

Estilos y paradigmas evaluativos en docentes de educación escolar

The Styles and Paradigms of the Evaluations made by School Teachers

Artículo de investigación | Research Article

Fecha de recepción: 21 de octubre de 2020
Fecha de aceptación: 08 de octubre de 2021
Fecha de disponibilidad en línea: mayo de 2022

doi: 10.11144/Javeriana.m15.eped

DANIEL RÍOS-MUÑOZ
daniel.rios@usach.cl

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE, CHILE

 ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6226-4499>

DAVID HERRERA-ARAYA
david.herrera@usach.cl

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE, CHILE

 ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7631-9283>

PAULINA SALINAS-FRITZ
paulina.salinas@usach.cl

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8478-0582>

Para citar este artículo | To cite this article

Ríos-Muñoz, D., Herrera-Araya, D., & Salinas-Fritz, P. (2022). Estilos y paradigmas evaluativos en docentes de educación escolar. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1–29. doi: 10.11144/Javeriana.m15.eped



Resumen

Este trabajo tiene por objetivo establecer los estilos evaluativos y describir sus características con respecto a los paradigmas de evaluación en docentes escolares de Santiago de Chile, Chile. La investigación utilizó un enfoque mixto. Se aplicaron un cuestionario y una entrevista grupal, según el modelo de estilos evaluadores de 54 docentes de tres escuelas. Los resultados señalan que los docentes combinan estilos evaluativos analítico-formalista y tolerante-orientador, lo cual se relaciona con una integración de paradigma positivista y naturalista de evaluación. En conclusión, los hallazgos señalan tensiones en los docentes para enfrentar las exigencias estandarizadas con las perspectivas auténticas de evaluación.

Palabras clave

Evaluación del estudiante; docente; evaluación del docente

Abstract

The aim of this study is to discuss the styles of the evaluation of students and describe their characteristics in terms of the paradigms of evaluation used by school teachers in Santiago, Chile. It used a mixed method. A questionnaire about their styles of evaluation was completed by 54 teachers at three schools: it was complemented by a group interview. The results show that teachers combine two styles of evaluation – one formal and analytic, the other, tolerant and guiding. This reflects an integration of a positivist and naturalist scheme of evaluation. To conclude: the findings point to the conflict the teachers feel about the contrast between the standardized methods and the true purposes of such evaluations.

Keywords

Student evaluation; teachers; teacher evaluation

Descripción del artículo | Article description

Este artículo de investigación, derivado del proyecto *Estilos evaluativos de profesores secundarios en el contexto de la cultura evaluativa escolar*, fue financiado por la Dirección de Investigación Científica y Tecnológica (DICYT) de la Universidad de Santiago de Chile y dirigido por Daniel Ríos Muñoz, académico del Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile, Chile.

Introducción

La política sobre evaluación educacional en Chile se ha preocupado por establecer orientaciones para las instituciones escolares y el desarrollo de acciones evaluativas afines con la medición y la certificación de los aprendizajes. Esta experiencia nacional es acorde con el establecimiento de una política evaluativa global, relacionada con la perspectiva de rendición de cuentas, que se convierte en sinónimo de calidad educativa (Smith, 2016). No obstante, desde 1998 hasta 2018 se presentó un tránsito novedoso en la política evaluativa escolar, que buscaba integrar una práctica positivista-tecnológica con principios y enfoques de la evaluación para los aprendizajes; la instalación de una perspectiva formativa sobre la práctica evaluativa y la relevancia de la retroalimentación como estrategia para el acompañamiento del aprendizaje, en el marco de las nuevas orientaciones evaluativas establecidas por el decreto 67/2018 (Mineduc, 2019).

Esta política evaluativa escolar señala la importancia de acompañar el progreso y proceso de los estudiantes en un marco naturalista de la evaluación, lo cual contrasta con la hegemonía de los sistemas de medición educativa (Murillo & Román, 2010). Los sistemas de medición y rendición de cuentas asociados a la aplicación de pruebas estandarizadas se han transformado, por una parte, en dispositivos que construyen, evalúan y determinan la calidad educativa y, por otra, establecen incentivos y castigos simbólicos, materiales, sociales y económicos en la escuela (Ydesen & Andreasen, 2019). Esta situación provoca tensiones en las instituciones escolares para integrar las demandas del sistema evaluativo, vinculado a la medición del desempeño (certificación, ranking y competitividad), con las perspectivas de evaluación naturalistas-auténticas, que afianzan desde un enfoque formativo los aprendizajes en los estudiantes (Panadero & Algassab, 2019).

Esta tensión dificulta la toma de decisiones de las instituciones respecto a las acciones evaluativas en el aula, y las obliga a asumir posturas positivistas sobre la estandarización de la calidad y la equidad del aprendizaje, de la gestión pedagógica y de las prácticas evaluativas de los docentes

(Popham, 2013). De esta manera, la política evaluativa nacional integró en sus definiciones tanto al paradigma positivista, enfocado en la medición del logro de los desempeños, como al paradigma naturalista, orientado al desarrollo de principios formativos y auténticos de la evaluación. Esta integración de principios y fundamentos del modelo evaluativo chileno pretende influir en el desarrollo de nuevas prácticas evaluativas, esforzándose por disminuir la brecha entre las demandas por la mejora de los aprendizajes y los procesos de adquisición, transmisión y creación en la escuela (Ríos & Herrera, 2020).

Considerando este contexto de la evaluación escolar en el caso chileno, la investigación sobre concepciones y prácticas evaluativas en docentes presenta avances significativos (Brown, 2009). Estas se han preocupado por abordar cuáles son esas concepciones, cómo se construyen y de qué manera se relacionan con la práctica evaluativa (Arancibia-Herrera *et al.*, 2019; Remesal, 2011; Remesal & Brown, 2015). Los estudios dan cuenta que tanto las concepciones como las prácticas evaluativas se relacionan con las funciones que esta desempeña en las instituciones escolares: mejora de la enseñanza-aprendizaje, certificación y rendición de cuentas sobre escuelas y docentes (Brown, 2007). En general, los resultados señalan que los docentes, con una concepción sumativa sobre la evaluación, ponen en práctica metodologías orientadas a la realización de pruebas objetivas sobre el logro del aprendizaje, es decir, aplican un paradigma evaluativo positivista. Mientras que los docentes con una perspectiva formativa desarrollan prácticas orientadas al aprendizaje con la aplicación de agentes evaluativos descentralizados y estrategias de retroalimentación detalladas, informativas y proyectivas que se relacionan con un paradigma naturalista de la evaluación (Atjonen, 2014; Black & William, 2018; Fernández-Ruiz & Panadero, 2020; Ravela *et al.*, 2014; Yates & Johnston, 2018). Además, las concepciones evaluativas de los profesores influyen en el diseño instruccional, la motivación y las estrategias para evaluar el logro de los aprendizajes (Brown *et al.*, 2008; Monteiro *et al.*, 2021; Opre, 2015).

Los estudios empíricos indican diferencias sobre las concepciones evaluativas en docentes de primaria y secundaria (Brown, 2019). Los docentes de educación primaria definen la evaluación como una práctica informal e interactiva, relacionada con el aprendizaje, mientras que los docentes de secundaria la conciben como una práctica formal, asociada a los exámenes y, por lo tanto, a una valoración del aprendizaje (Brown, 2011). Los hallazgos también señalan concepciones evaluativas vinculadas a una evaluación como ejercicio de responsabilidad y al uso de datos para la mejora de la escuela, en tanto rendición de cuentas (Brown, 2011; Brown & Harris, 2009).

Los docentes reproducen el discurso de que la evaluación sumativa es negativa y la formativa es positiva (Lau, 2016), pero en sus concepciones y prácticas sigue dominando una evaluación de aula para la rendición interna de cuentas (Arancibia-Herrera *et al.*, 2019).

La evidencia señala que los docentes tienen dificultades para implementar la evaluación formativa (Schildkamp *et al.*, 2020), porque esta se limita a una práctica genérica (Van der Kleij *et al.*, 2018), según los marcos referenciales en los que estos se basan para realizarla (Torrance, 2012). Además, los resultados de investigación plantean que existen tres factores que influyen en las concepciones y prácticas evaluativas, según sea la perspectiva, es decir, negativa o positiva (Lee *et al.*, 2012). Los docentes que conciben que los datos de la evaluación no colaboran con la mejora del aprendizaje y solo tienen confianza en su experiencia, desarrollan una evaluación formativa inadecuada (Datnow *et al.*, 2012; Schildkamp & Kuiper, 2010). En contraposición, los docentes con una perspectiva positiva de la evaluación tienen la creencia que la información entregada por la evaluación puede mejorar su práctica pedagógica y el aprendizaje en sus estudiantes (Jimerson, 2014).

