.1.4. Teorías implícitas sobre el sistema de calificación y pruebas

El estudio ha buscado también conocer la percepción que tienen los docentes sobre el sistema de calificación, dado que se ha generalizado el uso de letras como un mecanismo supuestamente cualitativo, así como el valor que le asignan a las pruebas tradicionalmente utilizadas en las acciones de evaluación implementadas por los docentes.

Se han considerado para el análisis los ítemes 14, 19, 23 y 25. El ítem 14 (*En muchos casos las pruebas orales pueden llegar a ser más pertinentes que las pruebas escritas*), refleja que el 63,3% está de acuerdo con esta afirmación, sin embargo, la ausencia de convicción denota una carencia de conocimiento consistente sobre el tema, que más bien revela una orientación instrumentalista en el manejo operativo de la medición, antes que de la evaluación, aun cuando el 76,9% siga afirmando que (Ítem 23: *La evaluación puede transcurrir muchas veces sin necesidad de aplicar pruebas escritas*), no son necesarias las pruebas escritas. En cuanto al sistema de calificación, el 81,6% considera que es mejor el sistema vigesimal que el sistema de letras (ítem 19), ello demuestra que en el pensamiento docente sigue imperando el paradigma tradicional, sin que haya tenido éxito la norma que exige el uso de letras en el entendido de evaluación cualitativa que finalmente debe expresarse en cifras, resultando en toda una confusión, no sólo instrumental sino fundamentalmente de enfoque.

Finalmente existen resultados que muestran posiciones parecidas entre quienes están de acuerdo y quienes no, en efecto, el ítem 25 (*Los trabajos en grupo no permiten diferenciar el rendimiento individual del alumno, lo que dificulta su evaluación*) muestra casi un equilibrio en el pensamiento docente, el 49,7% no están de acuerdo con dicha afirmación, mientras que el 44,2% sí lo está, sin duda existe una confusión en cuanto al uso de los trabajos en grupo como estrategia de aprendizaje y evaluación, que hace presumir que muchos docentes a pesar de utilizar dicha técnica, no es tomada en cuenta como un mecanismo de evaluación formativa, se aprecia que lo que busca el docente es discriminar el rendimiento en términos de su comodidad para calificar, hecho que revela la inconsistencia formativa en el tema de evaluación del aprendizaje.

3.1.2. Teorías implícitas derivadas del cuestionario anónimo de percepciones docentes

Este instrumento consta de 17 frases incompletas que plantean situaciones vinculadas con las teorías implícitas en el sentido de creencias con respecto a la evaluación del rendimiento. Cabe señalar que las teorías implícitas abordadas como creencias, se hacen en el entendido de las expresiones propias de los docentes y que constituyen un cúmulo de conocimientos, experiencias e informaciones verbalizadas. Por tanto, al hablar de las creencias no hacemos alusión a la verdad o falsedad que podría estar implícita, sino más bien de reconocer los sentidos y significados que comparten los docentes de la muestra con respecto a la evaluación del rendimiento. De otro lado, la relación entre creencias y las teorías implícitas no se encuentra dilucidado, ya que los autores los incorporan en una misma dimensión conceptual.

Los resultados del se presentan (Tabla 5) considerando las respuestas más frecuentes dadas por los sujetos de nuestra muestra. En algunos casos se ha considerado las tres respuestas más frecuentes y en otros ítemes donde se he evidenciado mayor coincidencia se considera las dos respuestas más frecuentes.

Tabla 5

Creencias sobre la evaluación del aprendizaje

Item	FRASES INCOMPLETAS	CREENCIAS
1	La finalidad más importante de la evaluación del aprendizaje es	1.1. Lograr aprendizaje 1.2. Ver logro alcanzado
2	La mejor forma de evaluar es	2.1. Por heteroevaluación 2.2. Con su participación 2.3. Permanente
3	La observación de los desempeños de los alumnos nos permite	3.1. Conocer al alumno 3.2. Ver desenvolvimiento 3.3. Ver avance
4	La mejor manera de conocer aprendizajes previos es	4.1. Por experiencias 4.2. Evaluando 4.3. Preguntándoles
		...sigue

Item	FRASES INCOMPLETAS	CREENCIAS
5	Se dice que la evaluación es permanente porque	5.1. Es constante y gradual 5.2. Es diaria 5.3. Ver desarrollo de aprendizaje
6	Otra forma pertinente de evaluación podría consistir en	6.1. Otra metodología 6.2. Participación 6.3. Por observación
7	Cuando todos los alumnos o casi todos al final dominan lo enseñado significa	7.1. Han logrado objetivos 7.2. Buen método de enseñanza 7.3. Han aprendido
8	En evaluación somos subjetivos cuando	8.1. No hay objetivos 8.2. Se evalúa temporalmente
9	La evaluación sin pruebas escritas	9.1. No tienen validez 9.2. Intervenciones orales
10	Las pruebas orales se caracterizan por	10.1. Se conoce aprendizaje directo 10.2. Ver desenvolvimiento del alumno 10.3. Son válidas
11	Cuando el 50% de los alumnos desapueba un examen se puede deber a	11.1. Mala enseñanza 11.2. Falta de interés del alumno 11.3. Inasistencia de alumnos
12	La evaluación es cualitativa cuando	12.1. Se usa letras 12.2. Se hace participar
13	Las pruebas escritas se convierten en irrelevantes cuando	13.1. Están mal diseñadas 13.2. Se aplican por bimestre 13.3. No tienen objetivos
14	La evaluación en el enfoque constructivista es	14.1. Es permanente 14.2. Es cualitativa 14.3. Alumno crea propio conocimiento
15	El sistema de calificación AD,A,B y C es	15.1. Es cualitativa
16	La escala vigesimal para calificar a los alumnos	16.1. Es de cero a veinte 16.2. Es cuantitativo 16.3. Orden de méritos
17	Un alumno domina o logra una capacidad cuando	17.1. Demuestra lo que sabe 17.2. Logra objetivos 17.3. Resuelve problemas

Podemos condensar la información de la Tabla 5 en las siguientes dimensiones a) creencias sobre el sentido de la evaluación, b) creencias sobre atribución del rendimiento, y c) creencias sobre el sistema de calificación y pruebas. De todas maneras se perciben en las respuestas discursos estereotipados deseables con respecto a la evaluación del rendimiento. Se habla así que se considera como pertinente la evaluación formativa, permanente.

De manera más específica podemos agrupar los ítems de este instrumento en 3 dimensiones o aspectos: a) Sentido de la evaluación (ítems: 1 y 5); b) Atribución del rendimiento (ítems: 7 y 11); y c) Sistemas de calificación y pruebas (ítems: 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15 y 16) .

3.1.2.1. Sentido de la evaluación

Encontramos aquí que las respuestas dadas por los sujetos de la muestra apelan a una connotación formativa de la evaluación preocupada fundamentalmente por el desarrollo y el logro de los alumnos. Asimismo, hay respuestas asociadas a lo permanente y a lo gradual del proceso. De todas maneras, se puede percibir un sentido un tanto tecnicista e instrumentalista en las respuestas, dejando de lado evocaciones referidas a que la evaluación es ante todo una actitud constante, reflexiva y crítica orientada al logro de aprendizajes significativos.

3.1.2.2. Atribución causal del rendimiento

En esta dimensión se han registrado respuestas que hacen alusión al alumno como el principal responsable de su rendimiento. De manera especial se destaca la inasistencia, la falta de interés y otros aspectos vinculados. Por otro lado, las respuestas también refieren a que los éxitos son atribuibles fundamentalmente a la acción didáctica de los docentes. Por último, es necesario resaltar que muchísimas de las respuestas de los docentes podrían ser consideradas como tautológicas que en algún sentido podría estar reflejando pobreza conceptual y errores de razonamiento (por ejemplo, ante el enunciado

“ Cuando todos los alumnos o casi todos al final dominan lo enseñado” los docentes en gran medida respondieron “han aprendido”, “han logrado”, “han logrado objetivos”, entre otras evocaciones similares.

3.1.2.3. Sistemas de calificación y pruebas

Se percibe en las respuestas una clara percepción acerca de las formas para el conocimiento de los conocimientos previos. Así también las respuestas nos hablan de elementos favorables en cuanto a la evaluación de los desempeños, pero de manera superficial pues al parecer no denotaron al momento de contestar el cuestionario una cabal comprensión de lo que realmente significa evaluación del desempeño. Con respecto a cómo ven las pruebas escritas, las respuestas se pueden dividir en dos grupos: aquéllos que consideraron que la evaluación sin pruebas escritas era subjetiva y por otro lado los que consideraron que las evaluaciones orales podrían ser una alternativa válida en el proceso evaluativo. Ahora bien, se percibe que los profesores concuerdan de manera unánime en que las pruebas orales son pertinentes a pesar de que en otros ítems muchos señalaron su escasa solvencia. Se produce aquí una contradicción que de alguna manera puede hacer pensar que los docentes cuentan con discursos deseables que podrían ser discrepantes entre sí. De otro lado, en los enunciados referidos a las pruebas orales se encontró que los docentes no consideraron o comprendieron el sentido de lo que se planteaba. Por ejemplo, en el ítem 10 se esperaban respuestas que apelen a las características y posibilidades de las pruebas orales y no tanto a su validez o utilización de dicha opción.

Con respecto a las condiciones de las pruebas escritas se hace referencia mayormente al diseño, a que tengan objetivos y a que no se apliquen bimestralmente. En este aspecto no se han registrado alusiones referidas a que las pruebas deben de explorar niveles superiores de pensamiento, o que las pruebas deben de ser claras y transparentes, entre otras.

