

[Cierre de edición el 01 de Enero del 2023]

<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14393>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Fundamentos epistemológicos de la representación del concepto *evaluación* en docentes de un establecimiento educacional chileno

Epistemological Foundations of the Representation of the Evaluation Concept in Teachers of a Chilean Educational Establishment

Fundamentos epistemológicos da representação do conceito de avaliação em professores de um estabelecimento de ensino chileno

Rolando Gutiérrez-Martínez

Universidad de las Américas
Facultad de Comunicaciones y Artes
Viña del Mar, Chile

rolando.gutierrez@edu.udla.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-6404-123X>

Javier Vergara-Núñez

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Valparaíso, Chile

jvergara@upla.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-8669-7894>



Recibido • Received • Recebido: 20 / 08 / 2020
Corregido • Revised • Revisado: 21 / 11 / 2022
Aceptado • Accepted • Aprovado: 14 / 12 / 2022

Resumen:

Objetivo. El artículo presenta los resultados de un estudio que apunta a develar los fundamentos epistemológicos de la representación que docentes elaboran del concepto *evaluación*. **Metodología.** Mediante un método cualitativo, de tipo descriptivo e interpretativo, se entrevistó a nueve docentes de un establecimiento educacional particular, con subvención del Estado, de la comuna de Viña del Mar, Provincia de Valparaíso, Chile, además se analizó un *corpus* documental conformado por el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Reglamento de Evaluación del establecimiento. La información recabada fue analizada, en primera instancia, utilizando como guía teórica la teoría fundamentada y luego, en una segunda instancia, desde el enfoque epistemológico que ofrece la teoría de la institucionalización del lenguaje de *John Searle*. **Resultados.** El hallazgo más significativo estriba en que la representación que el personal docente elabora sobre el concepto *evaluación* está asociada, principalmente, a los propósitos que esta tiene en el contexto de la escuela: pedagógico y administrativo. El personal docente representa el concepto *evaluación* como un conflicto entre ambos contextos, dado que el fundamento epistemológico que sustenta tal representación se ampara en la falsa creencia de que, en su labor docente, la adhesión a un propósito en desmedro del otro es fortuita.

Palabras claves: Aprendizaje; epistemología; evaluación; institucionalización; lenguaje; representaciones sociales.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14393>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Abstract:

Objective. The article presents the results of a study that aims to reveal the epistemological foundations of teachers' representation of the concept of evaluation. **Methodology.** Through a qualitative, descriptive, and interpretative method, nine teachers were interviewed; they work for a private school with a State subsidy in Viña del Mar, Province of Valparaíso, Chile. In addition, a documentary corpus made up of the Institutional Educational Project (PEI), and the Evaluation Regulation of the establishment was studied. The collected information was first analyzed using the Grounded Theory as a theoretical guide and then from the epistemological approach offered by John Searle's theory of the institutionalization of language. **Results.** The most significant finding is that the representation the teaching staff elaborates on the concept of evaluation is mainly associated with the purposes of the pedagogical and administrative contexts of the school. The teaching staff represents the concept of evaluation as a conflict between both contexts since the epistemological foundation that sustains such a representation is based on the false belief that, in their teaching work, adherence to one purpose to the detriment of the other is fortuitous.

Keywords: Evaluation; social representations; epistemology; institutionalization; language; learning.

Resumo:

Objetivo. O artigo apresenta os resultados de um estudo que visa revelar os fundamentos epistemológicos da representação que os professores fazem do conceito de avaliação. **Metodologia.** Através de um método qualitativo, descritivo e interpretativo, foram entrevistados nove professores de uma escola de ensino privado, com subvenção do Estado, da comuna de Viña del Mar, Província de Valparaíso, Chile, além de um corpus documental composto pelo Projeto Educacional Institucional (PEI) e pelo Regulamento de Avaliação do estabelecimento. As informações coletadas foram analisadas, em um primeiro momento, utilizando a Grounded Theory como guia teórico e, em um segundo momento, a partir da abordagem epistemológica oferecida pela teoria da institucionalização da linguagem de John Searle. **Resultados.** A constatação mais significativa é que a representação que o corpo docente elabora sobre o conceito de avaliação está associada principalmente às finalidades que esta tem no contexto da escola: pedagógica e administrativa. O corpo docente representa o conceito de avaliação como um conflito entre os dois contextos; pois, o fundamento epistemológico que sustenta tal representação está alicerçado na falsa crença de que, em seu trabalho docente, a adesão a uma finalidade em detrimento da outra é fortuita.

Palavras-chave: Avaliação; representações sociais; epistemologia; institucionalização; linguagem; aprendizagem.

Introducción

Para el profesorado y directivos de los establecimientos educacionales (en adelante EE), en un contexto formal, la evaluación reviste hoy una relevancia y centralidad que es difícil contrarrestar, dado que entra en vigencia en Chile un cambio profundo del modelo evaluativo en uso –a partir de marzo 2020–, transitando de prácticas principalmente edumétricas a prácticas cualitativas, establecidas en el Decreto Supremo de Evaluación, calificación y promoción escolar,

N° 67/2018 (Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación, 2018). Asumiendo que cambios como los que pretende la norma están radicados en el ámbito de los significados personales atribuidos al objeto de representación en estudio, el objetivo de la investigación apunta a develar los fundamentos epistemológicos que subyacen a la representación que elabora el profesorado sobre evaluación. El estudio se focaliza en nueve docentes de educación básica y educación media de un EE particular subvencionado de la Comuna de Viña del Mar, Provincia de Valparaíso, Chile. Los principales resultados dan cuenta de que es el profesorado el que determina lo que la evaluación es desde las demandas del medio en el que se desenvuelve; también a partir de lo que personal y profesionalmente estima, debe ser la evaluación. Se pone en evidencia lo que sucede con el personal docente a nivel epistemológico en la medida que es movilizado a establecer prioridades conceptuales sobre aquella. Este enfoque determina formas de actuación consecuentes en el plano de las prácticas evaluativas, independiente de la pertinencia de dicha priorización. Los resultados aportan al análisis de esta disciplina, estimándola como objeto de estudio para que quienes gestionan el proceso evaluativo en el contexto de aula accedan a una nueva comprensión sobre su naturaleza. Esta comprensión no se aboca a la acción evaluativa, sino al conjunto de saberes que antecede a esa acción y la moviliza en una dirección determinada.