Si bien se constatan avances en la investigación sobre concepciones y prácticas evaluativas en docentes escolares a nivel internacional y latinoamericano, existe una evidencia limitada sobre la incidencia y la relación entre los estilos evaluadores con el paradigma evaluativo que tienen los docentes de la escuela (Ahumada, 2003; de la Torre, 1996; Salinas & Ríos, 2018). La investigación se ha preocupado por estudiar y proponer modelos explicativos de las concepciones evaluativas de los docentes (Remesal, 2011; DeLuca *et al.*, 2013; Xu & Brown, 2016), su impacto en la autorregulación y metacognición (Panadero *et al.*, 2021; Wang, 2020) y su relación con los paradigmas de evaluación sumativa o formativa (Black & William, 1998; 2018), sin profundizar sobre los estilos evaluativos vinculados con paradigmas evaluativos en docentes escolares (Baird *et al.*, 2014; Barnes *et al.*, 2017).

En consecuencia, establecer las características y los componentes de los estilos evaluativos vinculados con los paradigmas de los docentes, en el marco de las demandas de la política evaluativa escolar, se transforma en un ámbito fundamental para profundizar sobre las características subjetivas que sustentan dichas prácticas en el aula.

Para dar cuenta de las complejidades que pretende abordar esta investigación, se presentan los principales resultados sobre los estilos evaluativos vinculados con los paradigmas de evaluación en docentes escolares. Por lo tanto, este trabajo tiene por objetivos establecer los estilos evaluativos y describir sus características, de acuerdo con los paradigmas del actual

marco de la política evaluativa chilena, que integra un modelo positivista-técnico con uno naturalista-comprensivo o auténtico en el sistema escolar.

Marco Conceptual

Los paradigmas evaluativos son un marco de creencias teórico-conceptuales que sustentan los significados, las prácticas y las acciones que permiten el desarrollo de inferencias evaluativas sobre el aprendizaje (Black & William, 2018). Estos paradigmas permiten la integración de los estilos evaluativos en tanto componentes cognitivos y subjetivos de la práctica evaluativa. En esta investigación, se identificaron dos tipos de evaluación: positivista y naturalista.

Paradigma de evaluación positivista

El paradigma positivista se relaciona con la medición y estandarización del aprendizaje con base en métodos psicométricos, para dar cuenta de los desempeños esperados según el referente curricular (Escudero, 2016). Este paradigma asume un enfoque de la evaluación como tecnología, ya que la concibe como un mecanismo de clasificación y jerarquización, cuyo principal interés es el uso de pruebas como método primario para la medición de la calidad del aprendizaje. Su finalidad es realizar comparaciones entre los sujetos, los desempeños prescritos y el logro de los programas educativos, para determinar el grado y valor de los procesos de aprendizajes asociados a un modelo de estandarización genérico-normativo (Black & William, 2018; Dixson & Worrell, 2016; Jiménez, 2019).

El paradigma positivista sostiene la importancia de mantener la aplicación y el uso de pruebas estandarizadas para garantizar principios de objetividad y parámetros de validez y confiabilidad. Ofrecen un espacio de oportunidad sólido y robusto para la toma de decisiones con énfasis en la eficiencia educativa y, de esta manera, incentiva a las escuelas a ser más eficaces (Fernández *et al.*, 2017; Moss, 2013).

Paradigma de evaluación naturalista

El paradigma naturalista asume un enfoque cualitativo de la evaluación y su orientación está al servicio del aprendizaje. Este define a la evaluación como práctica sociocultural con foco en la *emisión de juicios* que realizan los sujetos en procesos de interacción, para la deliberación conjunta sobre cómo se construyen significados y sentidos en la praxis evaluativa en su nivel individual y colectivo (Andrade & Brookhart, 2019; Baird *et al.*, 2017). Estos juicios valorativos se sustentan en las experiencias, concepciones y

contextos socioeducativos de los agentes, para responder a la realidad individual y social del sujeto. Estos agentes educativos se conciben como *constructores evaluativos* y, por tanto, son considerados como sujetos y no objetos de la evaluación (Gordon, 2010).

Según este paradigma, la práctica evaluativa es un proceso analítico, reflexivo y sistemático que depende de las interacciones pedagógicas entre los sujetos y reconoce el rol que poseen los estudiantes en la construcción de sus propios aprendizajes (Panadero *et al.*, 2018; Penuel & Shepard, 2016). El objetivo de este tipo de evaluación es fomentar el aprendizaje en contextos naturales mediante la integración de prácticas de colaboración en los diversos procesos evaluativos (Leeuw & Donaldson, 2015; Morán, 2012; Phopam, 2013).

El paradigma naturalista se enmarca en una praxis evaluativa cualificadora-formativa basada en principios ideográficos, con foco en la retroalimentación y el uso de agentes evaluativos descentralizados (autoevaluación, coevaluación y evaluación de pares). Su finalidad es realizar un proceso de constatación, valoración y toma de decisiones, para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva humanizadora, reflexiva y crítica en la construcción de sujetos (Brown, 2019; Baird *et al.*, 2017).

Estilos evaluativos

Los estilos evaluadores son un ámbito con escaso desarrollo en las investigaciones especializadas (Salinas & Ríos, 2018) y en las revisiones de literatura (Klute *et al.*, 2017; Lau, 2016; Schildkamp *et al.*, 2020). Para el caso chileno, Ahumada (2003) realizó los primeros estudios sobre la temática en docentes universitarios a partir de las propuestas realizadas en España por Saturnino De la Torre (1996). El estilo evaluativo propuesto por De la Torre corresponde a una integración de los componentes intrínsecos, componentes modificadores y actuación docente. Para esta investigación, se asume la propuesta de Ahumada (2003), respecto al componente intrínseco y actuación docente, que da cuenta de una relación directa entre las dinámicas evaluativas presentes en los establecimientos escolares con las definiciones de los paradigmas evaluativos. Esta articulación ofrecida por Ahumada (2003) permite establecer cuáles son los estilos evaluativos vinculados a los paradigmas de evaluación positivista y naturalista. De esta manera, el estilo evaluativo se concibe como la tendencia o preferencia cognitivo-actitudinal que constituye y orienta la práctica pedagógica en su dimensión evaluativa.

A continuación, se presenta una síntesis y una descripción del modelo de estilos evaluadores en la tabla 1.

Tabla 1

Descripción de los estilos evaluadores según componente ideológico e intrínseco

Componente intrínseco (personal)	Componente ideológico (tendencia evaluadora)			
	Positivista-técnico		Naturalista-comprensivo	
	Estilo evaluador	Descripción	Estilo Evaluador	Descripción
Cognitivo	Analítico	Hace énfasis en la objetividad y el cumplimiento de las programaciones evaluativas. Emplea matrices numéricas para objetivar la evaluación y sus resultados	Globalizador	Predominio de evaluaciones procesuales y recogida de información para fomentar la retroalimentación
Actitudinal	Exigente	Busca la perfección del conocimiento, relacionado con las altas exigencias para el logro de resultados	Tolerante	La evaluación es accesible para todos, pues no castiga los errores al considerarlos un recurso del aprendizaje
Intencional	Sancionador	La evaluación tiene como finalidad la calificación y la comunicación de los resultados desde lo administrativo	Orientador	Considera el proceso desde la retroalimentación a fin de orientar el aprendizaje
Profesional	Formalista	Foco: la estructura y la forma de las respuestas de los estudiantes	Conceptual	Foco: profundidad en las respuestas de los estudiantes (uso de conceptos y argumentos)

Fuente: Elaboración propia basada en Ahumada (2003)

Los componentes intrínsecos originalmente estaban constituidos por cuatro subdimensiones: técnico, interpretativo, crítico y comprensivo. Para simplificar el diseño, Ahumada (2003) propone sintetizar el modelo a partir del *componente ideológico* constituido por los dos paradigmas evaluativos mencionados: positivista-técnico y naturalista-comprensivo. Esta organización bidimensional se transforma en el sustrato que incide en la articulación de los otros componentes que son: el cognitivo, el actitudinal, el profesional y el intencional. Además, la actuación docente se refiere a la tarea evaluativa que desempeña el profesor, de acuerdo a las etapas del proceso evaluativo que contempla: la planificación, la implementación, la corrección y la calificación o análisis de los resultados.