En lo que respecta a la evaluación cualitativa se hace mención mayormente al uso de letras para efectuar los reportes y a la participación. Asimismo, consideran que el sistema AD, A, B y C es cualitativo. Al respecto, parte de las respuestas estarían asociadas a una serie de discursos vertidos en las capacitaciones docentes en los cuales se ha presentado

de manera distorsionada a la evaluación cualitativa como sinónimo de reportar aprendizajes con letras. Con respecto a las respuestas asociadas con un enunciado referido a la escala vigesimal se encontró evocaciones tautológicas (“de 0 a 20”), (“es cuantitativa”). Este hecho devela una pobreza conceptual que bien podría ser objeto de posteriores estudios.

3.2. DIMENSIÓN CUALITATIVA (etnografía de aula)

En esta sección se presenta los principales hallazgos producto de las observaciones sistemáticas diarias (mediante el diario de campo) y de la observación (una vez por semana) mediante la aplicación de una ficha de observación, durante un promedio de 16 semanas, y del análisis de instrumentos de evaluación (pruebas); todo en el área de lógico matemática.

3.2.1. Decisiones interactivas

En la Tabla 6 se puede apreciar de manera condensada las decisiones interactivas que desplegaron los docentes observados. En tal sentido, la tabla correspondiente contempla un listado de las decisiones más regulares y la cantidad de docentes que al menos manifestaron estas conductas a lo largo de las 16 clases observadas. Se puede apreciar que casi la totalidad de los docentes establecieron rutinas convencionales tales como son: el solicitar a los alumnos que salgan a la pizarra a resolver ejercicios; revisar cuadernos; encomendar ejercicios para resolver en clase; tomar exámenes escritos; y dejar tareas para la casa. Asimismo, llama la atención que sólo dos de los siete casos utilicen algunas formas no convencionales de evaluación, como es la heteroevaluación intercambiando cuadernos y la evaluación grupal.

Por otro lado, se encontró que en ninguno de los casos los docentes optaron por estrategias formativas (refuerzo u optimización) y opciones vinculadas con propiciar el logro de aprendizajes a través de pruebas de desempeño (tanto individuales como colectivas). De todos modos, dos de los docentes decidieron revisar las tareas dejadas en clase, aunque no se produjo retroalimentación alguna por parte de los docentes quienes se limitaron en señalar si estaban bien o mal las realizaciones de sus alumnos. Asimismo,

se encontró casos de docentes que recurren a la violencia física en un intento de buscar una respuesta esperada por parte del alumno o bien con fines de disciplina. También llamó la atención apreciar el cobro por la impresión y/o fotocopiado de las pruebas escritas.

De todas formas cabe advertir que estos resultados son sólo una muestra muy pequeña de conductas (decisiones interactivas) en un grupo reducido de docentes. También, es probable que los momentos en que se realizaron las observaciones no fueran en algunos casos los más representativos del habitual comportamiento de los profesores. De ahí que el carácter exploratorio de esta fase pretende solamente ofrecer un panorama general acerca de las decisiones interactivas con fines de contraste y para integrar las diferentes evidencias que han venido emergiendo a lo largo de esta investigación.

Tabla 6

Decisiones interactivas en 7 aulas (profesores) de lógico - matemática

DECISIONES INTERACTIVAS	N = 7
Pide intervenciones en la pizarra	6
Revisa cuadernos	6
Deja ejercicios en clase	5
Formula preguntas	5
Toma exámenes escritos	5
Llama a intervenciones orales	4
Pide que le hagan preguntas	4
Deja tareas para la casa	4
Cobra por pruebas de exámenes escritos	3
Deja cuestionarios	3
Hace competir a grupos	3
Solicita exposiciones de temas	3
Pide que resuelvan ejercicios del libro	3
Revisa tareas dejadas en clase	2
Propina palazos en las manos de los niños	2
Prepara examen escrito en clase	2
Califica con letras A, B, C	2
Heteroevaluación intercambiando cuadernos	2
Se molesta con desaprobados	2
Dispone evaluación grupal	2
Revisa tareas dejadas en clase	2

3.2.2. Verbalizaciones regulares

Durante las actividades de enseñanza – evaluación, el docente no sólo toma decisiones interactivas, sino que éstas se acompañan por lo general de expresiones o verbalizaciones que caracterizan de alguna manera sus estructuras de pensamiento. De esta manera la Tabla 7 muestra que en su gran mayoría los docentes utilizan expresiones de molestia, seguido de expresiones de amenaza, incluso la presencia de adjetivos denigrantes (insultos). Puede notarse también que apenas el 13% de las verbalizaciones registradas en los 7 casos observados se asocian más con proporcionar un clima de confianza a los alumnos. Cabe señalar que se presenta una tabla condensada en virtud a que no se encontró variaciones entre los sujetos en cuanto a las verbalizaciones. Este hallazgo, se constituye en un insumo de gran valía para entender cuál es el pensamiento de los docentes y sus actitudes con respecto al proceso de enseñanza. Pensamiento, que por general no se vierte en los cuestionarios o tests por la intervención del fenómeno de la *deseabilidad social* que los lleva muchas veces a contestar según el *deber ser pedagógico* (Montes, 2001).

Tabla 7

Categorías de verbalizaciones regulares

CATEGORÍAS	F	%
De confianza	12	13
De amenaza	13	14
De retroalimentación	4	4
De motivación	7	7
De resignación	6	6
Adjetivos denigrantes	7	7
Activar recuerdo	4	4
De molestia	34	36
Ordenes y consignas	9	9
TOTAL	96	100

3.2.3. Análisis de los exámenes o pruebas escritas

Con el fin de poder triangular las diferentes informaciones o datos se consideró como pertinente analizar un conjunto de pruebas o exámenes del área lógico matemática (formato lápiz - papel) con el fin de conocer a qué nivel cognoscitivo correspondían las diversas preguntas. Para ello, se tomó dos exámenes de cada profesor de manera simultánea en las 7 aulas observadas a fin de que los contenidos explorados y/o el avance curricular no distorsione nuestro foco de análisis. En este sentido, analizamos 14 pruebas (114 ítemes o preguntas en total) bajo una serie de dimensiones o categorías de análisis construidas y validadas por los autores del presente informe.

Se evidencia así en la tabla 8 que la mayoría de las preguntas apelan al cálculo mecánico (34,3%), a las operaciones lógicas (29,8%) y a la retención de información (22,9%). En menor porcentaje se encontraron preguntas que apelan a pseudoproblemas (8%) y las que exigen procesos de transformación texto - número o viceversa (5,4%). Lo que llama poderosamente la atención es el haber encontrado que ninguna de las pruebas contenía ítemes que apelen a la resolución de problemas, a la aplicación del conocimiento y a la evaluación de saberes o conocimientos. Este hallazgo es muy revelador pues los ítemes de una prueba nos refleja con mucha nitidez las intencionalidades didácticas y las formas que se usan para presentar los contenidos en el aula.

En suma, la dimensión cualitativa nos muestra que si bien los docentes han asimilado el discurso formativo que en el marco de la reforma se les ha transmitido a través del PLANCAD, las prácticas no corresponden a dicho discurso. Esta evidencia es muy importante pues devela que las decisiones interactivas, las verbalizaciones y las pruebas escritas siguen apuntando a que los alumnos: repitan de memoria; calculen en vez de pensar; sigan rutinas trazadas por el docente sin posibilidad de participar activamente; y vean en las amenazas la mejor manera para conducir la clase.

Tabla 8

Capacidades a las que apelan los exámenes escritos

NÚMERO DE PRUEBAS POR CASO		Operación (Retención)	Operación Lógica	Cálculo Mecánico	Relación text-número	Problema (caso real)	Seudo Problema	Evaluación de conocim	Aplicación de competenc	TOTAL ITEMES
		N=26	N=34	N=39	N=6	N=0	N=9	N=0	N=0	N=114
Caso 1	Ex 1	0	2,6	21,8	0	0	1,8	0	0	
	Ex 2	0	0	6,1	0	0	0	0	0	
Caso 2	Ex 1	1,8	2,6	0,9	0	0	0,9	0	0	
	Ex 2	2,6	0,9	2,6	0	0	0	0	0	
Caso 3	Ex 1	0,9	1,8	2,6	0	0	0,9	0	0	
	Ex 2	0	1,8	0,9	0,9	0	0	0	0	
Caso 4	Ex 1	0	1,8	0	0	0	0	0	0	
	Ex 2	0	2,6	0,9	3,6	0	2,6	0	0	
Caso 5	Ex 1	2,6	2,6	2,6	0	0	0	0	0	
	Ex 2	7,9	5,2	5,2	0	0	0	0	0	
Caso 6	Ex 1	3,6	1,8	3,6	0	0	0,9	0	0	
	Ex 2	2,6	4,3	2,6	0,9	0	0,9	0	0	
Caso 7	Ex 1	0,9	1,8	0,9	0	0	0	0	0	
	Ex 2	0	0	3,6	0	0	0	0	0	
TOTAL	14	22,9	29,8	34,3	5,4	0	8	0	0	100

4. DISCUSIÓN

Los resultados de la presente investigación coinciden en lo sustancial con las investigaciones realizadas en otros países (especialmente en el sistema educativo estadounidense). Cabe destacar que en el contexto latinoamericano no existe aún una tradición investigativa referida al tema, y más concretamente a las teorías implícitas sobre evaluación del aprendizaje. Recientemente, Riquelme Bravo (2000), en un estudio de cuatro casos halló coincidencia en la utilización de aspectos de la evaluación formativa, encontró que la evaluación privilegiaba el aprendizaje conceptual. Verificó una disonancia entre el discurso del profesor y las formas de abordar la evaluación en el proceso de aprendizaje. Estos hallazgos han permitido triangular y determinar con precisión una serie de fenómenos, que sin bien no han sido estudiados en nuestro país, se constituyen en relevantes para comprender en cierta medida los influjos del proceso de reforma iniciado en los albores de la década pasada.