Antecedentes

La ausencia de garantías sobre el sentido formativo de la evaluación, desde el amplio y diverso enfoque de las creencias que el personal docente posee, hace plausible la presencia de inconsistencias, tal como sucede cuando los profesores someten a sus estudiantes a procesos evaluativos cuyo sentido estaría informado primordialmente por sus concepciones y preferencias, sin atender a la naturaleza del contenido a evaluar o las características, dificultades y posibilidades de las y los estudiantes y del contexto en el cual se desarrollan. (Prieto y Contreras. 2008, pp. 248-249)

Un estudio de Zambrano (2016) sobre las prácticas evaluativas del personal docente en Chile concluye que si bien, discursivamente, otorgan mayor valoración a la evaluación de procesos, sus prácticas están aferradas al resultado y acotadas al dominio de contenidos. “Una cosa es aceptar racionalmente una teoría, otra es cambiar lo que hasta ahora se ha hecho en forma natural en el aula y se ha hecho por años de la misma manera” (Azúa Ríos, 2011, p. 42). Se asume con esto una tensión paradigmática en el campo evaluativo.

Desde este prisma vemos que las prácticas evaluativas anuncian una realidad, que es un concepto de la evaluación, cuyos significados son construidos en el marco social (Berger y Luckmann, 2001) de una comunidad educativa, aunque con cierto nivel de asimetría. A nivel país “existe una desconexión entre lo que los docentes saben de las teorías de la evaluación y cómo debe ser, por un lado, y lo que son las prácticas rutinarias en la escuela por el otro” (Azúa Ríos, 2011, p. 31).



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14393>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Un estudio elaborado por la [Agencia de Calidad de la Educación \(2016\)](#), en torno a la Formación Inicial Docente (FID) concluye que existe conciencia que las prácticas evaluativas son relevantes para el aprendizaje, aunque su implementación no necesariamente está alineada con tal idea. La desconexión a la que se alude impone la necesidad de explorar la antesala de las prácticas mismas, entendiendo que su ejecución responde no solo a una representación del personal docente acerca de lo que la evaluación es, su concepto, sino además a un fundamento o saber que antecede y posibilita dicha representación.

Referentes conceptuales

El fundamento epistemológico

Develar el fundamento epistemológico equivale a hacer manifiesto los cimientos a partir de los cuales el ser humano construye conocimiento sobre su realidad y bajo qué condiciones. Se busca poner en evidencia la forma en que “el ser humano ha transformado o comprendido su entorno, por la vía de métodos experimentales y hermenéuticos en el deseo o necesidad de explicar fenómenos en sus causas y en sus esencias” ([Gadea et al., 2019, p. 5](#)). Se trata de un acto intelectual de inmersión, en el que, expresado metafóricamente, la acción y los discursos están representados por la *punta del iceberg*, y el fundamento que los motiva está representado por su parte inferior y sumergida, en tanto que los sostiene.

En el marco de este estudio, la pesquisa del fundamento epistemológico implica identificar aquellos elementos conceptuales pertenecientes al discurso sobre evaluación, que están arraigados a una forma de conocer la realidad. La evaluación no es un fenómeno meramente técnico, sino también moral: “Importa mucho saber a qué valores sirve y a qué personas beneficia. Importa mucho evaluar bien, pero importa más saber a qué causas sirve” ([Santos Guerra, 2014, p. 13](#)). En términos generales entenderemos por *Fundamento Epistemológico* aquel conocimiento fundante, de naturaleza teórica ([Ugas Fermín, 2005](#)), que está a la base e incide en la representación de la evaluación. El fundamento epistemológico corresponde a lo que Foucault denomina *episteme*, el territorio intelectual o espacio del saber desde el que se configura y da lugar a las diversas formas de conocimiento ([Foucault, 1968](#)), se trata de una “estructura subyacente y, con ello, inconsciente, que delimita el campo de conocimiento, los modos como los objetos son percibidos” ([Ferrater Mora, 1979, p. 958](#)).

La pesquisa del fundamento epistemológico es determinante para la comprensión del problema que aquí se estudia, pues dichos fundamentos, que son “producidos a lo largo de la ‘biografía’ de la configuración docente se exteriorizan en las concepciones y prácticas de enseñanza” ([Gorodokin, 2006, p. 3](#)). Desde esta aseveración, en concreto, es posible reafirmar lo que señala [Förster \(2017\)](#), a propósito del conocimiento que el personal docente posee

sobre la evaluación: el tipo de conocimiento que tienen sobre esta determina sus prácticas de enseñanza en ese ámbito. Esto ocurre porque el fundamento epistemológico constituye “el lugar en el cual el hombre está instalado y desde el cual conoce y actúa” (Ferrater Mora, 1979, p. 960). En definitiva, abocarse a los fundamentos genera la apertura a un abordaje profundo de los efectos que produce a nivel discursivo y práctico. No es la pretensión de este estudio llevar a cabo una modificación en dichos niveles, sino proveer un saber específico cuya eventual consideración y abordaje posterior por parte de la institución, pueda propiciar acciones de largo plazo en este ámbito.

El discurso de los actores educativos: Fundamentos para su análisis

El fundamento epistemológico que este estudio busca develar, se establece a partir de la teoría de la institucionalización del lenguaje de *John Searle*. Esta teoría se inicia con una pregunta clave: “¿Cómo construimos una realidad objetiva?” (Searle, 1997, p. 20). Su desarrollo deriva en la construcción de “una teoría general de la ontología de los hechos institucionales” (Cuchumbé Holguín, 2012, p. 207). En primera instancia, la pregunta remite a la forma en que los seres humanos, comunitariamente actúan en vistas de una realidad que soporta las perspectivas particulares sobre un hecho. En segunda instancia, resolverla nos remite a la esencia de un hecho institucional o a los procesos que acontecen para alcanzar ese nivel de *status*.

Un hecho institucional “es aquel tipo de hecho que presenta una serie de poderes que van más allá de las disposiciones físicas que por naturaleza tienen las cosas” (Posada Ramírez et al., 2017, p. 188). Ese poder consiste en la presencia “de mecanismos simbólicos [que] *significan* o *representan* algo que va más allá de ellos mismos” (Searle, 1997, p. 76). Se atribuyen a un hecho, significados que están más allá del hecho mismo, a través del reconocimiento comunitario. Si abstraemos al hecho de este tipo de significados y nos quedamos solo con lo que da cuenta su percepción sensible, entonces estamos en presencia de lo que Searle denomina, un “hecho bruto” (Searle, 1997, p. 13). En un hecho, el estado *bruto* precede al *institucional*. En otras palabras, en el marco de la teoría de la institucionalización del lenguaje, un hecho bruto es un hecho no representado, en cambio el hecho institucional corresponde en el lenguaje de Searle, a un hecho representado, siempre bajo las condiciones de los significados que le atribuye la colectividad.