Las características de cada una de las etapas de la evaluación, que componen la actuación docente, se describen en la tabla 2.

Tabla 2

Características de las etapas de la evaluación en el marco de los estilos evaluadores

Etapas de la evaluación	Características
Planificación	Considera interrogantes como: ¿qué se evalúa?, ¿para qué se evalúa?, ¿cuándo se evalúa?, entre otras, en el diseño evaluativo, para recopilar información sobre el aprendizaje.
Implementación	Corresponde al levantamiento de información relacionado con el proceso de enseñanza y aprendizaje, con foco en la relación e incidencia entre lo planificado, con los ajustes realizados para asegurar que las experiencias evaluativas sean las adecuadas para dar cuenta de los desempeños esperados.
Corrección	Se refiere al juicio de valor que establece el docente sobre las respuestas de sus estudiantes en las diferentes experiencias evaluativas. Integra el monitoreo y acompañamiento sobre el aprendizaje mediante acciones de retroalimentación procesual y proyectiva para el logro de la tarea.
Calificación y análisis de los resultados	Corresponde a la comunicación de los resultados obtenidos mediante aspectos cuantificables. Considera aspectos de retroalimentación docente sobre los resultados, con la finalidad de fortalecer y reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia

La tabla 2 da cuenta de los aspectos centrales que componen las etapas del proceso evaluativo, según las acciones que realizan los docentes en función de los objetivos pedagógicos que orientan la práctica evaluativa.

Este modelo de estilos evaluativos permite diferenciar los procesos de calificación propios de un paradigma positivista con una evaluación formativa asociada al paradigma naturalista. No obstante, tal como indican Black & William (2018), la evaluación es el núcleo de la instrucción efectiva; por lo tanto, los resultados de aprendizaje se pueden focalizar o integrar inferencias evaluativas respecto a la condición futura del estudiante (evaluación sumativa) o para el desarrollo de acciones que ayuden al estudiante en su proceso de aprendizaje (evaluación formativa).

Si bien existen otras perspectivas teóricas (Chong, 2018; Serafini, 2000) y modelos explicativos reportados en los estudios empíricos (Remesal, 2011; DeLuca *et al.*, 2013; Xu & Brown, 2016) acerca de paradigmas, concepciones y prácticas evaluativas, la propuesta de Ahumada (2003) es sustancial, pues ofrece una distinción analítica que introduce estilos evaluadores de los docentes según las dimensiones cognitivas y subjetivas. Esto permite establecer la relación con los paradigmas positivista y naturalista de la evaluación, así como también describir y problematizar la naturaleza del conocimiento y el significado de la evaluación, además de los criterios evaluativos *del* y *para* el aprendizaje y la forma como inciden estos marcos en la enseñanza (Serafini, 2000).

Metodología

Enfoque

El diseño de esta investigación considera un enfoque mixto, que abarca el problema en el nivel descriptivo y comprensivo (Creswell, 2014; McMillan *et al.*, 2005), lo que permite robustecer el análisis e interpretación de los datos (Núñez-Moscoso, 2017). La adopción de este enfoque responde a la naturaleza del estudio acerca de cuáles son los estilos evaluativos que subyacen en los paradigmas de los docentes escolares y su influencia en la práctica evaluativa.

La fase cuantitativa de la investigación es descriptiva y se orienta a la obtención de un panorama general, vinculado con los estilos evaluativos que tienen los docentes. Su objetivo es establecer cuáles son los componentes de los estilos predominantes, y a qué paradigmas de evaluación —positivista o naturalista— responden. La fase cualitativa tiene como propósito describir y profundizar los hallazgos generales, con énfasis en las construcciones, los sentidos y los significados que implementan los docentes en sus prácticas, en función de los estilos evaluadores.

Participantes

Los docentes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional (Creswell, 2014). Se adoptó este tipo de selección por las facilidades de acceso a las escuelas, la diversidad según los tipos de dependencia administrativa de las instituciones escolares y la heterogeneidad de su composición socioeconómica. Si bien la muestra para la fase cuantitativa es reducida, esta es consistente con los criterios de selección indicados para un estudio descriptivo (McMillan *et al.*, 2005). Participaron 54 docentes pertenecientes a tres escuelas: municipal, financiada por el Estado; particular-subvencionada, financiada con recursos privados y estatales, y particular, en Santiago de Chile. Sus edades fluctúan entre 28 y 56 años, con experiencia laboral entre 5 y 30 años, y enseñan en diferentes niveles educativos (primaria y secundaria) y disciplinas presentes en el currículum escolar. La distribución de los participantes se presenta a continuación en la tabla 3.

Tabla 3
Distribución de docentes participantes en el estudio

Dependencia de la institución educativa	Género	Número de docentes por escuela
Municipal	Mujeres: 2 Hombres: 12	14
Particular subvencionado	Mujeres: 15 Hombres: 8	23
Particular pagado	Mujeres: 4 Hombres: 13	17

Fuente: Elaboración propia

Aplicación de técnicas e instrumentos de recogida de datos

Para la recogida de la información cuantitativa se utilizó el *inventario de estilos evaluadores* (Ahumada, 2003), que fue aplicado a la totalidad de los docentes participantes (n=54). Este instrumento, validado en la investigación de Ahumada (2003), cuenta con 24 afirmaciones, pares dicotómicos, que responden a los diferentes estilos evaluadores. Para cada par dicotómico, se contempló una opción según el tipo de paradigma (positivista o naturalista), componente intrínseco (cognitivo, actitudinal, intencional y profesional) y la etapa del proceso evaluativo (planificación, implementación, corrección y calificación/análisis de los resultados). Los descriptores y su especificación se presentan en la tabla 4.

Tabla 4
Inventario estilos evaluadores según dimensiones y descriptores

Componente ideológico paradigma	Etapa del proceso evaluativo	Componentes intrínsecos y estilos evaluadores			
		Cognitivo	Actitudinal	Intencional	Profesional
		Análítico	Exigente	Sancionador	Técnico
Positivista	Planificación	Diseño y medición del instrumento.	Elaboración de instrumentos según requerimientos técnicos. Incorporación de preguntas poco previsibles. Determinación personal sobre los criterios evaluativos.	Diseño de las evaluaciones refleja la cuantificación de los aprendizajes.	Construcción de instrumentos con información detallada respecto al tipo de evaluación. Formulación de preguntas con el mismo grado de dificultad
	Implementación	Estricto en el cumplimiento de los tiempos en las evaluaciones. Uso de instrumentos tipo prueba estandarizada.	Evaluaciones con un alto grado de exigencia según los estudiantes. Uso preferente sobre determinados instrumentos evaluativos.	Instrucciones claras, y no se aceptan preguntas en el desarrollo de las evaluaciones. Espacio del aula dispuesto para el trabajo individual en las evaluaciones.	No se incorporan actividades complementarias para estudiantes con bajo logro.
	Corrección	Corrección de preguntas para constatar errores sin incluir comentarios.	Corrección de preguntas sobre el detalle y con información completa.	Corrección mediante una asignación de calificaciones con un método matemático.	Corrección de productos de aprendizaje sobre la forma. Evaluación de preguntas sobre el detalle y descuento de errores mediante el uso estricto de criterios preestablecidos.

Continúa

Componente ideológico paradigma	Etapa del proceso evaluativo	Componentes intrínsecos y estilos evaluadores			
		Cognitivo	Actitudinal	Intencional	Profesional
Positivista		Análítico	Exigente	Sancionador	Técnico
	Calificación/ Análisis	Diferenciación de calificaciones en forma exacta.	Entrega de calificaciones finaliza el proceso evaluativo.	Mayor importancia a la evaluación semestral que a los resultados parciales. Asignación de calificaciones en su rango medio.	Determinación del logro mediante criterios preestablecidos.
Naturalista		Globalizador	Tolerante	Orientador	Intuitivo
	Planificación	Diseño de instrumentos con una perspectiva global sobre la medición.	Elaboración de instrumentos según conocimientos propios más que técnicos. Incorporación de preguntas previsibles. Negociación con estudiantes sobre criterios evaluativos.	Diseño de evaluaciones que reflejen la calidad sobre el aprendizaje.	Cantidad de preguntas con diferentes grados de dificultad.
	Implementación	Flexibilidad en los tiempos de la evaluación. Uso de pruebas con pregunta abierta-extensa.	Evaluaciones no presentan mayor grado de dificultad para los estudiantes. Uso diverso de instrumentos evaluativos.	Desarrollo de evaluaciones en diferentes espacios educativos, ya sea individual o grupal. Orientación a los estudiantes sobre las preguntas.	Indicaciones generales sobre la aplicación de instrumentos. Uso de recursos complementarios para estudiantes con evaluaciones descendidas.
	Corrección	Corrección de preguntas con comentarios/observaciones.	Corrección de respuestas sobre comprensión global más que sobre los detalles.	Corrección mediante una valoración global sobre las respuestas.	Corrección con grados de flexibilidad que no afectan la calificación.
	Calificación/ Análisis	Evaluaciones en números enteros o conceptos.	Análisis de resultados con estudiantes.	Mayor importancia a resultados parciales que finales sobre la evaluación. Asignación de calificaciones en el rango máximo de la escala.	Valoración sobre la comprensión global de las respuestas.