Los resultados encontrados develan una disonancia entre lo que el docente piensa y su accionar en el aula cuando éste evalúa el rendimiento de sus alumnos. La aplicación de los cuestionarios (tipo likert y frases incompletas) muestran en general percepciones distorsionadas con respecto a la evaluación y donde se asocia este proceso más hacia sus finalidades de supervisión, constatación y calificación. El test de frases incompletas refleja respuestas estereotipadas, que si bien se pueden identificar como deseables en cierta medida, no han sido observadas en la dimensión etnográfica del presente estudio. Adicionalmente, se evidenciaron en las respuestas un pensamiento predominantemente concreto y funcional para referirse a la evaluación. Si bien esto último no ha sido objeto de la investigación, podría ser relevante estudiar los niveles de funcionamiento intelectual de los docentes y vincularlos con el rendimiento de sus alumnos.

En torno a las teorías implícitas sobre planificación de la evaluación, uno de los estudios reportados por Smith y Sendelbach (1979) sobre docentes de sexto grado, (aunque no referentes específicamente sobre evaluación del rendimiento), verificaron que éstos pensaban que durante la enseñanza, el docente trata de recordar y de llevar a la práctica esa imagen del plan. Por su parte, McCutcheon (1980) en un estudio hecho en docentes del primero al sexto grado verificó que éstos estuvieron de acuerdo en afirmar que la planificación a largo alcance se considera contraproducente a causa de los cambios imprevisibles de los horarios y las interrupciones. Esta situación se confirmó en docentes del sexto grado de primaria de la ciudad de Arequipa (cuestionario anónimo de experiencias docentes); de igual forma un importante sector de dichos docentes piensan que un plan debe ser flexible cuando las circunstancias lo requieran. En la práctica no se ha observado el uso de documentos que evidencien el manejo de un plan de evaluación, a parte del uso regular del registro de notas, no se ha podido verificar expresamente si el docente usa formalmente un documento de lo que espera hacer en materia de evaluación.

En cuanto a las teorías implícitas sobre atribución causal del rendimiento, los estudios de Cooper y Burger (1980), dan cuenta que los docentes atribuyeron a su enseñanza la mejoría en el rendimiento de los alumnos; y a éstos, la falta de mejoría (Johnson y Weiby, 1964); posteriormente Beckman (1970); y Wiley y Eskilson (1978) confirmaron resultados parecidos. Sólo Ames (1982) encontró que los docentes atribuyeron el fracaso de los alumnos (con frecuencia significativamente mayor) más bien a sí mismos que a los alumnos ; recíprocamente, atribuyeron los éxitos de los alumnos, con significativa frecuencia, a los mismos alumnos (atribución no defensiva).

Al igual que los antecedentes mencionados, se vuelven a confirmar resultados obtenidos tanto a través de la aplicación del cuestionario anónimo tanto de experiencias docentes así como el de percepciones docentes, por cuanto la mayoría de los docentes sostienen que cuando los alumnos tienen un rendimiento aceptable, es porque el profesor ha hecho un buen trabajo, en el mismo sentido, agregan que los problemas de aprendizaje de los alumnos no son responsabilidad del docente, aún cuando reconocen que el rendimiento deficiente del alumno no sólo es atribuible al alumno.

En cuanto a las teorías implícitas referentes al sistema de calificación y pruebas derivadas de la aplicación de ambos cuestionarios (dimensión cuantitativa), los docentes muestran

una mayor inclinación por el sistema vigesimal asociada a la facilidad de establecer un orden de méritos, asimismo, la mayoría tiene la idea de que la evaluación sin pruebas escritas no tiene validez confundiendo a su vez a la evaluación cualitativa asociada a la calificación por el sistema de letras. Por otro lado, los docentes no parecen tener mayor conocimiento explícito sobre nuevas formas de evaluación que no sean a través de la participación y la observación.

Asimismo, aun cuando erróneamente los docentes investigados consideran que el uso de letras es evaluación cualitativa a la que llaman evaluación constructivista, sin embargo, la mayoría reconoce que es mejor el sistema de calificación vigesimal, porque les ayuda a determinar el orden de méritos; es decir, subyace el paradigma de la evaluación normativa, ya que el docente espera tener deficientes, regulares y buenos alumnos al final de cada período formativo. Estas incoherencias ponen de manifiesto una carencia enorme en el entendimiento de un tema tan crucial como es la evaluación del aprendizaje, tal como señala Montes (2000).

En la dimensión cualitativa y como producto de la aplicación de la observación de la práctica cotidiana, se sometió a análisis las decisiones interactivas, las verbalizaciones, así como el análisis de las pruebas escritas aplicadas por los docentes. En relación a las decisiones interactivas, Fogarti y otros (1982) comprobaron que, aunque las señales procedentes de los alumnos servían como antecedente de la mayor parte de las decisiones interactivas mencionadas por los docentes, señales ajenas a los alumnos constituían el antecedente del 85% de las decisiones interactivas, igualmente, Wodlinger (1980), comprobó que el 51% de las decisiones interactivas tenían antecedentes relacionados con el profesor o el ambiente, y no con los alumnos.

En el estudio hecho, se ha podido verificar que muchas de las decisiones interactivas mas bien provienen de sus propios esquemas mentales tradicionales, pues, se apela casi permanentemente a las intervenciones en la pizarra, la revisión de cuadernos, los ejercicios en clase así como a la toma de exámenes escritos, se observó que implícitamente los docentes ponían acento más en la forma instrumental de la evaluación, y a veces como una forma de intimidación, cuando requerían la firma del cuaderno o de

los exámenes por parte de los padres de familia, o bien para la reprensión, como que esperaran de antemano un rendimiento deficiente, sin duda la evaluación en el aula no constituye un acto procesual reflexivo inherente al aprendizaje (Montes, 2000); siendo probable, el hecho de que el docente, independientemente de las condiciones sean ambientales o infraestructurales, su mayor problema sea finalmente la precaria formación personal y profesional, que no lo hace creativo, versátil y con una vocación formativa de personas.

Por otra parte, se ha observado que en las prácticas de evaluación, las verbalizaciones regulares expresadas por los docentes constituyen un componente importante especialmente en situaciones de evaluación. Las expresiones orales se ubicaron fundamentalmente en las categorías de molestia y de amenaza, es decir, los docentes muestran comportamientos didactogénicos que develan una enorme fragilidad formativa, que contradicen grandemente las posturas cognitivas implícitas y deseables expresadas por ellos mismos en sus discursos, hecho que abona en favor de la disonancia encontrada, entre el pensamiento y la acción en materia de evaluación del aprendizaje.

Como parte de la práctica de evaluación, se hizo el análisis de dos pruebas de lógico matemática por cada caso estudiado, de los 114 ítemes, el 37% apelan a exigir capacidades basadas en el cálculo mecánico, es decir en la resolución de operaciones sin ningún tipo de razonamiento, en tanto que el 32% apelo a operaciones lógicas que permitían que el alumno pensara, y un 25% a operaciones tipo retención, es decir preguntas que exigían fundamentalmente el recuerdo o la memoria. Esto nos hace suponer los acentos que estarían predominando al momento de enseñar o plantear actividades dentro del aula. Acentos e intencionalidades que no coinciden con el discurso de la actual reforma, ni mucho menos, con las ideas fuerza y expectativas que se reflejan en la actual estructura curricular para la educación básica. Esta situación ha sido estudiada en profundidad por Cueto y otros (2002) al analizar las oportunidades de aprendizaje en el área lógico – matemática. Ellos encontraron que las exigencias evaluativas, expresadas en los ejercicios contemplados en los cuadernos de los alumnos, correspondían más a la resolución de problemas numéricos (operatoria) y a situaciones poco relevantes desde el punto de vista cognitivo. Para estos autores, los énfasis que los docentes ponían en las actividades asignadas a los alumnos se correspondían a lo que

ellos habían privilegiado al momento de programar (que implica el análisis del currículo oficial) y desplegar sus acciones didácticas al interior del aula.

En lo fundamental, y considerando algunas limitaciones de los instrumentos administrados, y tal vez, asumiendo que en un clima confrontativo respecto de la situación nacional del sistema educativo y sobre todo la problemática del docente, que lo hace aparecer como un profesional deslegitimado socialmente, las respuestas obtenidas quien sabe, no hayan reflejado la situación con la objetividad esperada, dado el carácter fundamentalmente descriptivo del estudio. No se podría afirmar con contundencia que los resultados tengan la validez externa amplia, mas bien , podría afirmarse que en el mejor de los casos, se ha hecho una aproximación que pone en evidencia y se confirma la existencia de una problemática muy compleja.

Por último, y reconociendo las limitaciones que este estudio pudiera contener ya sea por la reducida muestra o por el modelo seguido, consideramos pertinente ofrecer algunas recomendaciones de política orientadas a optimizar la formación y la capacitación. Veamos:

- a)** Será preciso que se actualicen los espacios de formación y capacitación en materia evaluativa. Para ello, y debido a la íntima relación entre enseñanza y evaluación, se tendría que partir de un marco mucho más amplio que presente al docente como un profesional comprometido con el logro de aprendizajes al más alto nivel.
- b)** Es necesario que las diversas instancias del Ministerio de Educación comprendan que la evaluación de los aprendizajes no se agota en una norma burocrática referida a cómo determinar los calificativos y a cómo llenar los registros. Consideramos que es vital que se comprenda la importancia de la evaluación como un proceso orientado a la optimización con la finalidad de que los alumnos aprendan (toma de decisiones).
- c)** Asimismo, estimamos que sería necesario un esclarecimiento por parte de los expertos del Ministerio de Educación acerca de lo que es realmente la evaluación cualitativa. Como se muestra en el presente estudio los docentes piensan que por el

hecho de asignar letras (sistema AD, A, B y C) ya están practicando la evaluación cualitativa.