La incidencia de la colectividad se traduce en la imposición a los hechos, de funciones distintas a las originales (estado bruto), las que Searle llama “funciones de estatus”, que son un “rasgo típico de los hechos institucionales” (Posada Ramírez et al., 2017, p. 189) y asignan al objeto “un nivel de descripción [...] por el que se le convierte en un objeto institucional” (Searle, 1997, p. 71). El *status* otorga “propiedades deónticas” al hecho (Searle, 1997, p. 87), esto significa que la colectividad le impone una regla de uso. Tal imposición tiene un carácter intencional; en rigor, los hechos institucionales exigen para su constitución, un grupo de individuos que



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14393>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

comparten los mismos estados mentales (Posada Ramírez et al., 2017). Con esto se confirma el rol del lenguaje como un movilizador del pensamiento, en la medida en que es el que dispone la coordinación de esos estados mentales.

El estudio del lenguaje a través del análisis de los discursos es determinante, pues “permitirá articular y dar cuenta del significado de las palabras (aspecto semántico) a partir del modo en que los hablantes hacen usos de las palabras en contextos de interacción y comunicación (aspecto pragmático)” (Cuchumbé Holguín, 2012, p. 209). Justamente, es desde ese proceso hermenéutico sobre los discursos que buscamos develar los fundamentos epistemológicos de las representaciones del concepto evaluación en los docentes que constituyen nuestra población en estudio.

Ahora bien, la representación de evaluación construida por el profesorado no es solamente el resultado de una elaboración personal, subjetiva, o fruto de una construcción colectiva al interior del establecimiento escolar, intersubjetiva, o como solo resultado de diálogos y discusiones docentes en contextos formales (reuniones técnicas), o informales, sino que igualmente es producto de la apropiación de un conjunto de referentes normativos, internos como el proyecto educativo, y externos, como las normas y decretos que emanan de la instancia ministerial. Atendiendo esto, se incorporó como parte del estudio establecer la relación entre la norma evaluativa predominante en el EE, coherente y relacionada con la norma oficial establecida desde el Ministerio de Educación, y las conceptualizaciones que el personal docente elabora sobre el concepto *evaluación*; también se consideró dentro del *corpus* documental analizado al Proyecto Educativo Institucional del EE (PEI) en lo referido a los procesos asociados a la evaluación, así como el Reglamento de Evaluación del establecimiento en estudio, norma que define, ordena y regula en particular todo cuanto refiere la evaluación y promoción de las y los estudiantes del EE. Al final, en la instancia del tratamiento y discusión de la información recabada, el profesorado participante, los miembros del Equipo directivo y las fuentes documentales conforman los vértices desde donde se procede a la triangulación discursiva.

Metodología

Paradigma que sustenta la investigación

El estudio se enmarca en el paradigma cualitativo, produciendo datos descriptivos emanados “de las palabras de las personas, habladas o escritas y de la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 2000, pp. 19-20). Así también, su pretensión es dar cuenta de fenómenos sociales (López y Sandoval, 2006), resguardando la situación en la que acontecen, de modo que sea factible aprehender la subjetividad en el formato que habitualmente se expresa, sea este una conducta o un discurso.



Tipo de estudio

Tomando en cuenta la profunda raigambre fenomenológica del paradigma, se ha establecido que la tipología de estudio se adscribe, por una parte, al tipo descriptivo, en la medida que es la descripción de la representación de la evaluación la que permite al investigador tener un conocimiento contextual, así como de sus sentidos (Walker Janzen, 2016). Por otra parte, dependiente de la descripción, al tipo interpretativo, dado que el propósito de la primera instancia, en un estudio cualitativo, implica analizar sistemáticamente los datos, en vistas de construir una teoría (Walker Janzen, 2016). La interpretación se materializa desde la perspectiva de la *institucionalización del lenguaje* de Searle.

Diseño de estudio

Uno de los planteamientos metodológicos en que se asienta corresponde al que plantea la *Grounded Theory* (Glasser y Straus, 1967, citados en Gurdíán-Fernández, 2010, p. 165), que “es una teoría derivada inductivamente del estudio del fenómeno del que da cuenta” (Gurdíán-Fernández, 2010, p. 165). No se enfrenta a los datos desde un marco conceptual preconcebido, sino que más bien este emana de los datos mismos; en nuestro caso, los discursos compilados en las entrevistas. El fundamento de la teoría para generar el análisis de la información recabada se compone de microanálisis, codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva.

El *microanálisis*, formalmente, corresponde al “detallado análisis, línea por línea, necesario al comienzo de un estudio para generar categorías iniciales (con sus propiedades y dimensiones) y para sugerir las relaciones entre ellas” (Strauss y Corbin, 2002, p. 63). Este concepto incorpora las herramientas de codificación abierta y axial. De hecho, su propósito es “facilitar el proceso de codificación” (Strauss y Corbin, 2002, p. 95). El proceso analítico no es estático y apela a la creatividad del investigador para atender los datos en profundidad, con la intención de poder identificar códigos y establecer asociaciones entre ellos. No es estrictamente un paso previo a la codificación abierta y axial, dado que en la medida que se ejecuta, sus efectos forman parte del análisis propio de cada codificación. “El microanálisis exige examinar e interpretar datos” (Strauss y Corbin, 2002, p. 64), es decir, el procesamiento trae consigo un levantamiento de información que no está exento de la interpretación y la interacción que el investigador entabla con los datos. Si bien el afán de objetividad en esta tarea figura como imperativo, en la práctica no es del todo plausible.

En el marco de este estudio, el microanálisis se implementó mediante dos acciones básicas: el planteamiento de preguntas (problematización), tanto en el contexto de las entrevistas al personal docente, como luego en la gestión del análisis de los discursos, con el objetivo de crear un espacio de interpretación de términos. Además, se utilizó la herramienta de la comparación con el objetivo de identificar las mayores recurrencias discursivas, las similitudes y las diferencias,



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14393>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

para, de ese modo, establecer unidades de sentido (códigos). De esa manera, fruto de las dos acciones, se produce el insumo para llevar a efecto la *codificación abierta*. En esta etapa, la acción se centra en la identificación de conceptos claves, representativos de las mayores recurrencias en los discursos. Bajo ese criterio se establecen etiquetas conceptuales o códigos que están expresados más adelante en la [Tabla 1](#).