Fuente: Elaboración propia basada en Ahumada (2003)

Para la fase de recopilación de información cualitativa, se realizó un grupo focal y una entrevista grupal (Fernández, 2001; Flick, 2009). Estas técnicas permiten acceder a las narraciones de los sujetos, de acuerdo a sus experiencias sobre el fenómeno investigado (Kamberelis *et al.*, 2018), mediante el desarrollo de preguntas para dar cuenta de la diversidad de creencias y significados que construyen los sujetos (Flick, 2009).

En el grupo focal participaron 11 docentes, 7 mujeres y 4 hombres, que imparten clases en la institución particular-subvencionada. En la entrevista grupal participaron 4 docentes, 1 mujer y 3 hombres, pertenecientes a la escuela municipal. Sin embargo, no participó ningún docente de la escuela particular, pagada por decisión institucional. Ambas técnicas se desarrollaron en los espacios determinados por las respectivas instituciones escolares.

Todos los docentes participantes en el grupo focal y en la entrevista grupal respondieron el inventario de estilos evaluativos. La selección de los participantes para estas técnicas consideró los criterios de representatividad, según áreas curriculares y de distribución por género (Ballestín & Fàbregues, 2018). De esta manera, para profundizar sobre los estilos evaluadores asociados a los componentes intrínsecos, se abordaron los siguientes aspectos en las pautas: acepciones, objetivos, intencionalidades, instrumentos, agentes, utilidades y prácticas.

Las pautas contemplaron 17 preguntas, que fueron validadas por tres juicios de expertos. Los evaluadores externos eran profesionales con maestría en educación, con especialización en evaluación, y se desempeñaban en contextos escolares y universitarios. Para el proceso de validación, se aplicó la matriz propuesta por Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez (2008), quienes establecen cuatro categorías: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, asociadas a los indicadores y a la calificación por rango (0 a 4 puntos). Las preguntas obtuvieron el rango máximo (alto nivel), con una fluctuación entre el 95 % y el 100 % de consistencia, según las categorías establecidas por la matriz de validación.

Análisis e interpretación de la información

Los datos cuantitativos obtenidos en la aplicación del inventario de estilos evaluadores se analizaron mediante parámetros tendenciales sobre las respuestas, según los pares dicotómicos que componen el instrumento. A partir de esto, se determinaron relaciones porcentuales descriptivas (McMillan *et al.*, 2005) para establecer los estilos evaluativos vinculados con los paradigmas de evaluación de los docentes, dependiendo de la etapa de evaluación del modelo de Ahumada (2003). El procedimiento de análisis contempló: (a) vaciado de las respuestas a una planilla Excel, según los estilos evaluativos; (b) codificación numérica de cada par dicotómico del inventario; (c) construcción de tendencias porcentuales descriptivas y (d) sistematización gráfica de los resultados.

Los datos cualitativos incluyen el grupo focal (56 minutos) y la entrevista grupal (70 minutos). Se transcribieron ambos registros para realizar un análisis de contenido (Schreier, 2013). A cada docente se le asignó una etiqueta que se compone por un número y una sigla de la técnica utilizada

(GF: grupo focal y EG: entrevista grupal). El protocolo de análisis incluyó las siguientes etapas: (a) construcción de una matriz de codificación con los objetivos de las preguntas (dimensiones y subcategorías); (b) codificación del material transcrito y (c) presentación e interpretación de resultados. La información producida fue codificada con el software de análisis cualitativo NVivo versión 12. Este programa permite codificar unidades de contenido y construir bases de datos estructuradas jerárquicamente en función de las categorías del estudio (Bezeley & Jackson, 2013).

Por último, se respetaron todos los protocolos éticos, de acuerdo con las exigencias establecidas por la unidad universitaria encargada de la evaluación, adjudicación y desarrollo de investigación, que contempló la autorización de las dependencias competentes en las instituciones escolares del consentimiento de participación de cada docente.

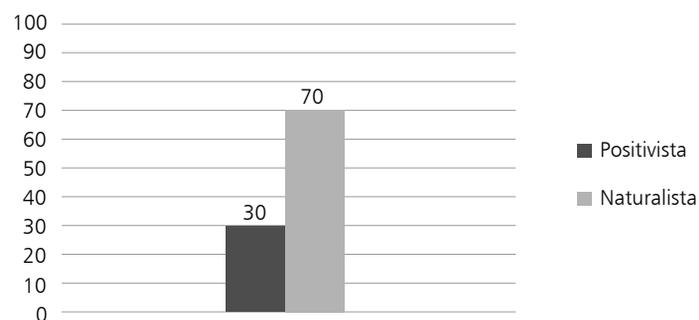
Resultados

Inventario estilos evaluadores docentes

Los resultados están organizados según los componentes del modelo de estilos evaluadores y las definiciones de evaluación, su relación con uno de los paradigmas positivista o naturalista y los estilos evaluadores que aplican los docentes, dependiendo de la etapa del proceso evaluativo.

La figura 1 presenta el concepto de evaluación con el cual se identifican los docentes. El 70 % se identifica con el paradigma naturalista, pues manifiesta que la evaluación es un componente del proceso pedagógico que contribuye al aprendizaje. Por otro lado, el 30 % se identifica con el paradigma positivista de la evaluación, que lo comprende como un proceso administrativo que permite certificar aprendizajes.

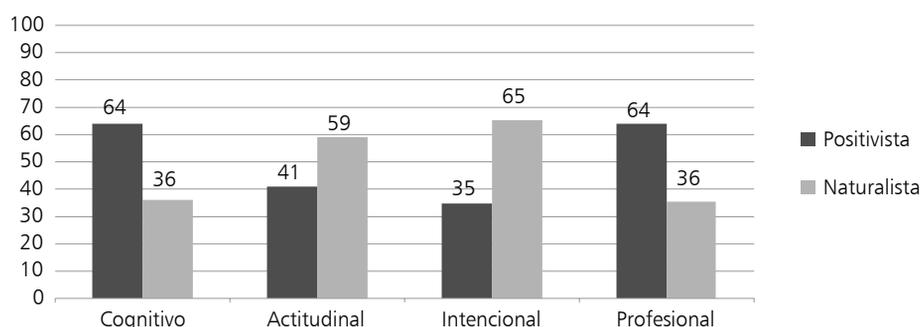
Figura 1
Concepto de evaluación según paradigma



Fuente: Elaboración propia

Los resultados específicos para cada paradigma y su relación con los componentes intrínsecos del inventario de estilos evaluativos se presentan en la figura 2.

Figura 2
Estilo evaluador según paradigma



Fuente: Elaboración propia

En el *componente cognitivo* (perfil analítico/perfil globalizador), la tendencia que predomina corresponde a un perfil evaluador analítico. Este perfil se relaciona con el énfasis en el diseño técnico-objetivo de la evaluación, la corrección estricta sobre las respuestas, la formalidad y el cumplimiento de las programaciones. Asimismo, emplea matrices numéricas para objetivar la evaluación y sus resultados. Por esta razón, el 64 % de los docentes aplica su quehacer bajo este paradigma, mientras que el 36 % lo hace bajo el perfil globalizador. Este perfil se caracteriza por el uso preferente de evaluaciones del tipo desarrollo o ensayística.

Considerando lo anterior, se infiere la existencia de contradicciones entre las concepciones naturalistas de la evaluación y la práctica que asigna un rol fundamental a los instrumentos estandarizados, para producir información de los aprendizajes de los estudiantes.