- d)** Ayudaría también la elaboración y difusión oportuna de un conjunto de estándares que le ofrezcan al docente un marco reflexivo para guiar sus acciones evaluativas ya sea de proceso o sumativas.
- e)** Dado que los problemas encontrados en los instrumentos y en las prácticas evaluativas que transcurren en el aula tienen su asidero en el pensamiento de los docentes, consideramos oportuno, incorporar en los espacios de capacitación estrategias psicológicas orientadas a modificar las estructuras mentales, las emociones y los afectos que de alguna manera no están posibilitando las oportunidades más óptimas para aprender.

REFERENCIAS

- Ames, R. (1982). *Teachers' attributions for their own teaching*. En J.M. Levine y M.C Wang (Eds.), *Teacher and student perceptions: Implications for learning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Beckman, L. (1970). *Effects of students' performance on teachers' and observers' attributions of causality*. *Journal of Educational Psychology*, 61. pág.76
- Blanco Prieto (1990). Citado por López e Hinojosa (2000). *Evaluación del aprendizaje*. México, TRILLAS, pág. 35
- Belmonte (1998), citado por López e Hinojosa (2000). *Evaluación del aprendizaje*. México, TRILLAS, pág. 33
- Cooper, H.M y Burger, J.M. (1980). *How teachers explain students' academic performance: A categorization of free response academic attributions*. *American educational Research Journal*, 17 pág.95
- Clark y Peterson (1984). *Teacher's thought process* (Ocasional Paper N° 24) East Lansing, Michigan State Univ.
- Clark y Yinger (1979). *Teachers thinking*, en Peterson, P.L y Walberg (1979). *Research on teaching*. Berkeley: McCutchan.
- Crist, J., Marx, R.W y Peterson, P.L. (1974). *Teacher behavior in the organizational domain* (Informe presentado al National Institute of Education). Stanford, CA: Stanford Center for R & D in Teaching.
- Chadwick y Rivera (1991), citado por López e Hinojosa (2000). *Evaluación del aprendizaje*. México, TRILLAS, pág. 34
- Cueto, Santiago et.al. (2002). *Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática en una muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Lima*. GRADE, en www.consorcio.org.
- Eisner, EW (1993). *Reshaping assesment in education: some criteria in search of practice*. *Journal of curriculum stuies*, 25(3), 219
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Fogarty, J.L., et.al. (1982). *A descriptive study of experienced and novice teachers' interactive instruccional decision processes*. Texto presentado en el congreso anual de la American educational Research Association, Nueva Cork.

- Hayaman, EV (1995). *Approaches to alternative assesmentt: Annual Review of Applied Lingistics*, 15, pág. 213
- Huerta-Macías, A (1995) *Alternative assessment: responses to commonly asked questions*. TESOL Journal, 5, 8-10
- Jackson P.W (1968). *Life in classrooms*. Nueva Cork: Holt, Rine hart & Winston (trad cast.: *La vida en las aulas*, Madrid, Marova, 1975
- Janesick, V.J. (1978). *An ethnographig study of teacher's classroom perspectiva: Implicatins for currículo* (Research Series N° 33). East Lansing: IRT, Michigan State Univ.
- Johnson, Feigenbaum y Weiby (1964). *Some determinats and consequences of the teacher's perceptin of causation*. *Journal of Educational Psychology*. 55 pág. 237
- Marland, P:W (1977). *A study of teachers'interactive thoughts*. Tesis doctoral, Universidad de Alberta, Canadá. Citado en Wittrock, M:C (1986). *La investigación de la enseñanza*. Vol III Barcelona, Paidos
- McCutcheon, G.(1980). *How do elementary school teachers plan?. The nature of planning and influences on it*. *Elementary School Journal*. 81. pág 4-21
- Montes, Iván (1998). *El constructivismo: fundamentos y mitos en el Perú*. *Revista Peruana de Psicología*, 3(5), 123-136
- Montes, Iván (1999). *Constructivismo pedagógico y evaluación en el aula*. *Agenda Educativa* N° 11. Foro Educativo. Lima
- Montes, Iván (2000). *Revisión crítica y aportes al nuevo sistema de evaluación*. *Memorias del IV Congreso Nacional de Educación*. Universidad de Ciencias Aplicadas. Lima.
- Montes, Iván (2001). *Estudio de la Identidad Profesional de los Profesores de Educación Básica*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Santiago de Chile.
- Nisbett y Ross (1980). *Human inference: strategies and shortcomings of social judgment*. Citado en Wittrock, M:C (1986). *La investigación de la enseñanza*. Vol III Barcelona, Paidos. pág. 28
- Popham, W, J (1981). *Evaluación basada en criterios*. Madrid. Editorial Magisterio Español, S.A.
- Pozo, J.I. (1997). *El cambio sobre el cambio: hacia una nueva concepción del cambio conceptual en la construcción del conocimiento científico*. En M.J Rodrigo y J.Amay (Eds.).*La construcción del aprendizaje escolar* (pp.155-176). Barcelona. PAIDOS.
- Pozo, J.I y Gómez Crespo M.A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid, MORATA.
- Pozo, J.I. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid, MORATA

Quesada, R. (1991). *Guía para evaluar el aprendizaje: Teórico y práctico*. México: LIMUSA. Pág 16, 33

Riquelme Bravo, P. (2000). *Teorías implícitas y su influencia en la práctica pedagógica de un grupo de profesores pertenecientes a una escuela urbano marginal de Temuco*. www.reduc.d/congreso/pon18.PDF.

Rodrigo, José María et.al. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. España. Ediciones Visor.

Rodríguez y García (1992), citado por López e Hinojosa (2000). *Evaluación del aprendizaje*. México, TRILLAS, pág. 16

Shavelson y Stern (1981). *Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior*. *Rev. of Educ. Research*, 51, pág. 455

Smith y Sendelbach. (1979). *Teacher intentions for science instruction and their antecedents in program materials*. Trabajo presentado en el congreso anual de la American Educational Research Association, San Francisco.

Wiley y Eskilson. (1978). *Why did you learn in school today? Teachers' perceptions of casuality*. *Sociology of Education*. 51, pág.261

Wittrock (1986). *La investigación de la enseñanza*. Vol III. Barcelona, PAIDOS. pág. 449

Wodlinger, M.G. (1980). *A study of teacher interactive decision making*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Alberta, Edmonton, Canadá.

Yinger, R.J (1982). *Understanding teachers' judgments about instruction: The task, the method, and the meaning* (Research Series N° 121). East Lansing: Universidad del estado de Michigan, Intitute for Research on Teaching

ANEXOS

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
ITEM1	113,2000	253,8526	,3753	,8000
ITEM2	113,5500	263,9447	,0750	,8102
ITEM3	113,5000	261,1053	,1869	,8058
ITEM4	112,6500	266,4500	,1288	,8066
ITEM5	114,0000	252,1053	,2966	,8027
ITEM6	114,4000	254,9895	,2844	,8029
ITEM7	113,4000	263,7263	,0778	,8103
ITEM8	114,5000	242,7895	,4974	,7941
ITEM9	115,6500	261,5026	,2499	,8041
ITEM10	113,9000	263,5684	,0979	,8089
ITEM11	115,6000	263,5158	,3074	,8042
ITEM12	115,5000	263,1053	,1936	,8054
ITEM13	115,1500	262,9763	,2042	,8052
ITEM14	115,0000	258,0000	,3911	,8011
ITEM15	114,8500	266,2395	,0253	,8116
ITEM16	113,5000	259,1053	,2316	,8045
ITEM19	114,2000	245,6421	,5842	,7930
ITEM20	114,0500	257,2079	,2629	,8036
ITEM21	114,2500	263,9868	,0999	,8084
ITEM22	114,2000	255,2211	,3369	,8012
ITEM23	114,9000	255,7789	,3696	,8006
ITEM24	114,2000	246,5895	,4499	,7965
ITEM25	115,6500	266,7658	,1099	,8069
ITEM26	112,7500	260,1974	,2115	,8051
ITEM27	114,4000	237,8316	,6892	,7873
ITEM28	114,0000	247,2632	,4513	,7966
ITEM29	114,9000	258,9368	,2711	,8034
ITEM30	114,5000	244,2632	,4651	,7955
ITEM31	113,9500	244,1553	,4900	,7947
ITEM32	113,4500	251,3132	,3995	,7989
ITEM33	113,6500	248,1342	,5374	,7949
ITEM34	115,2000	278,0632	,3586	,8173
ITEM35	113,9000	241,3579	,5347	,7926
ITEM36	115,4000	266,9895	,0878	,8072
ITEM37	113,0000	257,3684	,1929	,8068
ITEM38	115,4000	267,4105	,0404	,8084
ITEM39	114,0000	258,6316	,1495	,8091
ITEM40	114,7000	237,9053	,6362	,7886
ITEM41	114,9500	267,2079	,0122	,8109
ITEM42	115,1000	255,6737	,4741	,7991
ITEM43	114,9000	275,3579	,2085	,8174
ITEM44	115,2000	265,6421	,0759	,8084

Reliability Coefficients

Alpha (solo con ítemes válidos) = ,8306

TEORIAS IMPLICITAS SOBRE PLANIFICACION DE LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE

Item	Frases	CA	A	I	D	CD
3	La determinación de metas de aprendizaje es un asunto que debe dejarse a criterio del docente	41.5	35.4	3.4	12.2	0.7
6	No es necesario planificar por escrito el proceso de evaluación del aprendizaje en especial cuando ya se tiene experiencia	6.1	21.1	4.1	51	17
9	Cuando tiene un plan fijado de evaluación es preferible no modificarlo, así las circunstancias lo requieran	7.5	24.5	4.8	46.3	15.6
15	No es necesario efectuar retroalimentación en alumnos con rendimiento exitoso	5.4	19	7.5	50.3	17.7
17	Es preferible elaborar los instrumentos de evaluación con la debida anticipación	32	57.1	2	7.5	0
21	Durante la enseñanza el docente trata de recordar y de llevar a la práctica esa imagen mental del plan (que en parte no consta por escrito)	21.1	41.5	6.8	22.4	6.8
22	En la evaluación del aprendizaje es preferible tener una programación minuciosa para evitar que el profesor haga lo que le parece	53.7	32	0	11.6	2.7