En la codificación abierta, los códigos ([ver tabla 1](#)) expresan los sentidos más representativos atribuidos a la evaluación y posibilitan la identificación de atributos comunes entre ellos. Esos elementos permiten a su vez proyectar relaciones en la forma de *unidades de sentido* de mayor envergadura, para, finalmente, constatar la representación que el personal docente posee sobre el concepto *evaluación* en esa institución. La codificación abierta plantea etiquetas conceptuales (códigos) y considera su potencial de relación con otros códigos, pero lo hace de manera fragmentada. No necesariamente genera explicaciones sobre las razones que estarían en la base de las relaciones que se establecen. Esta tarea, en rigor, forma parte de los propósitos de la *codificación axial*.

La codificación axial consiste en el “proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta. Las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos” ([Strauss y Corbin, 2022, p. 135](#)). Esta acción codificadora se formaliza en la agrupación de las etiquetas conceptuales ([ver tabla 1](#)) que en la instancia de codificación abierta se identificó por separado. En este punto se asocian los conceptos según su sentido e interpretación para dar forma a *unidades de sentido* de mayor envergadura llamadas *categorías*.

Al observar la [Figura 1](#), se constatará que desde la periferia hacia el centro, los códigos (círculos más pequeños) han devenido en relaciones de sentido que han dado pauta a la conformación de categorías (círculos medianos). En este estudio, diez códigos obtenidos a partir del microanálisis y la codificación abierta ([ver Tabla 1](#)), dieron forma a tres categorías asociadas a la *evaluación*: *Concepto de aprendizaje*, *Evaluación y aprendizaje* y *Concepto de evaluación*.

La relación entre la [Figura 1](#) y la [Tabla 1](#) estriba en que mientras la primera presenta los códigos en interacción con otros dada la existencia de propiedades comunes entre ellos, que permite formar tres categorías y una dimensión, la segunda, presenta el estado previo de esos códigos, su potencial de interacción a causa de ser un sentido recurrente atribuido a la evaluación en los discursos del personal docente. Se trata del mismo hecho, pero en momento distintos. En otros términos, la [Figura 1](#) representa una organización esquemática de las categorías construidas y su consecuente dimensión en un estado ya consolidado; mientras que la [tabla 1](#) da cuenta de las etiquetas conceptuales en un estado potencial, previo al análisis que las posiciona en la conformación de subcategorías, categorías y dimensiones.

Finalmente, la codificación selectiva refiere a una integración y depuración de la teoría; en la codificación axial, las categorías se construyen de manera sistemática y se [asocian] a ... subcategorías. No obstante, sólo cuando las categorías principales se integran finalmente para formar un esquema teórico mayor, los hallazgos de la investigación adquieren la forma de *teoría*. (Strauss y Corbin, 2002, p. 157)

En la [Figura 1](#), representada con el círculo de mayor tamaño, se encuentra la única dimensión que se obtiene desde el análisis e interacción de las categorías asociadas al concepto *evaluación* en este estudio: *Evaluación para el aprendizaje*.

Participantes de la investigación

Las personas participantes son nueve docentes de enseñanza básica y media de un establecimiento educacional de dependencia particular subvencionado y de modalidad científico humanista de la comuna de Viña del Mar, Chile, de rango etario entre 27 y 56 años, y con 3 a 29 años de experiencia docente.

Para la selección de las personas participantes se estableció el *criterio de sensibilidad* (Katayama Omura, 2014), esto es, profesorado cuya práctica pedagógica pone en evidencia o resalta la variable a la que el estudio apunta. En acuerdo con el equipo directivo del establecimiento y resguardando los propósitos del estudio, se establece como criterios de inclusión dentro de la población en estudio a aquel profesorado que (a) presenta a la unidad técnico pedagógica, de manera formal, la mayor cantidad de instrumentos evaluativos durante el año 2017 y primer semestre 2018; (b) quienes posean una permanencia en el establecimiento superior a las 30 horas semanales; (c) quienes posean una trayectoria pedagógica en el establecimiento de a lo menos dos años y (d), quienes manifiestan abiertamente su interés y disposición a participar en el estudio. En consecuencia, y como señala Valderrama Mendoza (2018), no pudiendo en un estudio de naturaleza cualitativa precisar *a priori* el número de participantes, se reunió un grupo de nueve docentes de trece posibles.

Los instrumentos para la compilación de la información

El estudio se sujetó a la utilización de una entrevista, con la pretensión de visualizar las representaciones de evaluación. De acuerdo con Álvarez-Gayou Jurgenson (2003), la entrevista "busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias" (p. 109). Se empleó una entrevista semiestructurada, en la que se establecieron tanto los temas como las preguntas, dando pauta a los investigadores, conforme evolucione la misma, a plantear inter-preguntas que profundizan en los temas que se plantean (Katayama Omura, 2014).

<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14393>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

La confirmación del protocolo de la entrevista se verificó a partir de una evaluación de expertos (tres) y mediante una aplicación de tipo piloto a tres profesionales docentes, pertenecientes a un EE con igual dependencia y modalidad que el de las nueve personas entrevistadas finales. En primera instancia, se incorporaron todos los alcances recibidos de la retroalimentación de los expertos. En segunda instancia, tras el pilotaje, se realizaron las últimas modificaciones de formato, asociadas directamente a las preguntas emergentes, adicionales o relances (Kaufmann, 1996).

También se desarrolló un análisis documental que –como se señaló– estuvo centrado en la revisión de dos fuentes: el Proyecto Educativo Institucional y el Reglamento interno de Evaluación del EE. Para el registro se construyó una matriz donde se establecieron categorías temáticas y referencias. La matriz, el mecanismo de registro y el de análisis, también fueron sometidos a juicio de personas expertas (tres).

Elementos de control de los factores de validez y confianza de la información entregada

Esta investigación se desarrolló en un contexto específico, por lo tanto, sus resultados no son transferibles (Noreña et al., 2012). El estudio se adscribe a la idea de que la validez de una investigación cualitativa estriba en la concordancia entre los datos recabados y los hechos (Taylor y Bodgan, 2000). La primera medida de control de validez aplica a la respectiva validación de dichos instrumentos (Izcará Palacios, 2014). Adicionalmente se llevó a cabo la transcripción literal de las entrevistas, el análisis documental sobre la base de la selección de criterios emanados de los mismos textos, la corroboración de la transcripción de las entrevistas con las personas entrevistadas y la respectiva triangulación. Estas medidas cumplen la finalidad de resguardar la participación del personal docente (marco ético), principalmente su derecho a corroborar la literalidad y concordancia de sus aportes, en un contexto de participación siempre voluntaria.