El *componente actitudinal* (perfil exigente/perfil tolerante) hace referencia a cómo el docente valora la tarea; los hallazgos presentan una tendencia hacia el paradigma naturalista. El 59 % de los docentes presentan un perfil tolerante. Este se caracteriza porque la obtención de buenos resultados es accesible para todos los estudiantes, en forma individual o grupal. Mientras que el 41 % pertenece a un perfil exigente, es decir, relevan el trabajo individual en la evaluación. Por lo tanto, se advierte una tendencia sobre una evaluación justa, con posibilidades de mejora y que permite a los estudiantes evidenciar sus logros de aprendizaje.

El *componente intencional* (perfil sancionador/perfil orientador) se preocupa por dar cuenta sobre cómo el docente utiliza la información de los

procesos evaluativos. Los resultados evidencian una alta identificación con el perfil orientador, vinculado al paradigma naturalista. El 65 % considera al estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje y promueve la retroalimentación en el aula. Además, el 35 % cuenta con un perfil sancionador asociado al paradigma positivista. Este se relaciona, por ejemplo, con que en la corrección de preguntas se constatan errores sin incorporar orientaciones para la mejora. En efecto, se infieren en los resultados que los docentes de educación primaria son proclives a una evaluación flexible para el aprendizaje, mientras que los docentes secundarios integran aspectos de una evaluación del aprendizaje en tanto producto cognitivo, a pesar de aplicar este estilo evaluativo.

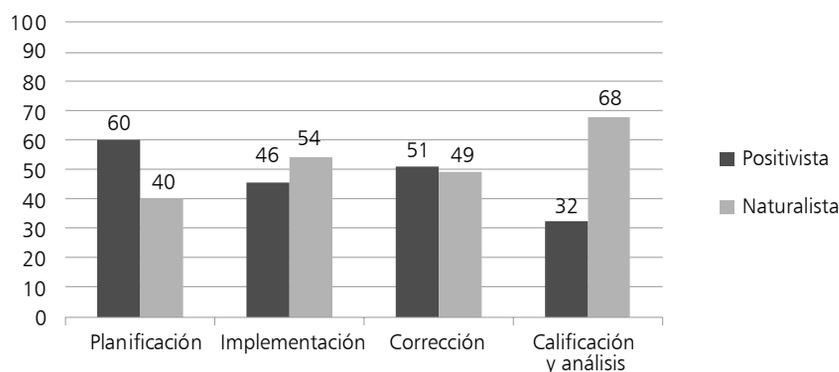
El *componente profesional* (perfil técnico/perfil intuitivo), que aborda el análisis de las respuestas en la evaluación, indica que los docentes tienen un paradigma positivista. El 64 % se caracteriza por un perfil técnico, ya que su acción evaluativa está concentrada en la estructura y forma que tienen las respuestas. Esto se detecta en la corrección de pruebas o trabajos con énfasis en los errores de forma (ortografía, redacción, presentación, entre otros) que inciden en la calificación. Mientras que el 36 % se identifica con un perfil intuitivo, en el cual las correcciones sobre la estructura de trabajos o pruebas no inciden la calificación.

En síntesis, se infiere, en los componentes cognitivo y profesional, que los docentes presentan una tendencia positivista basada en prácticas evaluativas vinculadas con la corrección de diferentes detalles, formas y estructuras sobre las respuestas de los estudiantes. No obstante, desde los componentes actitudinal e intencional que están más bien relacionados con el juicio que se hace sobre las respuestas de los estudiantes, los docentes se inclinan hacia un paradigma naturalista de la evaluación.

En la figura 3, referida a las etapas de la evaluación que llevan a cabo los docentes, se observa que, en el momento de *planificar la evaluación*, el 60 % de los docentes desarrolla el diseño a partir del paradigma positivista. Esto se constata en la preocupación por cumplir con todos los requisitos técnicos que exige la elaboración de un instrumento de evaluación. En contraposición, el 40 % asume un paradigma naturalista en la planificación. Esto se evidencia cuando los docentes elaboran un instrumento, determinando, de modo general, los criterios de evaluación.

En la etapa de la *implementación de la evaluación*, el 54 % de los docentes presentan un paradigma naturalista, pues se esfuerzan por orientar a los estudiantes cuando no tienen claro el sentido de una pregunta durante el desarrollo de las evaluaciones. El 46 % se identifica con el paradigma positivista y señala que incluye instrucciones claras y precisas, por lo cual no aceptan preguntas durante el desarrollo de estas.

Figura 3
Paradigma según etapas de la evaluación



Fuente: Elaboración propia

Durante la etapa de *corrección de la evaluación*, existe un leve predominio del paradigma positivista, 51 %. Esto se visualiza, por ejemplo, con el siguiente indicador: “en respuestas de desarrollo descuento puntaje por cualquier tipo de error cometido”. Mientras que el 49 % de los docentes se posiciona en un paradigma naturalista, que se caracteriza por tener cierto grado de flexibilidad en la corrección de las respuestas de desarrollo, por lo cual no descuentan puntaje por errores puntuales.

En la etapa de la *calificación y análisis de los resultados*, el 68 % de los docentes realiza esta acción desde el paradigma naturalista. Los docentes manifiestan que no tienen problemas en asignar calificaciones en el rango máximo de la escala de notas (5-6-7). Frente a un 32 % que asigna la mayoría de las calificaciones en el rango medio de la escala de notas (3-4-5).

Considerando estos hallazgos, existe una tensión permanente entre los dos paradigmas según las etapas de la evaluación, los docentes son mayoritariamente positivistas en el momento de planificar una evaluación, mientras que en la etapa de la calificación y el análisis de los resultados son más naturalistas. Además, las leves diferencias entre el proceso de implementación y corrección de las respuestas de los estudiantes confirman que no puede determinarse un paradigma predominante en estas etapas evaluativas.

Grupo focal y entrevista grupal

Los resultados obtenidos tras la aplicación de ambas técnicas señalan que existe una concepción compartida entre los docentes acerca de la evaluación. Estos comprenden la evaluación como un medio para la recolección de información sobre el logro de los aprendizajes, con la finalidad de emitir juicios y ajustar la docencia en función de las metas prescritas que establece el currículum escolar.

[la evaluación es] como la finalización de un proceso de aprendizaje, es como la constatación de que tu trabajo pedagógico cumplió su efecto y que lograste que el alumno aprendiera eso, pero es un proceso, está la evaluación formativa, está la evaluación de proceso, de diagnóstico, formativa, de proceso y sumativa (Docente 6-GF).

Es necesario destacar que, tanto en el grupo focal como en la entrevista grupal, los docentes enfatizaron en el cambio progresivo que ha experimentado la cultura evaluativa de sus instituciones escolares en los últimos años. Al respecto, manifestaron que las escuelas han incentivado progresivamente la diversificación de instrumentos evaluativos, transitando desde pruebas estandarizadas hacia procedimientos evaluativos auténticos.

Porque yo creo que entre más diversas sean las evaluaciones, mejor es la visión que tiene el docente sobre los aprendizajes que están teniendo los alumnos y también estas evaluaciones son consensuadas (Docente 2-EG).

Con relación al tipo de evaluaciones y de instrumentos utilizados, los docentes hicieron referencia al cambio institucional iniciado hace unos años que busca incentivar evaluaciones diversas con cierto margen de flexibilidad.

Me es súper cómodo este tipo de instrumento [rúbrica], me ha ayudado a clarificar los objetivos que tiene la evaluación; los niños saben lo que deben tener para tener una buena evaluación, a mí me acomoda los distintos tipos de evaluación (Docente 2-EG).

En cuanto a la toma de decisiones sobre la pertinencia de los instrumentos, se identificó que los docentes consideran variables como los aprendizajes a evaluar, las características del curso y las particularidades de los estudiantes que lo conforman.

La evaluación más adecuada según el tipo de aprendizaje que quieren lograr (...) poder ir viendo cuáles son, quizás los instrumentos más adecuados dependiendo del tipo de contenido que se va a trabajar (Docente 4-EG).

Sobre los agentes evaluativos, relacionados con la participación de los estudiantes, los docentes valoran positivamente la incorporación de la autoevaluación y coevaluación. Aunque cada docente plantea matices sobre cómo involucrar a los estudiantes en los procesos evaluativos en el aula, todos coinciden en los desafíos que implica avanzar en el uso de estos agentes en el quehacer pedagógico.

Hemos estado en este último tiempo, tratando de incorporar la evaluación en 360° digamos, o sea la coevaluación, la autoevaluación y la evaluación del docente, pero la verdad es que ha sido un proceso. No es tan sencillo (Docente 5-GF).