TEORIAS IMPLÍCITAS SOBRE ATRIBUCIÓN CAUSAL DEL RENDIMIENTO

Item	Frases	CA	A	I	D	CD
1	Cuando todos los alumnos tienen un rendimiento aceptable, es porque el profesor ha hecho un buen trabajo	56.5	40.1	0	2.7	0
2	El buen trato del docente durante la toma de una prueba escrita o examen influye decididamente en el rendimiento del alumno	44.9	39.5	3.4	10.2	2
5	No hay prueba mal tomada, sino alumno mal preparado	22.4	34	4.8	30.6	8.2
8	El docente debería pasar por alto los errores cometidos por los alumnos que muestran dificultades de aprendizaje	2.7	5.4	0.7	44.2	46.3
12	Los alumnos con dificultades para aprender que provienen de entornos marginales deberían ser exigidos en menor intensidad (tener experiencias diferentes para ellos, a fin de no frustrarles)	23.1	46.9	2.9	22.4	4.8
20	Hay alumnos que por su escasa capacidad intelectual no están en condiciones de enfrentar los desafíos escolares	10.2	30.6	8.2	38.1	12.9
26	La eficacia de un docente está relacionada con el rendimiento de sus alumnos	21.8	53.7	2.7	21.1	0
29	El rendimiento deficiente es atribuible fundamentalmente al alumno	4.8	19.7	8.8	54.4	11.6
30	Los problemas de aprendizaje de los alumnos no son responsabilidad del docente, sino mayormente del entorno familiar	40.8	34.7	4.1	15.6	4.8

TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Item	Frases	CA	A	I	D	CD
4	Es preferible no comunicar anticipadamente a los alumnos, cómo serán evaluados para asegurar la objetividad del proceso	12.2	24.5	3.4	52.4	7.5
7	Es preferible evaluar al final de un período de enseñanza que hacerlo seguido	2.7	10.9	2.7	55.8	27.2
11	Cuando un alumno es informado acerca de cómo será evaluado, le damos la posibilidad de que aprenda mientras se prepara para este proceso	29.9	57.8	2	8.8	1.4
13	La misión de la evaluación es hacer que todos o casi todos los alumnos dominen las competencias	23.1	52.4	4.4	17.7	2.7
16	Es recomendable que el profesor asuma una actitud seria el día que tome exámenes para evitar que los alumnos copien	6.1	29.3	1.4	49	14.3
18	Esta claro que la evaluación fundamentalmente sirve para apreciar el rendimiento del alumno a fin de asignar un puntaje justo	22.4	55.8	2.7	17	2
24	Es normal que hayan deficientes, regulares y buenos alumnos como resultado de la enseñanza	23.8	41.5	2.7	29.9	1.4
27	Al observar el trabajo cotidiano de los alumnos, los estamos evaluando	40.8	50.3	2	5.4	0.7
28	La evaluación es un proceso permanente cuando aplicamos con mucha frecuencia exámenes o pruebas escritas	27.2	23.8	10.9	34	4.1

TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE CALIFICACIÓN Y PRUEBAS

Item	Frases	CA	A	I	D	CD
10	Los docentes varones tiende a molestarse más fácilmente durante una sesión de evaluación con alumnos	4.1	27.2	14.3	39.5	12.9
14	En muchos casos las pruebas orales pueden llegar a ser más pertinentes que las pruebas escritas	10.2	53.1	15.6	20.4	0.7
19	La calificación con escala vigesimal es mas pertinente que el uso del sistema por letras	37.4	44.2	5.4	10.9	2
23	La evaluación puede transcurrir muchas veces sin necesidad de aplicar pruebas escritas	35.4	41.5	1.4	20.4	0.7
25	Los trabajos en grupo no permiten diferenciar el rendimiento individual del alumno, lo que dificulta su evaluación	19	25.2	5.4	41.5	8.2

CASO 1

DECISIONES INTERACTIVAS REGULARES	VERBALIZACIONES MÁS COMUNES
<p>Pide intervenciones en la pizarra</p> <p>Revisa cuadernos</p> <p>Llama a intervenciones orales</p> <p>Deja ejercicios en clase</p> <p>Formula preguntas</p> <p>Deja cuestionarios</p> <p>Prepara examen escrito en clase</p> <p>Toma exámenes escritos</p> <p>Solicita que padres firmen pruebas tomadas</p>	<p>Haber, ya deben saber</p> <p>El examen está regalado</p> <p>Los que no pagan no dan</p> <p>Con palo aprenden ustedes</p> <p>Este tema es del año pasado</p> <p>Qué barbaridad no saben nada</p> <p>No podemos seguir asi</p> <p>Sólo 3 ó 4 saben , los demás?</p> <p>Voy a citar a sus padres</p> <p>Con ustedes no se puede</p> <p>Escriban rápido no tenemos todo el día</p> <p>Cuándo aprenderán?</p> <p>Ya perdí las esperanzas con ustedes</p> <p>Lo siento, muchos de ustedes repetirán el año</p> <p>Son "burras"</p> <p>Sólo explico una vez</p> <p>Si no saben sumar cómo hacemos los ejercicios?</p>

CASO 2

DECISIONES INTERACTIVAS REGULARES	VERBALIZACIONES MÁS COMUNES
<p>Llama a intervenciones orales Califica en fichas con letras A,B,C Formula preguntas</p> <p>Revisa cuadernos casi a diario Pide intervenciones en la pizarra Autoevaluación intercambiando cuadernos Corrige lo evaluado por alumnos Cobra por los exámenes escritos Muestra actitud enérgica el día de examen A veces felicita y promete puntos Deja tareas para casa Dicta ejercicios en clase</p>	<p>Los que no den ahora no tendrán la misma nota Lo estas haciendo bien Esto ya les enseñé el año pasado No se queden callados, hablen Atiende que después estás llorando en el examen Haber, quién habla?</p> <p>Voy a dictar ejercicios, resuélvanlos Claro, cuando explico tu conversas, y ahora?</p> <p>Atiendan, última vez que les explico Si no pueden responder es su problema Te callas Me traen firmados sus cuadernos Si no sabes no adivines Hay quienes merecen mis felicitaciones Deben irse a dormir a sus casas Están engañando a sus padres No me hagan calificar por gusto</p>

CASO 3

DECISIONES INTERACTIVAS REGULARES	VERBALIZACIONES MÁS COMUNES
<p>Formula preguntas Llama a intervenciones orales Pide intervenciones en la pizarra Autoevaluación intercambiando cuadernos Deja ejercicios en clase Pide que le hagan preguntas Formula preguntas Dicta respuestas correctas Realiza simulacro de examen, reviza al azar algunas Comenta resultados de exámenes</p> <p>Elabora pruebas en clase Dicta preguntas de examen Resuelve pruebas en clase Se molesta con desaprobados Dispone evaluación grupal Dicta cuestionarios para responder en clase Revisa cuadernos casi a diario Hace competir a grupos Sólo registra notas de exámenes escritos Vuelve a explicar según errores verificados Invita a dar opiniones sin temor</p>	<p>Presten atención y hagan el ejercicio Salgan a la pizarra en forma voluntaria</p> <p>Ya hemos trabajado este tema</p> <p>Trabajen alumnos que el tema es fácil Mañana revizaremos los ejercicios uno por uno !Atiendan si quieren aprender! !Háganlo más rápido y en forma ordenada! Voy a dictar las respuestas correctas !Pongan más empeño! ¿Han entendido? !A ver vamos a ver quién gana! !Van a volver hacerlo pero esta vez bien!</p>

CASO 4

DECISIONES INTERACTIVAS REGULARES	VERBALIZACIONES MÁS COMUNES
<p>Revisa cuadernos</p> <p>Toma examen escrito</p> <p>Pide dinero por la prueba</p> <p>Los reprende mientras dan examen</p> <p>Revisa tareas dejadas en clase</p> <p>Pide intervenciones en la pizarra</p> <p>Solicita exposiciones de temas</p> <p>Pide que resuelvan ejercicios del libro</p> <p>Deja tareas para la casa</p> <p>Dispone ejercicios en grupos</p> <p>Pide que respondan cuestionario del libro</p> <p>Revisa cuadernos</p> <p>Pide que le pregunten lo que no entiendan</p> <p>Ocasionalmente reprende con gritos</p>	<p>Te callas o cómo es?</p> <p>Háganlo bien, sino , no lo hagan</p> <p>Sales o te llevo a la Dirección</p> <p>Siéntate bien o te vas afuera</p>

CASO 5

DECISIONES INTERACTIVAS REGULARES	VERBALIZACIONES MÁS COMUNES
<p>Corrige con tono de molestia Pide intervenciones en la pizarra Hace leer en voz alta Deja tareas para la casa Formula preguntas Solicita exposición de trabajos Facilita ejercicios en clase Dispone concurso por grupos Pide que alumnos corrijan errores en ejercicios Revisa trabajos de alumnos Pide que verifiquen respuestas</p> <p>Pide que padres firmen a lado de la nota Revisa y sella libros Bonifica con puntos a los que corrigen a otros Toma exámenes escritos Califica con letras Bonifica con puntos los ejercicios bien hechos Revisa la conformidad de firmas de padres En las agendas sólo registra conductas negativas Los hace sentar en sitios diferentes Resuelve los ejercicios difíciles para los alumnos</p>	<p>!¿Qué les dije ayer?!</p> <p>Niños verifiquen si hicieron bien</p> <p>Quiero que firmen sus padres A ver, quién desea participar? Aumentaré puntos a los mejores Cuánto de nota le colocamos a este alumno? Están leyendo bien, pero no se atropellen Sepárense para dar el examen El que plagia no es honesto, engaña al profesor Saquen sus cuadernos para tomar una práctica Estoy anotando en agenda su mala conducta No hay alumno malo, para todo hay solución A ver, a rotar de sitios</p>