Resultados

A continuación, se presenta el esquema general del proceso de análisis, centrado en lo más relevante del estudio, y que se ha resaltado en el Resumen (ver Figura 1). Dado que el análisis se desarrolló con base en un trabajo de codificación, se expresa el orden de ocurrencia y de organización de los códigos, mediante el tamaño de cada círculo. Es por ello que la primera etapa está expresada a través de círculos pequeños periféricos (códigos), la segunda etapa mediante círculos medianos (categorías) y la tercera a través del círculo mayor (dimensión) el que se etiqueta como EPA y que significa *Evaluación para el aprendizaje*.

Figura 1: Estructura general del análisis



Nota: Elaboración propia.

Codificación abierta

Para el análisis de los discursos del personal docente, se establecieron códigos conceptuales asociados a las respuestas obtenidas de la entrevista que generaron las más altas coincidencias o recurrencias temáticas. A partir de ello se elaboró una tabla con el ordenamiento de todos los códigos establecidos (ver Tabla 1).

<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14393>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Tabla 1: Codificación abierta en base a respuestas del personal docente

Clave	Códigos
C.1	<i>Proceso constante.</i>
C.1.1	<i>Herramienta para el aprendizaje.</i>
C.2	<i>Internalización del conocimiento.</i>
C.3	<i>Tipos de evaluación (según función; según reactivos).</i>
C.3.1	<i>Fortalecimiento del proceso de aprendizaje.</i>
C.4	<i>Conocimiento del estado del aprendizaje y las metodologías.</i>
C.4.1	<i>Organización de la clase.</i>
C.5	<i>Conocimiento del estado del aprendizaje del estudiante.</i>
C.5.1	<i>Conocimiento del estado del aprendizaje y de las metodologías.</i>
C.6	<i>Percepción de la evidencia de aprendizaje.</i>

Nota: Elaboración propia.

Para los efectos de la comunicación de los resultados, a continuación se identifican las citas extraídas de los discursos de cada persona entrevistada, con la letra *P*, *Persona*, y la numeración 1 a 9 corresponde al orden asignado en la transcripción a los discursos de las nueve personas informantes. Por su parte, la alusión que se hace a una página, junto a la referencia de quien habla en la cita corresponde a la ley de la transcripción (Gutiérrez, 2018).

Codificación axial

En el vértice superior de la gráfica (Figura 1) se indica la primera categoría *concepto de evaluación*, que representa algunas de las principales recurrencias del personal docente sobre lo que es la evaluación y los elementos que la componen desde un enfoque teórico-práctico. El personal docente define la evaluación como un *proceso constante* (C.1 en la Tabla 1). Los motivos que la convierten en un proceso, se asocian predominantemente a su relación con el aprendizaje como lo denotan las categorías siguientes, que también justifica su carácter *constante*: *una forma de medir el aprendizaje...* (Gutiérrez, 2018, P7, pregunta 1, 20/06, p. 50); *medio para el cual poder recibir de parte de los alumnos cuánto o qué aprendizaje obtuvieron* (Gutiérrez, 2018, P3, pregunta 1, 29/06, p. 20).

Un segundo elemento determinante que se focaliza en la función de la evaluación, corresponde al *conocimiento del estado del aprendizaje y las metodologías* (C.4). Este elemento alude a lo que el personal docente reconoce como la necesidad imperativa que el aprendizaje

tiene de la evaluación. La conceptualización elaborada por el personal docente tiene dos focos: develar lo que las y los estudiantes aprendieron y lo que no, y posibilitar la revisión de las propias prácticas pedagógicas:

la evaluación debe ser útil para el aprendizaje en ambos lados, alumnos y profesores, y en conjunto, porque si yo estoy en un curso durante todo un año, esa evaluación me va a entregar una información de cómo también yo tengo que desarrollar mi clase (Gutiérrez, 2018, P2, pregunta 4, 27/06, p. 16).

La segunda categoría, *evaluación y aprendizaje*, se presenta en la gráfica en su vértice lateral derecho (ver Figura 1), y corresponde a las mayores recurrencias del personal docente respecto a las relaciones existentes entre ambos procesos. Uno de los códigos corresponde a la *percepción de la evidencia de aprendizaje* (C.6) y surge a partir del código previo *organización de la clase* (C.4.1). El personal docente reconoce que solo en las instancias evaluativas, independiente de su tipo, es plausible constatar que un estudiante aprende: *la evaluación es un síntoma de que sí aprendieron o no aprendieron, de que sí costó o no costó* (Gutiérrez, 2018, P1, pregunta 6, 20/06, p. 10).

Por otra parte, recurrimos nuevamente al código: *conocimiento del estado del aprendizaje y las metodologías* (C.4), como significado más recurrente en el marco de los códigos *propósitos de la evaluación* (C.5) y *uso de los resultados de la evaluación* (C.5.1), cuya presencia se debe a que la evaluación se define desde el aprendizaje, particularmente desde los propósitos que respecto a él se plantean. De forma complementaria, el acto evaluativo entendido como *cumplimiento de la demanda administrativa*, posee el mismo nivel de recurrencia en el marco de sus propósitos centrales: *debe ser una muestra dentro de otras muestras, donde a mí me dé una noción, una estadística, un dato, de cómo mis alumnos están aprendiendo mi asignatura* (Gutiérrez, 2018, P1, pregunta 5, 20/06, p. 8); *porque te exigen tenerlo: tanta cantidad de notas, tantos instrumentos evaluativos* (Gutiérrez, 2018, P6, pregunta 5, 04/07, p. 47); *por una cosa de colegio, cronograma, hay que tener una cantidad equis de evaluaciones puestas en el libro, y a veces eso me juega como muy en contra* (Gutiérrez, 2018, P6, pregunta 5, 05/07 p. 41); *yo creo que uno evalúa porque necesita poner una nota ... te exigen tener una cantidad de notas en una fecha y no necesariamente eso significa que los chiquillos aprendieron* (Gutiérrez, 2018, P4, pregunta 5, 23/06, p. 33). En esta categoría cabe destacar el hecho de que en el marco de los códigos planteados, aquellos cuyas propiedades fueron mayoritariamente recurrentes en los discursos, fueron los que distinguían los propósitos de la evaluación. Sin duda llama la atención en virtud de la posterior discusión, que los propósitos planteados, los asociados al aprendizaje y los relacionados al ámbito administrativo, tengan la misma adherencia en cuanto a proporción, pero sean muy distintos en cuanto a las propiedades que lo conforman.

