

## **EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN EN LA TRAYECTORIA FORMATIVA DE FUTUROS DOCENTES<sup>1</sup>**

**Ana Maldonado**  
Académica Universidad del Bío Bío

**Pedro Sandoval**  
Académico Universidad del Bío Bío

### **Resumen**

La educación constituye un vector estratégico para el desarrollo del país, siendo la formación del profesorado un ámbito de particular atención, ya que se asume que mejores profesores se vincula con mejores logros de aprendizaje en el sistema. No obstante, se trata de un proceso complejo, en cuya trayectoria se van forjando representaciones sobre lo que significa “ser profesor”. El presente trabajo pretende indagar respecto de cómo se configura este quehacer profesional durante la Formación Inicial Docente, específicamente en la tarea de evaluar los aprendizajes, pues para que el profesorado pueda desarrollar habilidades en su futuro profesional requiere haberlas vivenciado durante su formación. En coherencia, mediante una metodología cuantitativa y una Escala tipo Likert ( $\alpha=0,67$ ), se exploraron las opiniones de 41 estudiantes de Pedagogía Básica respecto de cómo ha sido su experiencia antes y después de la recolección de información para la evaluación. Los resultados evidencian que han experimentado transparencia en la explicitación de criterios de evaluación, retroalimentación y uso de variados instrumentos; observándose menor acuerdo en la participación del estudiantado como agente evaluador, tanto durante el proceso como al momento de la calificación. Esto invita a reflexionar sobre el cambio de enfoque requerido desde el modelo teórico de evaluación de aprendizaje, dado que tradicionalmente la evaluación ha estado asociada a la función social y al control del profesorado, lo que ha conducido a una pérdida de foco en el aprendizaje, aspecto directamente vinculado al mejoramiento de la calidad de la educación.

**Palabras clave:** formación inicial docente, evaluación de aprendizaje, prácticas evaluativas, concepciones de evaluación, prácticas evaluativas.

---

<sup>1</sup> Financia DIUBB, Proyecto de Investigación en Docencia “El impacto de la evaluación formativa en el proceso de formación en estudiantes de Formación Inicial Docente (FID)” (Código 160123 /DdoC)

**Abstract**

Education is a strategic vector for the development of the country, with teacher training being an area of particular attention, since it is assumed that better teachers are linked to better learning achievements in the system. However, it is a complex process, whose trajectory is forged representations about what it means to "be a teacher". This paper aims to investigate how this professional activity is configured during Initial Teacher Training, specifically in the task of evaluating learning, because for teachers to develop skills in their professional future requires having experienced them during their training. In coherence, using a quantitative methodology and a Likert-type Scale ( $\alpha = 0.67$ ), the opinions of 41 students of Basic Pedagogy were explored regarding their experience before and after the collection of information for the evaluation. The results show that they have experienced transparency in the explicitation of criteria for evaluation, feedback and use of various instruments; There was less agreement in the participation of the student body as an evaluating agent, both during the process and at the time of qualification. This invites reflection on the change of approach required from the theoretical model of evaluation of learning, since traditionally the evaluation has been associated to the social function and to the control of the teaching staff, which has led to a loss of focus in the learning, aspect directly linked to the improvement of the quality of education.

**Keywords:** initial teacher training, evaluation of learning, evaluative practices, evaluation concepts, evaluative practices

**1. Introducción**

En gran parte de Latinoamérica a partir del siglo pasado, se iniciaron procesos de reformas a los sistemas educativos tendientes a la búsqueda de mejorar la calidad de la educación y, al mismo tiempo, responder a las exigencias de los cambios sociales, culturales y tecnológicos de la vida moderna (Rubilar, Carrillo, Fuentes y Alveal, 2010; Rubilar, Alveal y Fuentes, 2011). En este sentido, tal como señala Latorre (2005), la preocupación por la calidad y equidad de la educación ha marcado la agenda de trabajo en los distintos niveles del sistema, entendiendo la educación como un vector estratégico para el desarrollo del país. En este marco, la formación del profesorado constituye un ámbito de particular atención, ya que se aspira a contar en las aulas con docentes capaces de promover el desarrollo de las habilidades claves para afrontar el escenario laboral del futuro (Reich, 2011).