CASO 6

DECISIONES INTERACTIVAS REGULARES	VERBALIZACIONES MÁS COMUNES
<p>Propina palazos en las manos de los niños Pide que alumnos espongan Utiliza un registro de notas Deja ejercicios en clase Toma examen escrito Jala orejas de alumnos Hace preguntas Responde y aclara dudas Llama la atención a los que se corrigen entre sí Corrige oralmente ejercicios en clase Pone notas en voz alta</p> <p>Revisa libros Revisa cuadernos Dicta exámenes Ocasionalmente pide a los alumnos se califiquen Pide intervenciones en la pizarra Rara vez felicita por buen rendimiento Dicta cuestionarios para resolver en clase Hace competir en grupos</p>	<p>Hagamos los ejercicios conmigo !Son unos irresponsables! Tienen una pésima letra !Con el palo se acordarán de todo! Te mereces un cero !Son unos ociosos! Tú mereces que te jale las orejas Si siguen así los voy a votar de la escuela Saquen una hoja, que les voy a dictar !Flojos por que no trabajan, razonen! Estuvieron bien, así debe ser siempre Resuelvan hasta donde puedan !Deberían regresar a grados inferiores!</p>

CASO 7

DECISIONES INTERACTIVAS REGULARES	VERBALIZACIONES MÁS COMUNES
<p>Deja tareas para la casa Propina palazos en las manos de los niños</p> <p>Anota en cuadernos incumplimiento de tareas Castiga sin alimentos a quienes no responden Amenza con nota cero ,cuando hay desorden</p> <p>Revisa cuadernos Prepara pruebas en clase Cobra por fotocopias de pruebas Toma exámenes escritos Solicita que resuelvan ejercicios del libro Revisa agendas y pone sellos de conformidad Pide intervenciones orales No deja examen a quienes no pagan la prueba</p> <p>Examen con menos puntos por cuadernos atrasados Llama atención por notas bajas Pide que pregunten sobre lo que no entienden</p>	<p>Les voy a poner sellos en sus cuadernos</p> <p>Qué hacen en su casa que no trabajan en clase !Qué letra! !Porqué no están al día! !No retienen en su cabeza las palabras! !Qué hacen que no resuelven los ejercicios! !Qué desorden en sus cuadernos!</p> <p>Esto ya es una barbaridad No tienen ganas de hacer nada ustedes Muy bien !apúrate! Si no les dicto no se callan Si no están al día no entran mañana Ahora los castigaré de pié y sin comer Con ustedes no se puede trabajar en grupo A los que hablen les tacharé la prueba Los que no han pagado no dan el examen Si no están al día les bajaré puntos en la prueba Por favor pónganse a estudiar más Tengan sus cuadernos al día o no saldrán a jugar !Pregunten, no se queden con la duda!</p>

FINALIDAD DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

	1 a 5 años	6 a 10 años	11 a 20 años	20 a más años	TOTAL	
	Total = 11	Total = 23	Total = 51	Total = 15	Masculino n=42	Femenino n=58
Ver desempeño	1	1	1	0	3	0
Saber logro de objetivos	5	1	0	2	5	3
Ver logro alcanzado	2	0	11	0	2	11
Lograr aprendizaje	1	5	6	3	10	5
Ver avance	1	4	2	0	5	2
Cambio de actitudes	1	0	1	0	1	1
Desarrollar aptitudes	0	1	0	1	2	0
Que sea competente	0	1	0	0	1	0
Evaluar	0	2	0	0	1	1
Libre expresión oral	0	0	2	0	2	0
Determinar acciones	0	0	1	0	1	0
Escrito	0	0	1	0	1	0
Conocer al alumno	0	0	1	0	1	0
Logre capacidades	0	0	1	0	1	0
Conocer saberes	0	1	1	0	1	1
Sepa hacer	0	1	2	0	1	2
Obtener juicios de valor	0	0	1	0	1	0
Obtener resultados	0	0	1	0	1	0
Recuperar valores etic	0	0	0	1	1	0
Logre competencias	0	0	0	1	1	0
Conocer aprendizaje	0	0	1	1	1	1
Conocer inteligencia	0	1	1	0	0	2
Constructivismo de alm	0	1	0	0	0	1
Que aprenda a conocer	0	4	0	0	0	4
Lograr cambios	0	1	2	0	0	3
Medir aprendizaje	0	0	7	0	0	7
Actitud crítica de alum	0	0	2	0	0	2
Conozca su realidad	0	0	1	0	0	1
Tomar decisiones	0	0	1	0	0	1
Apoyar necesidades	0	0	1	0	0	1
Evaluar conocimientos	0	0	2	0	0	2
Desarrollar inteligencia	0	0	1	0	0	1
Saber si captaron	0	0	1	0	0	1
Que alumno comprenda	0	0	1	0	0	1
Comprobar si saben	0	0	0	5	0	5
Sea protag.de la educ	0	0	0	1	0	1

11	24	53	15	43	60
	1	2			

MEJOR FORMA DE EVALUAR

	1 a 5 años	6 a 10 años	11 a 20 años	20 a más años	TOTAL	
	Total = 11	Total = 23	Total = 51	Total = 15	Masculino n=42	Femenino n=58
Cuando interviene en clas	2	0	0	0	1	1
Con su participación	4	3	7	2	12	4
Equitativamente	1	0	0	0	1	0
Tomando orales	0	1	3	0	3	1
Por heteroevaluación	0	7	13	0	4	16
Permanente	0	3	9	3	5	10
Cognitivamente	0	1	1	0	2	0
Evaluación homogenea	0	0	1	0	1	0
Observando	1	2	5	3	3	8
Ambiente de libertad	0	0	1	0	1	0
Haga lo indicado	0	0	1	0	1	0
Autoevaluación	0	1	3	0	1	3
Práctica	0	2	1	0	1	2
Desarrollo actividades	0	0	1	0	1	0
Evaluar su trabajo	0	0	1	0	1	0
Evaluación integral	0	0	0	4	4	0
Medir nivel de conocimien	0	0	0	1	1	0
Periódicamente	0	0	1	1	1	1
Las pruebas	2	0	0	0	0	2
Individualizado	1	0	1	0	0	2
Demuestra aprendizaje	0	1	0	0	0	1
Directo	0	1	0	0	0	1
Dirigida	0	1	0	0	0	1
Dando confianza	0	0	1	0	0	1
Actit.Proced.Conceptual	0	0	1	0	0	1
Diariamente	0	0	2	0	0	2
Construya propio aprendi	0	0	1	1	0	2
Aprendizajes previos	0	0	1	0	0	1
Coevaluación	0	0	2	0	0	2
Momento oportuno	0	0	0	1	0	1
Diálogo	0	0	0	1	0	1
Debates	0	0	0	1	0	1

11	23	57	18	44	65
		6	3		

VENTAJA DE OBSERVACIÓN DE DESEMPEÑOS

	1 a 5 años		11 a 20 años	20 a más años	TOTAL	
	Total = 11	Total = 23	Total = 51	Total = 15	Masculino n=42	Femenino n=58
Dar lo mejor del profesor	1	0	0	0	1	0
Catalogar el medio	1	0	0	0	1	0
Ver desenvolvimiento	7	1	0	0	5	3
Conocer al alumno	1	12	11	2	8	18
Estimular aprendizaje	0	1	0	0	1	0
Ver donde fallamos	0	1	1	0	2	0
Dar enseñanza efectiva	0	1	0	0	1	0
Comprender a alumnos	0	1	0	0	1	0
Investigar su realidad	0	0	2	0	1	1
Dar nuevos alcances	0	0	2	0	1	1
Analizar mejor	0	0	1	0	1	0
Ver su rendimiento	0	0	4	0	2	2
Variar prácticas en aula	0	0	3	0	3	0
Evaluarles	1	0	6	2	3	6
Ver avance	0	3	3	2	3	5
Orientar en errores	0	0	4	0	2	2
Aprendan progresivamen	0	0	1	0	1	0
Canalizar aprendizaje	0	0	1	0	1	0
Diseñar nuevas estrateg	0	0	1	0	1	0
Perfilar métodos						
educativ	0	0	0	2	2	0
Atención en aprendizaje	0	0	0	1	1	0
Actuar con autonomía	0	0	0	1	1	0
Capacidad	0	0	0	1	1	0
Mejorar desempeño	0	1	1	0	0	2
Estructurar nuevas						
metas	0	1	0	0	0	1
Situarse en						
realid.diferent	0	1	0	0	0	1
Mejorar aprendizaje	0	0	2	0	0	2
Evaluar						
permanentemente	0	0	2	0	0	2
Reforzar	0	0	1	0	0	1
Tratar mejor contenidos	0	0	1	0	0	1
Participación activa	0	0	1	0	0	1
Diálogo frecuente	0	0	1	0	0	1
Prepararnos mejor	0	0	1	0	0	1
Enseñanza efectiva	0	0	2	0	0	2
Cambios en su actitud	0	0	1	0	0	1

Logro de comp.y capacid	0	0	1	0	0	1
Ver valores de alumnos	0	0	0	1	0	1
Saber lo que sabe	0	0	0	2	0	2
Por observación	0	0	0	1	0	1
	11	23	54	15	44	59
			3			