La tercera categoría se presenta en el vértice lateral izquierdo de la gráfica y corresponde a los significados atribuidos al aprendizaje. Esta categoría emana del código *internalización del conocimiento* (C.2) y es una abstracción del código *Percepción de la evidencia de aprendizaje*



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14393>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

(C.6). La apropiación del conocimiento se explicita en la resolución de un problema, y tal acción, más allá del formato, solo es factible en una instancia evaluativa: *El aprendizaje tiene que ser un aprendizaje significativo ... porque si no, simplemente es la retención de información* (Gutiérrez, 2018, P2, pregunta 2, 27/06).

La categorización se ha organizado en tres etapas: la conceptualización de la evaluación desde las experiencias, el rol de la evaluación al amparo del aprendizaje y la conceptualización de este a la luz del objeto principal de este estudio.

Codificación selectiva

Esta codificación corresponde a la determinación de un modelo evaluativo que emana de los mayores énfasis discursivos (categorías) del personal docente, que exponen una identificación con el modelo de Evaluación Para el Aprendizaje (EPA). Esta codificación se gesta tras constatar la orientación temática de las tres categorías, las que en su conjunto adquieren una organización justificada, al amparo de este modelo, que constituye la exclusiva dimensión de nuestro análisis. A saber, que la evaluación ante todo es un proceso que forma parte del aprendizaje mismo, entendiendo que toda instancia evaluativa conlleva un tipo especial de relación entre quienes la protagonizan; justamente se trata de una relación formativa.

Discusión

Ya habiendo gestado una teoría desde los discursos mismos a través de los resultados, la razón principal para visualizarlos e interpretarlos a continuación desde la perspectiva de Searle (1977) estriba en que este enfoque epistemológico procura abordar la representación del concepto *evaluación* mediante los significados que atribuimos al hecho a través del lenguaje y su institucionalización. Este abordaje proveerá al personal docente de la institución, un insumo informativo preciso y profundo, por lo tanto, con alto potencial para la generación de acciones de largo plazo a nivel institucional.

Searle (1997) plantea que un hecho se institucionaliza, en cierto contexto, en la medida que una comunidad intenciona significados comunes sobre el mismo. En nuestro caso, la comunidad docente intenciona la evaluación desde el significado del *conocimiento del estado de los aprendizajes y las metodologías*, vale decir, le imponen reglas específicas de uso. Por ejemplo, manifiestan que: *la evaluación debería ser un instrumento que a nosotros nos ayudara a poder entender que los alumnos al menos han aprendido* (P3); *la evaluación debe ser útil para el aprendizaje en ambos lados, alumnos y profesores, y en conjunto, porque si yo estoy en un curso durante todo un año, esa evaluación me va a entregar una información de cómo también yo tengo que desarrollar mi clase* (P2); *desde el punto de vista de nosotros, del docente ... es un indicador que te muestra cómo está el alumno, es para saber si está aprendiendo o no* (P6); *me sirve a mí, para ver si esa forma, ese taller o ese trabajo funcionó, ... y ver como yo realicé también ese trabajo* (P9).

Un aspecto por considerar a partir de tales expresiones, es la mayor proporción de aquellos discursos dedicados a concebir que la evaluación permite acceder al conocimiento del estado de los aprendizajes en comparación con una menor proporción de los discursos alusivos a estimar la evaluación como una instancia necesaria para revisar las propias prácticas evaluativas. Este hecho concuerda con los énfasis definidos en el *corpus* documental revisado puesto que tanto en el *Proyecto Educativo Institucional –PEI–* (Colegio Evangélico Labranza de Dios [LDD], 2018a) como en el respectivo *Reglamento de Evaluación –RE–* (LDD, 2018b) solo existe una alusión a la posibilidad de mejorar los métodos evaluativos a partir del análisis de los resultados de una evaluación: “Para mejorar la evaluación en sí misma” (LDD, 2018b, p. 3); el resto de los sentidos están estrictamente asociados a los aprendizajes de los estudiantes.

Esta imposición de significados a la evaluación se consolida con la existencia de una aparente disociación en la forma que el personal docente representa el concepto *evaluación*, de acuerdo con la naturaleza de sus propósitos: por una parte, le asignan un propósito pedagógico, cuyo foco es el aprendizaje, indican, por ejemplo: *la evaluación es un síntoma de que sí aprendieron o no aprendieron, de que sí costó o no costó* (P1); *uno trata de, justamente, de que él pueda asociar dentro de su contexto más cercano, de lo que se está pasando, sea significativo para él ... uno trata de que la evaluación tenga una directa correlación con respecto a cómo es lo aprendido* (P3). Por otra parte, identifican un propósito administrativo, asociado solo al cumplimiento de la exigencia institucional, lo que se evidencia en expresiones como: *yo creo que uno evalúa porque necesita poner una nota ... te exigen tener una cantidad de notas en una fecha y no necesariamente eso significa que los chiquillos aprendieron* (P4); *Siempre he pensado que esto de la evaluación es pura burocracia. Al menos como la pide el colegio, tanta reglas a veces deja en segundo plano lo que los chicos saben hacer o no saben hacer ... y lo que resulta a veces no tiene relación con la realidad, entonces, uno termina haciendo lo que te piden por cumplir y no porque realmente sirva* (P5); *Cuando me toca evaluar, la mayoría de las veces pienso que me piden cosas que no son necesarias ... y las que sí pueden servir no se consideran ... en forma igual, pero si estás agobiada, más a fin de año, todos quieren solo terminar, entonces prefiero hacer lo que me pidan* (P7). Ambas representaciones no interactúan en el mismo nivel de preponderancia, puesto que el personal docente percibe el propósito administrativo como una norma, en cambio el pedagógico como una opción. Por lo tanto, satisfacen abiertamente al propósito administrativo, mientras el pedagógico queda en el plano de lo posible. Esto a pesar de que la representación del concepto *evaluación*, como acto administrativo, atenta en el discurso del personal docente contra los atributos centrales de una evaluación que tributa al aprendizaje.