Cada vez que hacemos un trabajo, una evaluación grupal, por ejemplo, o de un trabajo práctico, estamos obligadas a darla con la debida anticipación, socializarla, explicarla en clase, punto por punto, criterio por criterio y se les entrega, entonces ellos saben de antemano cómo van a ser evaluados (Docente 3-GF).

Según la práctica evaluativa que presentan los docentes, se identifica una relación entre sus definiciones de evaluación y como esta orienta la toma de decisiones pedagógicas según los resultados obtenidos. En efecto, los docentes consideran el tipo de instrumento a utilizar, con base en su conocimiento sobre los estudiantes, sus habilidades e incluso su estilo de aprendizaje.

El profesor conoce a sus alumnos, entonces también saca en este caso específicamente, las habilidades que tengan los niños, y para este caso tomar la decisión de qué tipo de evaluación van a tomar. Porque cada curso es distinto y cada profesor maneja o conoce bien en este caso (Docente 3-GF).

En el grupo focal y en la entrevista grupal se presentaron los resultados generales respecto al cuestionario sobre estilos evaluadores aplicado a todos los participantes. En este se evidenció una tendencia hacia el paradigma naturalista sobre la evaluación. Como principales reflexiones, los docentes marcaron diferencias temporales entre lo que se hacía “antiguamente” y lo que hacen en la “actualidad”. Según los participantes, estos cambios están influenciados por determinantes macroeducativas.

En la medida que también nuestra sociedad ha ido evolucionando, ahí no sé si para bien o para mal, pero ha ido evolucionando en algunos aspectos o en las dos cosas a la vez, por lo tanto, nosotros hemos tenido que ir también cambiando, evolucionando a la par con ellos, poniéndose digamos de acuerdo con los tiempos y eso ha llevado que los docentes permanentemente nos estemos actualizando, perfeccionando en distintas áreas (Docente 4-EG).

Por último, se presentaron referencias acerca de los resultados obtenidos en el cuestionario de estilos evaluadores en los cuatro momentos de la evaluación. Aquí, se identificó un paradigma positivista en la planificación, que coexiste con perspectivas naturalistas en la implementación y la

corrección, y que, en la etapa de la calificación, presentan una mayor integración de ambos paradigmas. Los docentes señalan que la planificación se construye a partir de un objetivo de aprendizaje, pero que en la implementación se realizan ajustes según las características del aula.

Tenemos que ir acomodándonos específicamente a los niños que tenemos nosotros en el curso, podemos avanzar con unas cosas muy rápidamente, y otras como más lento (Docente 3-EG).

En síntesis, se evidencia una coexistencia del paradigma naturalista y positivista con los estilos evaluadores, que se diversifican según la etapa evaluativa en la que se posiciona el docente. Esto se detecta, por ejemplo, en que los docentes declaran que la evaluación facilita la recopilación de información y la toma de decisiones pedagógicas desde una perspectiva de medición y acompañamiento de los aprendizajes. Asimismo, afirman que hacen un esfuerzo por diversificar la práctica evaluativa instrumental, su orientación para el aprendizaje y su consideración por los estudiantes como sujetos de la evaluación. No obstante, este tránsito se encuentra influenciado por las condiciones del sistema evaluativo escolar, que aún se inscribe en lógicas de la calificación y certificación de los aprendizajes.

Discusión de los resultados

Los resultados de esta investigación dan cuenta de una integración en las perspectivas evaluativas asociadas a los paradigmas y estilos evaluadores. La yuxtaposición entre el paradigma evaluativo positivista y el naturalista está en línea con los hallazgos de otras investigaciones sobre definiciones y prácticas evaluativas (Arancibia-Herrera *et al.*, 2019; Remesal & Brown, 2015; Salinas & Ríos, 2018; Ríos & Herrera, 2021). Dadas las respuestas de los docentes, se presenta una preferencia evaluativa con el paradigma naturalista, que cuenta con una perspectiva formativa que orienta sus prácticas en el aula. Sin embargo, en estos estudios se manifiesta la presencia de matices relacionados en cómo los docentes conciben e implementan la evaluación en el aula, y de qué manera estos principios orientan su práctica hacia el logro de los aprendizajes (Barnes *et al.*, 2017; Gulikers *et al.*, 2013; William, 2011). Esta situación también se evidencia en las diferencias detectadas en esta investigación, pues la evaluación es concebida en diferentes dimensiones: (a) recopilación de información, (b) toma de decisiones pedagógicas, (c) colaboración con los procesos de enseñanza-aprendizaje y (d) mejoramiento de la práctica pedagógica.

Estos resultados también son coherentes con la literatura especializada sobre los efectos positivos que posee un paradigma naturalista para el desarrollo de una práctica evaluativa-formativa orientada al aprendizaje (Arancibia-Herrera *et al.*, 2019; Hayward & Spencer, 2010; Schildkamp *et al.*, 2020; Stobart, 2010). Los docentes dan cuenta de una integración de criterios evaluativos asociados con la valoración procesual, diferenciación en la práctica evaluativa (formativa/sumativa) y en la forma para abordar las exigencias curriculares para incorporar la diversidad del aprendizaje, según las características del curso, nivel escolar y asignatura (Ríos & Herrera, 2021; Roberts-Sánchez *et al.*, 2020). Los hallazgos también son coherentes con los estudios de Thomas y Madison (2010) que relevan el rol de los estudiantes para involucrarse en los procesos evaluativos. Además, los resultados coinciden con la investigación de Martínez *et al.*, (2014) en cuanto a que el diseño y la implementación de la evaluación es flexible y busca responder a la diversidad de aprendizajes en el aula.

Los docentes de educación secundaria que participaron en la investigación presentan una preocupación mayor sobre los procesos de calificación en contraste con aquellos que hacen clases en educación primaria. La evidencia señala que visualizan la evaluación como un aspecto particular y que los docentes de enseñanza secundaria presentan tendencias hacia un paradigma positivista sobre la evaluación (Panadero *et al.*, 2014). Para el caso chileno, esta situación se explica porque a medida que se avanza en el ciclo educativo existe una mayor relevancia respecto a las calificaciones. Esto se relaciona con los requisitos de aprobación y promoción de estos niveles educativos que presentan un fuerte ímpetu hacia la segregación-selección y con un alto impacto para el acceso al sistema de educación superior (Villalobos & Quaresma, 2015).

No obstante, los hallazgos también revelan que en la etapa evaluativa de implementación y calificación/análisis de resultados las tendencias son más de carácter naturalista que positivista. De esta manera, los docentes, cuando programan y planifican su evaluación, resguardan criterios técnicos-metodológicos para objetivar los instrumentos, pero al momento de implementar el instrumental evaluativo, los factores contextuales inciden en la flexibilización del diseño original. Esto se demuestra en una práctica evaluativa orientada a la diversidad de experiencias de aprendizaje, con la finalidad de asegurar principios de justicia y equidad evaluativa (Murillo & Hidalgo, 2018).

La evidencia con relación a los estilos evaluativos es aún más clara respecto a esta yuxtaposición de paradigmas y distinciones, según la fase del proceso evaluativo. En efecto, los hallazgos destacan que los docentes en el

componente cognitivo presentan un perfil analítico con énfasis en el diseño técnico-objetivo de la evaluación para responder a las exigencias curriculares. Para el caso del componente actitudinal, las respuestas indican un perfil tolerante, relacionado con un paradigma naturalista con foco en el logro de los aprendizajes por parte de todos los estudiantes. Característica similar que se obtiene en las respuestas para el componente intencional, que los ubica con un perfil orientador, pues consideran a los estudiantes como protagonistas de su formación. Esta situación se modifica en el componente profesional, porque los posiciona con un perfil técnico, en el cual la acción evaluativa se concentra en la estructura y en la forma de las respuestas de los estudiantes.

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se sostiene que los docentes en el diseño de la evaluación presentan un paradigma positivista con foco en la construcción de instrumentos evaluativos como dispositivos de medición del aprendizaje. Su finalidad es comparar si los resultados obtenidos son coherentes con los objetivos curriculares. En contraposición, se aprecia un tránsito hacia un paradigma naturalista en las fases de implementación y calificación/análisis de resultados, que destaca los factores contextuales, la diversidad de los aprendizajes y las formas para fortalecer la práctica pedagógica. Esto es aún más claro en función de los estilos evaluadores docentes, según cada uno de los componentes del modelo. Así, los docentes presentan perfiles cognitivos y profesionales que se relacionan con un paradigma positivista de la evaluación. Sin embargo, desde los perfiles actitudinal e intencional, los docentes se inclinan hacia un paradigma naturalista de la evaluación.