MEJOR MANERA DE CONOCER APRENDIZAJES PREVIOS

	1 a 5 años		11 a 20 años	20 a más años	TOTAL	
	Total = 11	Total = 23	Total = 51	Total = 15	Masculino n=42	Femenino n=58
Preguntándoles	5	3	3	0	7	4
Evaluando	3	2	4	3	10	2
Cuando alum.se encuent Generar	1	0	0	0	1	0
aprendiz.nuevos	0	1	0	0	1	0
Entrevista directa	0	1	0	0	1	0
Experiencias	1	8	8	3	8	12
Promoviendo actividades	0	0	1	0	1	0
Reforzando	0	0	1	0	1	0
Continuamente	0	3	3	0	1	5
Ambiente de confianza	0	0	1	0	1	0
Aplicando conocimiento	0	0	1	0	1	0
Diariamente	0	3	5	0	1	7
Intervenciones orales	0	0	1	0	1	0
Lluvia de ideas	1	0	5	2	2	6
Dialogando	0	0	2	1	1	2
Participación espontánea	0	0	6	3	1	8
Por pruebas estándares	0	0	0	1	1	0
Por observación	0	0	2	1	1	2
Explorando	0	0	0	1	1	0
En paseos	0	1	1	0	0	2
En el recreo	0	1	0	0	0	1
Socializándonos	0	1	1	0	0	2
Equilibrio mental	0	1	0	0	0	1
Pruebas escritas	0	0	1	0	0	1
Practica permanente	0	0	1	0	0	1
Compartiendo	0	0	1	0	0	1
Apoyar al alumno	0	0	3	0	0	3
Darles confianza	0	0	1	0	0	1
Por esquemas de aprend	0	0	1	0	0	1
	11	25	53	15	42	62

RAZONES DE PORQUE SE DICE QUE EVALUACIÓN ES PERMANENTE

	1 a 5 años	6 a 10 años	11 a 20 años	20 a más años	TOTAL	
	Total = 11	Total = 23	Total = 51	Total = 15	Masculino n=42	Femenino n=58
Necesario para alumno	1	0	0	0	1	0
Constante aprendizaje	1	0	0	0	1	0
Ver desarrollo de aprend	4	3	4	3	9	5
Es integral	2	0	2	0	4	0
Es diaria	0	7	8	1	7	9
Se da en todo momento	0	3	11	0	14	0
Es individual	0	1	1	0	1	1
Constante y gradual	3	9	21	7	4	36
Ver progreso diario	0	0	0	2	2	0
Trabajo es permanente	0	0	0	1	1	0
Mejorar desempeño	0	1	0	0	0	1
Participa el niño	0	2	1	0	0	3
Ver método de enseñanz	0	0	1	0	0	1
Ver estado del niño	0	0	1	0	0	1
Evaluar al inicio y al final	0	0	1	1	0	2
	11	26	51	15	44	59
		3				

OTRA MEJOR FORMA DE EVALUAR

	1 a 5 años	6 a 10 años	11 a 20 años	20 a más años	TOTAL	
					Masculino n=42	Femenino n=58
	Total = 11	Total = 23	Total = 51	Total = 15		
Pruebas escritas	1	0	1	0	1	1
Observación	2	1	7	1	2	9
Entrevistas	1	0	2	1	2	2
Participación	7	3	1	0	4	7
Otra metodología	0	10	16	4	15	15
Trabajos grupales	0	1	4	1	5	1
Discusión entre alumnos	0	0	1	0	1	0
Construir significados	0	0	1	0	1	0
Mejorar la realidad	0	0	1	0	1	0
Evaluación directa	0	0	1	0	1	0
Intercambio directo/indire	0	0	1	0	1	0
Trabajos de investigación	0	0	2	0	1	1
Diálogo	0	3	2	0	2	3
Analiz.doc.personales	0	0	1	0	1	0
Evaluación continua	0	0	0	1	1	0
Sistemática previo aviso	0	0	0	1	1	0
Juegos lúdicos	0	0	0	1	1	0
Razonamiento verbal	0	0	0	1	1	0
Personalizada	0	1	0	0	0	1
Tareas asignaciones	0	1	0	0	0	1
Semejanzas	0	1	0	0	0	1
Model.aprend.significativo	0	1	0	0	0	1
Por abstracciones	0	1	0	0	0	1
Tratamiento horizontal	0	0	1	0	0	1
Orden, limpieza	0	0	1	0	0	1
Ver habilidad del alumno	0	0	4	0	0	4
Diferentes escalas	0	0	1	0	0	1
Trabajos prácticos	0	0	1	0	0	1
Pruebas orales	0	0	1	0	0	1

Por actitudes diarias	0	0	1	0	0	1
Actividades significativas	0	0	0	1	0	1
Autoevaluación	0	0	0	2	0	2
Coevaluación	0	0	0	1	0	1
Conocer saberes previos	0	0	0	1	0	1
	11	23	51	16	42	59
				1		

PERCEPCIÓN SOBRE CUANDO TODOS DOMINAN AL FINAL

	1 a 5 años		11 a 20 años		20 a más años		TOTAL	
	Total = 11	Total = 23	Total = 51	Total = 15	Masculino n=42	Femenino n=58		
Han logrado objetivos	1	5	18	5	10	19		
Interés por aprender	1	0	1	0	2	0		
Han aprendido	3	1	8	1	6	7		
Buen método enseñanza	6	8	10	1	10	15		
Claridad de contenidos	0	2	2	0	4	0		
Se cumple programa	0	0	5	1	3	3		
Buen maestro	0	2	1	0	1	2		
Alcanzaron metas	0	1	1	2	3	1		
Logro significativo	0	0	1	3	2	2		
Profesor logro su objetivo	0	0	0	1	1	0		
Bien preparados por doc.	0	2	0	0	0	2		
Óptimo desarrollo	0	2	0	0	0	2		
Optimización de objetivos	0	0	1	0	0	1		
Alumnos sin problemas	0	0	1	0	0	1		
Han logrado capacidad	0	0	1	0	0	1		
Bien profesor y alumno	0	0	1	1	0	2		

PERCEPCIÓN SOBRE SUBJETIVIDAD EN EVALUACIÓN

	1 a 5 años	6 a 10 años	11 a 20 años	20 a más años	TOTAL	
	Total = 11	Total = 23	Total = 51	Total = 15	Masculino n=42	Femenino n=58
Se evalúa temporalmente	2	4	5	0	7	4
No hay objetivos	6	9	23	4	18	24
Cuando se amplía tema	0	1	0	0	1	0
Alumno desenvuelve solo	0	1	0	0	1	0
Hay diferentes situaciones	0	1	1	0	1	1
Hay cambios	0	0	1	0	1	0
Cuando se les comunica	0	0	1	0	1	0
Se comprende a alumnos	0	0	1	0	1	0
Simpatía o antipatía	0	0	6	0	1	5
Cuando se improvisa	0	5	4	0	1	8
Son muy teóricos	0	0	2	0	2	0
Evaluación oral	0	0	1	2	1	2
Evaluar con criterio pers.	3	0	0	6	3	6
No hay práctica	0	0	0	1	1	0
Indicadores subjetivos	0	0	0	1	1	0
Se ve lo logrado	0	0	0	1	1	0
Profesor no enseña	0	1	1	0	0	2
Profesor empírico	0	1	0	0	0	1
No se evalúa permanente	0	0	1	0	0	1
Profesor se equivoca	0	0	1	0	0	1
Se da nota merecida	0	0	1	0	0	1
Evaluación individual	0	0	2	0	0	2

Profesor no piensa en alumno	0	0	1	0	0	1
	11	23	52	15	42	59
			1			

PERCEPCIÓN DE EVALUACIÓN SIN PRUEBAS ESCRITAS

	1 a 5 años		11 a 20 años	20 a más años	TOTAL	
	Total = 11	Total = 23	Total = 51	Total = 15	Masculino n=42	Femenino n=58
No son necesarias	3	2	1	0	5	1
Es directa	2	1	0	0	3	0
Hay otras formas	1	3	1	0	4	1
Conocer alumno	0	1	0	0	1	0
Participativa	0	2	1	0	2	1
No tienen validez	0	7	14	9	17	13
Sólo apreciac.de alumno	0	0	1	0	1	0
No da result.cuantitativos	0	0	4	0	0	4
Intervenciones orales	2	3	4	1	2	8
Se sugiere evaluac.perm	0	0	2	0	1	1
Competitiva	0	0	1	0	1	0
Observación	0	0	1	4	1	4
Entrevista	0	0	1	0	1	0
No objetiva	0	0	1	0	1	0
Son más efectivas	0	0	9	1	1	9
Trabajos, asignaciones	0	0	0	1	1	0
No es evaluación	3	0	3	0	0	6
No es procedente	0	4	4	1	0	9
Facilita libert.expresión	0	0	2	0	0	2
No tiene fin	0	0	1	0	0	1

Puede ser reempl.por oral	0	0	1	0	0	1
No daría eval.precisa	0	0	1	0	0	1
No tiene sentido	0	0	0	1	0	1
Exposiciones	0	0	0	1	0	1
	11	23	53	19	42	64
			2	4		

PERCEPCIÓN SOBRE PRUEBAS ORALES

	1 a 5 años	6 a 10 años	11 a 20 años	20 a más años	TOTAL	
	Total = 11	Total = 23	Total = 51	Total = 15	Masculino n=42	Femenino n=58
Ver desenvol. de alumno	1	1	10	0	5	7
Verificar entendimiento	2	1	4	1	2	6
Ver expresión oral	3	0	3	0	3	3
Son válidas	3	6	3	1	8	5
Intervención del alumno	0	1	1	0	2	0
Se conoce aprend.directo	1	2	7	3	11	2
Son personales	0	3	1	0	1	3
Confronta maestro/alumn	0	2	3	0	3	2
Son concretas	0	0	2	0	2	0
Son más efectivas	0	0	1	0	1	0
Preguntar forma generalizar	0	0	2	0	1	1
Comprobar aprendizaje	0	1	2	0	1	2
Más naturalidad	0	0	1	0	1	0
Más confianza	0	0	1	0	1	0
Participación directa	0	0	6	2	1	7
Hacerlo en cualq.momen	0	0	0	1	1	0
Son subjetivas	0	0	1	2	1	2
Intervenciones permanentes	0	0	0	1	1	0
Captar ideas de alumnos	0	3	1	2	1	5
Mayor retención	1	0	0	0	0	1
Ser más sinceros	0	2	0	0	0	2