El fundamento epistemológico a la base del concepto *evaluación*, en este caso, en un sentido administrativo, consiste en la idea de que el cumplimiento de la norma en el ámbito de las calificaciones es garantía de un trabajo óptimo, efectivo y competente, a pesar o en coherencia con la escasez de tiempo. En cambio, en un sentido pedagógico, estriba en la idea de que el acceso al aprendizaje debe ser dinámico, diversificado y participativo, atributos que



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14393>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

demandan un tiempo que no existe. Y, por lo demás, no haciéndolo, no incurren en inconsistencia normativa alguna. Tal como se evidencia en las expresiones citadas, los propósitos declarados no se estiman hasta este punto como compatibles.

Desde la perspectiva de Searle (1997), el personal docente convierte la evaluación en un hecho institucional, imponiéndole dos reglas de uso (propósitos), cada una representativa de concepciones evaluativas diferentes. Adicionalmente el personal docente prioriza el uso o propósito administrativo, porque es el que la institución demanda. Teniendo a la vista lo anterior, consideremos que el fundamento epistemológico está a la base de toda forma de percibir la realidad, cualquiera sea esta, porque se trata de un modo definido de comprenderla. Luego, lo que la representación del personal docente hace manifiesto son los significados sobre un objeto particular (en nuestro caso el concepto *evaluación*) que emanan y se orientan a partir de aquel fundamento. Sin embargo, puede ocurrir que un modo de conocer la realidad no sea pertinente, y por lo tanto, las representaciones se encuentren ancladas en esa comprensión limitada, generando prácticas evaluativas sesgadas en algún sentido; por ejemplo, funcionales al fin administrativo. Si hacemos efectivo este planteamiento en el dilema que nos sugieren los propósitos pedagógico y administrativo, tenemos que los fundamentos que regulan su consideración y uso acusan dos prejuicios, el primero de ellos consiste en *creer*, en el sentido orteguiano del término: *dar por sentado*, que son exclusivamente las limitaciones temporales las que impiden llevar a cabo instancias evaluativas que tributen de forma dinámica, diversificada y participativa al aprendizaje. El segundo radica en el convencimiento del personal docente, de que el propósito administrativo de la evaluación es incompatible con el propósito pedagógico.

Bajo la fórmula de Searle para expresar la naturaleza de un hecho institucional, un hecho X, cuenta como teniendo un *status* Y, en un contexto C, en el que la comunidad acepta su función (F) (Searle, 1997). En el marco de nuestro estudio, esto significa que el objeto en cuestión *concepto de evaluación* (X), funciona principalmente mediante los propósitos declarados (*status* Y), en el contexto educativo de ese EE particular (C) y bajo la aceptación colectiva de los significados de dichos propósitos (F). Pero no solo esto, sino además, el personal docente actúa bajo la aceptación de que un propósito es prioritario en comparación con el otro.

Conclusiones

Para el personal docente del EE no es posible constatar el aprendizaje sin sustentar esa percepción en instancias evaluativas concretas, ya que haciéndolo, permite que el aprendizaje aplique como *proceso*. Deriva de ello, que el *conocimiento del estado de los aprendizajes y metodologías* se exprese a nivel representativo como función central de la evaluación, aunque en rigor este foco no es prioritario bajo la lógica de la demanda del EE. La identificación de tal desencuentro es clave para el objeto de este trabajo y redirige nuestra atención a los *propósitos de la evaluación*.

Recordemos que, por una parte, los discursos exaltan un propósito pedagógico asociado a las proyecciones de la evaluación en el contexto del aprendizaje de los estudiantes; y por otra, un propósito administrativo, asociado a concebir la evaluación como un acto exclusivamente calificadorio que solo busca satisfacer la demanda de la institución en términos normativos, siendo, desde la perspectiva de quienes participaron, un deber. Sobre dicha disociación se realizó el análisis del fundamento epistemológico que subyace a ambas representaciones, develando que el propósito pedagógico se sostiene sobre la idea de una evaluación que tributa a una perspectiva dinámica, diversificada y participativa del aprendizaje, mientras que el propósito administrativo se asienta en las bases de un compromiso normativo, carente de sentido formativo. Luego se estimó que dichos fundamentos incurren en el prejuicio de que ambos propósitos son incompatibles, gatillando sendas representaciones, y por efecto, prácticas también permeadas por aquella limitación.

La aceptación de esta incompatibilidad por parte del profesorado y el cumplimiento de las demandas institucionales en este ámbito ponen al personal docente frente a un dilema que lo fuerza a elegir entre un propósito u otro. El personal docente percibe su rol satisfactoriamente en la medida que da cumplimiento a la normativa, pero insatisfactoriamente en la medida que abandona la práctica evaluativa con un énfasis formativo.

El estudio devela que este fenómeno disociativo es fruto de que las respectivas representaciones: *Evaluación como acción pedagógica* y *Evaluación como acción administrativa*, se amparan en un fundamento epistemológico consistente en un falso dilema. Este hallazgo es plausible por efecto del enfoque epistemológico asumido, la *teoría de la institucionalización del lenguaje*. Por su mediación pudimos constatar que el modo en que el *concepto evaluación* se consolida en el discurso del personal docente es a través de la naturaleza de sus propósitos. La recurrencia es pues la que lo convierte en un hecho institucional. No obstante, como hemos visto, la institucionalización no garantiza pertinencia; evidencia de ello es el falso dilema aceptado por el personal docente a nivel epistemológico, que genera limitaciones en cadena, afectando hasta las prácticas evaluativas mismas. Esto es muy relevante porque pone de manifiesto un conflicto ético: priorizar concretamente un propósito administrativo que no constituye necesariamente garantía de aprendizaje. Complejo escenario en el marco de docentes cuyos discursos definen la funcionalidad central de la evaluación desde su adherencia a aquel proceso.

Este último punto pone de manifiesto el cumplimiento fundado de uno de los objetivos complementarios de este estudio: *Clasificar las representaciones en base al modelo evaluativo al que tributan*, puesto que el conflicto ético aludido muestra que las representaciones se adscriben, por una parte, a un modelo de evaluación con foco en el producto (fin administrativo), y por otra, a un modelo de evaluación para el aprendizaje (foco formativo). Así también se cumple el objetivo que buscó *Explicar la relación existente entre las representaciones y los fundamentos epistemológicos*, en tanto las ideas que operan en este nivel, determinan directamente el tipo



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14393>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

de representación y la cadena consecuente. Esta relación causal satisface el afán de *Explicar la génesis conceptual de las representaciones que el personal docente elabora sobre el concepto <evaluación>*. Estas se originan en la predominancia que tienen los propósitos evaluativos para el personal docente, en la que ambos campos de representación, son altamente determinados por el contexto del EE en su definición, a través de sus demandas. Así mismo se da cumplimiento al objetivo que busca *Visualizar y relacionar los conceptos predominantes a propósito del de evaluación*. Efecto de esto es su *status* de hecho institucional, que se hace efectivo a partir de las conceptualizaciones sobre los propósitos evaluativos. Finalmente, que la evaluación se institucionalice en dicho contexto y esto sea producto de una aceptación colectiva de sus significados es una idea solo posible en el marco del cumplimiento del último objetivo complementario: *Interpretar las representaciones en el marco de la perspectiva de la institucionalización del lenguaje de John Searle*.