Por último, estos hallazgos son coherentes con la literatura de concepciones y prácticas evaluativas, en función de concepciones sumativas que se traducen en un paradigma positivista, mientras que docentes con perspectivas formativas se vinculan con un paradigma naturalista de la evaluación (Fernández-Ruiz & Panadero, 2020; Ravela, *et al.*, 2014; Yates & Johnston, 2018).

Limitaciones y futura investigación

Como limitaciones de la investigación se identificaron dos tipos: una de orden metodológico y otra de carácter analítico. La primera refiere a la muestra limitada de participantes en la fase cuantitativa del estudio, lo cual incide en la descripción estadística realizada y sus posibilidades para problematizar los resultados obtenidos. Pese a esto, el diseño mixto permitió describir y establecer los estilos evaluativos vinculados a los paradigmas de evaluación de los docentes. La segunda limitación obedece a la estructura del inventario de estilos evaluativos utilizado. Si bien este ofrece un modelo orientativo para describir y contrastar los componentes de los estilos

evaluativos, se requiere avanzar en la construcción de un instrumento más diverso, para indagar sobre las complejidades cognitivas y subjetivas de la evaluación en contextos escolares.

Considerando los resultados y las limitaciones de la investigación, es fundamental seguir indagando sobre los estilos evaluativos mediante el desarrollo de análisis estadísticos más sofisticados; las posibles correlaciones que pueden existir entre la formación evaluativa de docentes con los factores socioeducativos en los cuales se desempeñan y cómo estos impactan los estilos evaluativos que poseen. Además, es necesario impulsar estudios cualitativos para reflexionar sobre la pertinencia de estos marcos interpretativos para la explicación del fenómeno evaluativo en la escuela. Esto contribuye al llamado que ha realizado la investigación para fortalecer la producción de evidencia empírica respecto a las concepciones y prácticas evaluativas más allá de la dicotomía entre la evaluación sumativa o formativa (Lau, 2016).

Conclusiones

Al examinar los estilos evaluativos se detecta que, en los componentes cognitivo y profesional, los docentes presentan una tendencia positivista, es decir, son analíticos-formalistas, pues su acción se focaliza en los detalles, las formas y las estructuras que sustentan la práctica evaluativa. En contraposición, desde los componentes actitudinal e intencional, los docentes se inclinan hacia una práctica más bien naturalista de la evaluación; por lo tanto, tienen un perfil tolerante y orientador respecto al proceso de aprendizaje. Esto es más evidente si se tienen en cuenta las etapas de la evaluación que profundizan la integración de ambos paradigmas. Estos aspectos representan tensiones entre la teoría y la práctica como resultado de las características subjetivas de los propios docentes y de cómo estos dialogan e interactúan con la cultura evaluativa escolar y su relación con el sistema evaluativo general (Chong, 2018).

Respecto a los paradigmas, y considerando los estilos evaluativos en los docentes, los resultados presentan una coexistencia entre fundamentos positivista y naturalistas. Las características del sistema escolar chileno, las culturas evaluativas particulares de cada escuela y los aspectos de carácter contextual se combinan para complejizar las perspectivas evaluativas en los docentes (Roberts-Sánchez *et al.*, 2020; Villalobos & Quaresma, 2015). De este modo, los esfuerzos que estos realizan para integrar ambos paradigmas evaluativos responden a la necesidad de enfrentar las exigencias de la rendición de cuentas externa, asociada a principios métricos y estandarizados de la evaluación, así como también a las transformaciones recientes de

la política evaluativa escolar con relación al desarrollo de prácticas orientadas a revisar el proceso, progreso y producto del aprendizaje desde perspectivas naturalistas-comprensivas.

Los hallazgos de esta investigación aportan a la discusión sobre la importancia de considerar los estilos y paradigmas evaluativos de docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para la transformación de la cultura evaluativa escolar.

Agradecimientos

Se agradece a la Dirección de Investigación Científica y Tecnológica (DICYT) por financiar esta investigación.

Sobre los autores

Daniel Ríos-Muñoz es profesor de Química y Biología. Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor de evaluación e innovación educativa en el Departamento de Educación y director del programa de Maestría en Educación, mención Currículum y Evaluación de la Universidad de Santiago de Chile, Chile.

David Herrera-Araya es profesor de Historia y Ciencias Sociales. Magíster en Historia, magíster en Educación, doctorando en Educación, Universidad Diego Portales y Universidad Alberto Hurtado, Chile. Profesor de Evaluación Educativa en el Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile, Chile.

Paulina Salinas-Fritz es profesora de Historia y Ciencias Sociales. Magíster en Educación, mención Currículum y Evaluación. Profesora del Departamento de Educación, Universidad de Santiago de Chile, Chile.

Referencias

- Ahumada, P. (2003). El estilo evaluativo y su incidencia en las prácticas de docentes universitarios. *Pensamiento Educativo*, 32 (1), 264–285. <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/26527>
- Andrade, H. L., & Brookhart, S. M. (2019). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1571992>
- Atjonen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice. *Curriculum Journal*, 25(2), 238–259. <https://doi.org/10.1080/09585176.2013.874952>
- Arancibia-Herrera, M., Novoa-Cáceres, V., & Casanova-Seguel, R. (2019). Natural Sciences, Mathematics, Language and History Teacher Conceptions Regarding Assessments. *Revista Educación*, 43(1), 418–432. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30497>
- Baird, J. A., Andrich, D., Hopfenbeck, T. N., & Stobart, G. (2017). Assessment and learning: Fields apart? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(3), 317–350. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1319337>

- Baird, J. A., Hopfenbeck, T. N., Newton, P., Stobart, G., & Steen-Utheim, A. T. (2014). *Assessment and learning: State of the field review*. Knowledge Centre for Education. <https://taloe.up.pt/wp-content/uploads/2013/11/FINALMASTER2July14Bairdetal2014AssessmentandLearning.pdf>
- Ballestín, B., & Fàbregues, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Editorial UOC.
- Barnes, N., Fives, H., & Dacey, C. M. (2017). U.S. teachers' conceptions of the purposes of assessment. *Teaching and Teacher Education, 65*, 107–116. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.017>
- Bezeley P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with Nvivo*. SAGE.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 25*(6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice, 5*(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Brown, G. T. L. (2019). Is Assessment for Learning Really Assessment? *Frontiers in Education, 4*, 64. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00064>
- Brown, G. T. L. (2011). Teachers' conceptions of assessment: Comparing primary and secondary teachers in New Zealand. *Assessment Matters, 3*, 45–70. <https://doi.org/10.18296/am.0097>
- Brown, G. T. L. (2009). Teachers' self-reported assessment practices and conceptions: Using structural equation modelling to examine measurement and structural models. In T. Teo & M. S. Khine (Eds.), *Structural equation modelling in educational research: Concepts and applications* (pp. 243–266). Sense Publishers.
- Brown, G. T. L. (2007). Teachers' conceptions of assessment: Comparing measurement models for primary & secondary teachers in New Zealand. *Annual conference of the New Zealand Association for Research in Education*, Christchurch, NZ.
- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2009). Unintended consequences of using tests to improve learning: How improvement-oriented resources engender heightened conceptions of assessment as school accountability. *Journal of Multidisciplinary Evaluation, 6*(12), 68–91. https://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde_1/article/view/236/230
- Brown, G. T. L., Lake, R., & Matters, G. (2008). New Zealand and Queensland teachers' conceptions of learning: Transforming more than reproducing. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 8*, 1–14. https://www.newcastle.edu.au/___data/assets/pdf_file/0011/100325/v8-brown-et-al.pdf
- Chong, S. W. (2018). Three paradigms of classroom assessment: Implications for written feedback research. *Language Assessment Quarterly, 15*(4), 330–347. <https://doi.org/10.1080/15434303.2017.1405423>
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE.
- Datnow, A., Park, V., & Kennedy-Lewis, B. (2012). High school teachers' use of data to inform instruction. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 17*, 247–265. <https://doi.org/10.1080/10824669.2012.718944>