No plagiar	0	1	1	0	0	2
Conocer potencialidades	0	0	1	0	0	1
Apoyar al alumno	0	0	2	0	0	2
Ser entrevistas directas	0	0	1	0	0	1
Se pregunta con fundam	0	0	1	0	0	1
Evaluar al alumno	0	0	1	1	0	2
Comunicación	0	0	0	1	0	1
Diálogo	0	0	0	1	0	1
	11	23	56	16	47	59
			5	1		

PERCEPCIÓN DE CUANDO EL 50% DESAPRUEBA

	1 a 5 años		11 a 20 años		20 a más años		TOTAL	
	Total = 11	Total = 23	Total = 51	Total = 15	Masculino n=42	Femenino n=58		
Mala enseñanza	5	14	19	10	23	25		
Inasistencias de alumnos	1	3	7	0	7	4		
No atendieron bien	2	1	4	0	3	4		
Falta de interés de alum	2	3	5	2	6	6		
Otras circunstancias	0	1	3	2	1	5		
No se logro nada	0	2	1	0	1	2		
No comprendieron	0	0	2	0	2	0		
Examen mal elaborado	0	0	2	2	4	0		
No retienen conocimient	1	0	0	0	0	1		
No se logro objetivos	0	1	0	2	0	3		
Prep.nuevo mod.enseñan	0	1	0	0	0	1		
No se logro metas	0	0	3	0	0	3		
Requiere recuperación	0	0	1	0	0	1		
No hubo unanimidad	0	0	1	0	0	1		
Problemas familiares	0	0	2	0	0	2		
Desnutrición	0	0	3	0	0	3		
No se logro lo planificado	0	0	1	0	0	1		
Alumno no investiga	0	0	0	1	0	1		
	11	26	54	19	47	63		
		3	3	4				

PERCEPCIONES CUANDO LA EVALUACIÓN ES CUALITATIVA

	1 a 5 años	6 a 10 años	11 a 20 años	20 a más años	TOTAL	
					Masculino	Femenino
	Total = 11	Total = 23	Total = 51	Total = 15	n=42	n=58
Se evalúa aptitudes	1	0	4	0	5	0
Se hace participar	5	4	4	0	10	3
Cuando es porcentual	1	0	2	0	1	2
Cuando hay cambios	1	4	2	1	5	3
Es intelectual	0	1	1	0	1	1
Es continua	0	2	3	0	3	2
Se usa letras	0	14	17	8	15	24
Evalúa actitudes	0	0	3	0	2	1
Se evalúa destrezas	0	0	1	0	1	0
Se evalúa calidad	0	0	7	2	1	8
Cuando se entrevista	0	0	1	0	1	0
Logro de accio.significat	0	0	2	2	2	2
Cualidades del alumno	0	2	0	1	1	2
Logro de capacidades	2	0	0	1	1	2
Se observa	2	0	1	0	0	3
Se pone nota merecida	0	0	1	0	0	1
Evaluación integral	0	0	4	1	0	5
Evalúa cambios conducta	0	0	2	0	0	2
Es mejor	0	0	0	1	0	1
	12	27	55	17	49	62
	1	4	4	2		

**PERCEPCIÓN DE CUANDO PRUEBAS ESCRITAS SE VUELVEN
IRRELEVANTES**

	1 a 5 años	6 a 10 años	11 a 20 años	20 a más años	TOTAL	
	Total = 11	Total = 23	Total = 51	Total = 15	Masculino n=42	Femenino n=58
Se aplican por bimestre	2	4	16	0	15	7
No hay logro deseado	1	1	0	0	2	0
Están mal diseñadas	6	7	14	7	15	19
No tienen objetivos	0	1	8	1	3	7
Cuando es en grupo	0	0	2	0	2	0
No han comprendido	0	3	2	1	3	3
Son conceptuales	0	0	1	0	1	0
El alumno copia	0	3	0	1	1	3
No mide conocimiento	0	0	0	2	2	0
No son adecuadas	1	2	5	0	0	8
Son subjetivas	2	1	0	0	0	3
Son gráficas	0	1	0	0	1	0
No son suficientes	0	1	0	0	1	0
No hay horizontalidad	0	1	0	0	0	1
Son dependientes	0	0	1	0	0	1
Evaluación constante	0	0	1	0	0	1
No hay información pertinente	0	0	3	0	0	3
No se planifica	0	0	2	0	0	2
Son memorísticas	0	0	0	2	0	2
Son muy sencillas	0	0	0	1	0	1
	12	25	55	15	46	61
	1	2	4			

PERCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN EN EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA

	1 a 5 años	6 a 10 años	11 a 20 años	20 a más años	TOTAL	
	Total = 11	Total = 23	Total = 51	Total = 15	Masculino n=42	Femenino n=58
Alum.crea prop.conocim	2	3	3	4	7	5
Indiscriminatoria	1	0	4	0	4	1
Permanente	5	5	13	5	15	13
Variada	1	1	0	0	2	0
Es cualitativa	0	6	13	1	4	16
Es concreta	0	1	0	0	1	0
Nueva forma de evaluar	0	1	2	0	2	1
Permite participación	0	1	2	0	2	1
La más adecuada	0	1	6	0	2	5
Es integral	1	0	1	1	1	2
Es objetiva	0	0	1	0	1	0
Es gradual	0	0	0	4	4	0
Es importante	1	0	1	0	0	2
Es nuevo enfoque pedagógico	0	3	3	0	0	6
Es cognitiva	0	2	0	0	0	2
Reto para prof.y alumnos	0	0	1	0	0	1
Está aprobada	0	0	1	0	0	1
Ve lo más elemental	0	0	1	0	0	1
Confuso para padres y alumnos	0	0	1	0	0	1
Es formativa	0	0	1	0	0	1
Alum.eje de arendizaje	0	0	1	0	0	1
	11	24	55	15	45	60
		1	4			

PERCEPCIÓN DE SISTEMA DE EVALUACIÓN POR LETRAS

	1 a 5 años	6 a 10 años	11 a 20 años	20 a más años	TOTAL	
	Total = 11	Total = 23	Total = 51	Total = 15	Masculino n=42	Femenino n=58
Es cualitativa	9	19	32	11	31	40
Forma de ver avance	0	2	1	0	3	0
No es conveniente	0	0	6	1	2	5
Es destacada	0	0	3	0	3	0
Aceptable	0	2	2	0	2	2
Mide actitudes	0	0	0	1	1	0
Mide iniciativas	0	0	0	1	1	0
Forma literal	2	0	3	0	0	5
Es de calidad	0	0	3	0	0	3
Muy general	0	0	2	0	0	2
Muy subjetivo	0	0	1	0	0	1
Nuevo enfoque pedagóg	0	0	0	1	0	1
	11	23	53	15	43	59
			2			

PERCEPCIÓN SOBRE ESCALA VIGESIMAL DE CALIFICACIÓN

	1 a 5 años	6 a 10 años	11 a 20 años	20 a más años	TOTAL	
	Total = 11	Total = 23	Total = 51	Total = 15	Masculino n=42	Femenino n=58
Orden de méritos	3	1	9	2	12	3
Para establecer logros	3	0	0	0	3	0
Es obvio	0	1	0	0	1	0
Es de cero a veinte	3	18	21	7	16	33
Es mejor	0	1	3	1	1	4
Es tradicional	0	0	2	2	4	0
Permite medición	0	0	3	0	3	0
Es cuantitativo	2	3	7	5	4	13
Agrada a los padres	0	0	0	1	1	0
Por metas y logros	0	0	3	0	0	3
Ya no se utiliza	0	0	3	0	0	3
Más válida	0	0	1	0	0	1
Discrimina calificativos	0	0	1	0	0	1
	11	24	53	18	45	61
		1	2	3		

PERCEPCIÓN DE CUANDO ALUMNO DOMINA CAPACIDAD

	1 a 5 años		11 a 20 años	20 a más años	TOTAL	
	Total = 11	Total = 23	Total = 51	Total = 15	Masculino	Femenino
					n=42	n=58
Demuestra lo que sabe Logra	3	12	14	4	14	19
competen.programadas	2	0	3	0	4	1
Resuelve problemas	3	3	9	0	7	8
Logra objetivos	2	4	8	2	11	5
Obtiene buena calificac	0	0	1	0	1	0
Desarrolló capacidad	0	0	1	1	2	0
Capta conocim.teo/prac	0	0	0	1	1	0
Se desenvuel.con soltura	0	0	0	1	1	0
Cambia su conducta	0	0	1	1	1	1
Logró aprendizajes	1	0	4	1	0	6
Hubo buena metodología	0	2	1	1	0	4
Aprendió todo	0	2	1	0	0	3
Cuando participa	0	0	4	0	0	4
Logró metas	0	0	4	1	0	5
Se logró currícula	0	0	1	0	0	1
Ayuda a los demás	0	0	1	0	0	1
Alcanza	0	0	1	0	0	1

calificat.positivos						
Es responsable	0	0	0	1	0	1
Razona	0	0	0	1	0	1
Logra destrezas	0	0	0	1	0	1
Investiga	0	0	0	1	0	1
	11	23	54	17	42	63
			3	2		