Corolario

Sin duda esta investigación debió enfrentar múltiples limitaciones; la dimensión del estudio de campo podría contarse entre ellas. Así también es posible que pudiesen añadirse la fiabilidad de los métodos e instrumentos empleados en el trabajo de campo. Sin embargo, ambas devienen en desafíos que otras personas investigadoras resguardarán como convenga. Con todo, es posible señalar que el estudio de las representaciones elaboradas por el profesorado, entendidas desde el planteamiento de la ontología social de Searle (1977) son elementos claves que permiten sondear, en el inmenso mundo de significados que ellas y ellos poseen. Además, que a la postre, explican lo que piensan y expresan; lo que hacen de su accionar cotidiano como protagonistas claves de lo que ocurre en las escuelas. También nos abren el acceso a la comprensión de los fenómenos descritos por ellas y ellos.

Finalmente nos planteamos una incógnita: La relación entre evaluación y aprendizaje no se sustenta en preponderancias, sino en una co-dependencia. Es el estado de la conceptualización de esta co-dependencia, en el discurso del personal docente participante, el que hemos hecho manifiesto mediante la identificación del falso dilema que fundamenta a nivel epistemológico las respectivas representaciones. En este punto, emana la necesidad de responder cuestiones como: ¿qué acciones hemos de implementar para que esas conceptualizaciones que declaran afinidad por un modelo de evaluación para el aprendizaje, dejen de ser solo eso: conceptualizaciones? En otros términos, ¿cómo se transgrede el falso dilema? Vale la pena que se sumen estas interrogantes a las que seguramente se está planteando y procurando resolver por estos días el profesorado chileno, especialmente a propósito del cambio en el modelo de evaluación.

Declaración de contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **R. G. M.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo y el desarrollo de la investigación. **J. U. N.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo y el desarrollo de la investigación.

Declaración de financiamiento

Esta investigación corresponde al trabajo de finalización del grado de Magister en Evaluación Educacional de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso, Chile, y contó con el financiamiento de la Beca de Magister en Chile para Profesionales de la Educación a cargo de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), dependiente del Ministerio de Educación. Número de proyecto: 50160209.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Estudio sobre formación inicial docente en evaluación educacional*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/1947>
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Azúa Ríos, X. (2011). *¿Qué se evalúa cuando se evalúa? Una experiencia de formación docente en evaluación para el aprendizaje*. Editorial Universitaria.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Colegio Evangélico Labranza de Dios (LDD). (2018a, 2 de Marzo). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Viña del Mar, Chile.
- Colegio Evangélico Labranza de Dios (LDD). (2018b, 2 de Marzo). *Reglamento de Evaluación (RE)*. Viña del Mar, Chile).
- Cuchumbé Holguín, N. J. (2012). Lenguaje, realidad social y poder: John Searle. *Entramado*, 8(2), 206-215. <http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v8n2/v8n2a14.pdf>
- Ferrater Mora, J. (1979). *Diccionario de filosofía* (tomo 2). Editorial Sudamericana.
- Förster, C. E. (Editora) (2017). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Ediciones UC.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14393>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI Editores.
- Gadea, W. F., Cuenca Jiménez, R. C. y Chaves-Montero, A. (2019). *Epistemología y fundamentos de la investigación científica*. Cengage Learning Editores. https://www.researchgate.net/publication/345732436_Epistemologia_y_Fundamentos_de_la_Investigacion_Cientifica
- Gorodokin, I. C. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3752691>
- Gurdián-Fernández, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. INIE. <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/handle/123456789/393>
- Gutiérrez, R. (2018). *Documento anexo de transcripción de entrevistas del estudio: Fundamentos epistemológicos de las representaciones sociales que docentes elaboran sobre el concepto "evaluación" en un establecimiento educacional de la comuna de Viña del Mar* [Tesis de magíster, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación].
- Izcara Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Editorial Fontamara.
- Katayama Omura, R. J. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Fondo Editorial de la UIGV. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/559>
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Nathan.
- López, N. y Sandoval, I. (2006). *Documento de trabajo: Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa*. Universidad de Guadalajara. https://www.academia.edu/11345764/M%C3%A9todos_y_t%C3%A9cnicas_de_investigaci%C3%B3n_cuantitativa_y_cualitativa
- Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación. (2018). *Decreto 67. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos N° 112 de 1999 y N° 83 de 2001*, todos del Ministerio de Educación.
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G. y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *AQUICHAN*, 12(3), 263-274. <https://doi.org/10.5294/aqui.2012.12.3.5>
- Posada Ramírez, J. G., Díaz Arenas, P. F. y Jaramillo Patiño, D. F. (2017). La construcción de la realidad social de *John Searle*, una ontología social sin imágenes. *Revista Anagramas*, 15(30), 183-144. <https://doi.org/10.22395/angr.v15n30a9>

- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: Un problema a develar. *Estudios Pedagógicos* 34(2), 245-262. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>
- Santos Guerra, M. A. (2014). *La evaluación como aprendizaje: Cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea.
- Searle, J. R. (1997). *La construcción de la realidad social*. Paidós.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía.
- Taylor, S. J. y Bogdan. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Ugas Fermín, G. (2005). *Epistemología de la educación y la pedagogía*. Ediciones de Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.
- Valderrama Mendoza, S. (2018). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica: Cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial San Marcos.
- Walker Janzen, W. (2016). Algunas consideraciones para el uso de la metodología cualitativa en investigación social. *Foro Educativo* (27), 13-32. <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/ForoEducativo/article/view/795/741>
- Zambrano, A. (2016). Prácticas evaluativas de los docentes en Chile: Una realidad in situ. *Kimün. Revista Interdisciplinaria de Formación Docente* (3), 43-73. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/kimun/article/view/9969/8846>