- Dixson, D., & Worrell, F. C. (2016). Formative and summative assessment in the classroom. *Theory into practice*, 55(2), 153–159. <https://doi.org/10.1080/0405841.2016.1148989>
- De la Torre, S. (1996). Estilos de evaluación: ¿Cómo explicar las diferencias entre los profesores? *Revista Perspectiva Educativa*, 28(1), 33–40.
- DeLuca, C., Chavez, T., & Cao, C. (2013). Establishing a foundation for valid teacher judgement on student learning: the role of pre-service assessment education. *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, 20, 107–126. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.668870>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27–36. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6_Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE*, 22(1), 1–21. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164>
- Fernández, R. (2001). La entrevista en la investigación cualitativa. *Revista Pensamiento Actual*, 2(3), 14–21. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/8017>
- Fernández, M., Alcaraz, N., & Sola, M. (2017). Evaluación y pruebas estandarizadas: una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 51–67. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.003>
- Fernández-Ruiz, J., & Panadero, E. (2020). Comparison between conceptions and assessment practices among secondary education teachers: more differences than similarities. *Journal for the Study of Education and Development*, 43(2), 1–38. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1722414>
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. SAGE.
- Gulikers, J., Biemans, H., Wesselink, R., & Van der Wel, M. (2013). Aligning formative and summative assessments: A collaborative action research challenging teacher conceptions. *Studies in Educational Evaluation*, 39(2), 116–124. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.03.001>
- Hayward, L., & Spencer, E. (2010). The complexities of change: Formative assessment in Scotland. *Curriculum Journal*, 21(2), 161–177. <https://doi.org/10.1080/09585176.2010.480827>
- Jiménez, J. A. (2019). Aproximaciones epistemológicas de la evaluación educativa: entre el deber ser y lo relativo. *Foro de Educación*, 17(27), 185–202. <https://doi.org/10.14516/fde.636>
- Jimerson, J. B. (2014). Thinking about data: Exploring the development of mental models for “data use” among teachers and school leaders. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 5–14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.010>
- Kamberelis, G., Dimitriadis, G., & Welker, A. (2018). Focus Group Research and/ in Figured Worlds. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (5ª ed., pp. 692–716). SAGE.
- Klute, M., Apthorp, H., Harlacher, J., & Reale, M. (2017). *Formative Assessment and Elementary School Student Academic Achievement: A Review of the Evidence*. [Informe] Regional Educational Laboratory Central. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572929.pdf>

- Lau, A. M. S. (2016). 'Formative good, summative bad?'—A review of the dichotomy in assessment literature. *Journal of Further and Higher Education*, 40(4), 509–525. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.984600>
- Lee, H., Feldman, A., & Beatty, I. D. (2012). Factors that affect science and mathematics teachers' initial implementation of technology-enhanced formative assessment using a classroom response system. *Journal of Science Education and Technology*, 21, 523–539. <https://doi.org/10.1007/s10956-011-9344-x>
- Leeuw, F., & Donaldson, S. (2015). Theory in evaluation: reducing confusion and encouraging debate. *Evaluation*, 21(4), 467–480. <https://doi.org/10.1177/1356389015607712>
- Martínez, P. M., Carrasco, C. J. G., & Ibáñez, R. S. (2014). Dime qué preguntas y te diré qué evalúas y enseñas. Análisis de los exámenes de ciencias sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42(2), 83–89. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11655>
- McMillan, J. H., Schumacher, S., & Baides, J. S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson.
- Ministerio de Educación. (2019). *Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar*. UCE-MINEDUC.
- Monteiro, V., Mata L., & Santos, N. N. (2021) Assessment Conceptions and Practices: Perspectives of Primary School Teachers and Students. *Frontiers in Education*. 6, 631185. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.631185>
- Morán, P. (2012). *La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en aula*. IISUE-UNAM.
- Moss, C. M. (2013). Research on classroom summative assessment. En J. MacMillan (Ed.), *Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 235–256). SAGE.
- Murillo, J., & Hidalgo, N. (2018). Concepciones de los docentes sobre la evaluación socialmente justa. *Aula abierta*, 47(4), 441–448. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.4.2018.441-448>
- Murillo, J., & Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(53), 97–120. <https://doi.org/10.35362/rie530559>
- Moscoso, J. N. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47, 632–649. <https://doi.org/10.1590/198053143763>
- Opre, D. (2015). Teachers' conceptions of assessment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 229–233. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.222>
- Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *The Australian Educational Researcher*, 45(1), 13–31. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y>
- Panadero, E., & Algassab, M. (2019). An empirical review of anonymity effects in peer assessment, peer feedback, peer review, peer evaluation and peer grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1253–1278. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1600186>
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., García-Pérez, D., Fraile, J., Galán, J. M. S., & Pardo, R. (2021). Deep learning self-regulation strategies: Validation of a situational model and its questionnaire. *Revista de Psicodidáctica* (English ed.), 26(1), 10–19. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.11.003>

- Panadero, E., Brown, G., & Courtney, M. (2014). Teachers' reasons for using self-assessment: A survey self-report of Spanish teachers. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21, 365–383. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.919247>
- Penuel, W. R., & Shepard, L. A. (2016). Assessment and teaching. En D. Gitomer & C. Bell (Eds.), *Handbook of Research on Teaching, Fifth Edition* (pp. 787–850). AERA.
- Popham, W.J. (Coord.). (2013). *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Narcea.
- Ravela, P., Leymonié, J., Viñas, J., & Haretche, C. (2014). La evaluación en las aulas secundarias de cuatro países de América Latina. *Propuesta Educativa*, 41(1), 20–45. <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/41-dossier-ravelayotros.pdf>
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27, 472–482. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.017>
- Remesal, A., & Brown, G. T. L. (2015). Conceptions of assessment when the teaching context and learner population matter: Compulsory school versus non-compulsory adult education contexts. *European Journal of Psychology of Education*, 30, 331–347. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0236-3>
- Ríos, D., & Herrera, D. (2020). Decentralizing the assessment practice for student self-learning. *Educação e Pesquisa*, 46, 1–15. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219544>
- Ríos, D., & Herrera, D. (2021). Concepciones subyacentes en las racionalidades evaluativas de docentes escolares (en prensa).
- Roberts-Sánchez, K., Rodríguez-Gómez, D., & Silva, P. (2020). Tensiones entre el saber pedagógico en evaluación y la práctica docente en escuelas vulnerables de la Comuna de Arica. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1–20. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.15>
- Salinas, P., & Ríos, D. (2018). Estilos evaluativos de profesores secundarios en el marco de la cultura evaluativa escolar. *Plurais*, 3(2), 27–41. <https://revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/5304>
- Serafini, F. (2000). Three paradigms of assessment: Measurement, procedure, and inquiry. *The Reading Teacher*, 54(4), 384–393. <https://go.gale.com/ps/i.do?p=AONE&u=googlescholar&id=GALE%7CA68759776&v=2.1&it=r&sid=AONE&asid=f1386d20>
- Schildkamp, K., & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education*, 26, 482–496. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.007>
- Schildkamp, K., van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103, 101602. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>
- Schreier, M. (2013). Qualitative Content Analysis. En Flick, U. (Ed.), *The Handbook of Qualitative Data Analysis* (170–183). SAGE.
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- Smith, W.C. (Ed.). (2016). *The global testing culture: Shaping education policy, perceptions, and practice*. Symposium Books.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Morata.
- Thomas, V.G., & Madison, A. (2010). Integration of social justice into the teaching of evaluation. *American Journal of Evaluation*, 31(4), 570–583. <https://doi.org/10.1177/1098214010368426>
- Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: Conformative, de-formative and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38, 323–342. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.689693>
- Van der Kleij, F. M., Cumming, J. J., & Looney, A. (2018). Policy expectations and support for teacher formative assessment in Australian education reform. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25, 620–637. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1374924>
- Villalobos, C., & Quaresma, M. L. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 22(69), 63–84. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352015000300063&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Wang, J. (2020). Exploring the Perceived Integrations Between Assessment and Metacognition: A Qualitative Inquiry of Three Award-Winning Teacher Educators' Conceptions of Assessment in a Hong Kong University Context. *Frontiers in Education*. 4, 157. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00157>
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Xu, Y., & Brown, G.T. (2016). Teacher Assessment Literacy in Practice: A Reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>
- Yates, A., & Johnston, M. (2018). The impact of school-based assessment for qualifications on teachers' conceptions of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 638–654. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1295020>
- Ydesen, C., & Andreasen, K. E. (2019). Los antecedentes históricos de la cultura evaluativa global en el ámbito de la educación. *Foro de Educación*, 17(26), 1–24. <https://doi.org/10.14516/fde.710>