En consecuencia, se han afianzado políticas públicas vinculadas a explicitar parámetros para una mejor formación inicial y el óptimo ejercicio de la profesión, destacándose el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (Ávalos, 2004), los estándares orientadores para las carreras pedagógicas (ENLACES-MINEDUC, 2006; MINEDUC, 2011), el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008), Programas de Mejoramiento de la calidad de la Formación de Profesores (Programa Inicia 2008-2014), mecanismos de evaluación de los Docentes en Ejercicio (Evaluación Docente 2005) y Nueva Carrera Docente (MINEDUC, 2016).

Particularmente, la literatura especializada ha relevado la importancia de la etapa formativa inicial de profesorado y de los propios estudiantes en Formación Inicial Docente (FID) como objeto de estudio, dado que en esta fase del desarrollo profesional han de suministrarse las bases para poder construir un conocimiento pedagógico especializado de la enseñanza (Imbernón, 2001). Lo anterior se sustenta en la idea que la figura del profesor juega un rol fundamental en el aula, siendo un factor de alto impacto para el mejoramiento de la calidad de educación del sistema escolar. Es así como, se afirma que “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (Barber y Mourshed, 2008, p. 15). En consecuencia, el profesorado se presenta como un factor estratégico de las políticas públicas, pues se asume que mejores profesores se vincula con mejores logros de aprendizaje en los estudiantes del sistema escolar.

No obstante, mejorar o intervenir la formación del profesorado resulta complejo, no sólo por los aspectos institucionales, políticos, económicos, sino, especialmente por los aspectos temporales (tiempo) que implica dicha formación. Así pues, en la literatura especializada se señala que el proceso de convertirse en profesor o profesora comienza mucho antes del ingreso a la universidad, y que su paso por la FID formal sólo es una parada obligada de su desarrollo profesional (Zeichner y Gore, 1990; Britzman, 2003; Clandinin, Downey y Schaefer, 2014).

En estos contextos, las vivencias en el sistema escolar como estudiante, en su paso por la FID y su posterior inserción en el ejercicio profesional, son fases de un largo camino (trayectoria) en la que se van forjando representaciones y actitudes sobre lo que significa “ser profesor” y, que sustentarán sus prácticas y modos de vivir la profesión docente. Resulta importante en este proceso de construcción de la profesión docente, develar las vivencias y representaciones de la profesión y su ejercicio en las distintas etapas de su trayecto formativo. Por ello, desde la vivencia individual de los propios estudiantes, el presente trabajo pretende indagar respecto de cómo se configura el quehacer profesional, específicamente a partir de la tarea de evaluar los aprendizajes de sus futuros alumnos, que es una de las tareas básicas del profesorado.

Sobre el particular cabe señalar que, Sandoval (2003), de acuerdo a un conjunto de trabajos de la época, sostiene que el currículum y la evaluación son por su naturaleza específica del quehacer profesional, las herramientas propias del desarrollo profesional y su identidad en cuanto pedagogo. Por ello, el presente trabajo explorará la identidad que van construyendo los futuros profesores a partir de sus vivencias en la FID con las prácticas de evaluación a las que han sido sometidas.

En relación a la evaluación, investigaciones indican que existe una relación significativa entre la conceptualización y las prácticas evaluativas, de lo que se desprende que la formación en evaluación es uno de los elementos a considerar desde la etapa inicial, pues de allí pueden derivarse cambios de actitud basados en sustentos teóricos y conceptuales (Zambrano, 2014).

Por otro lado, desde la década de los 90 ha sido promovida en nuestro país la implementación de un modelo teórico de evaluación de los aprendizajes sustentado en una concepción constructivista del aprender (Ahumada, 2005). Desde el punto de vista de la formación del profesorado, impulsar el modelo teórico sustentado en una concepción constructivista del aprendizaje, implica un cambio de enfoque, dado que tradicionalmente la evaluación ha estado asociada a la función social como mecanismo de control o estratificación social. Esto ha conducido a una pérdida del foco educativo y el aprendizaje, aspecto directamente vinculado con el mejoramiento de la calidad de la educación.

En este contexto, se cuenta con escasos antecedentes sobre la experiencia del profesorado como sujetos de evaluación; en particular teniendo a los propios estudiantes en Formación Inicial Docente como informantes claves de lo que sucede en su propia trayectoria formativa. Entonces, cabe preguntarse ¿Cuál es la experiencia que han tenido con la evaluación?, ¿para qué, quién y cómo han sido evaluados? y ¿qué representaciones han construido como sujetos evaluados antes y después de la recolección de información para la evaluación?

En coherencia con lo planteado, el objetivo fundamental del presente trabajo es indagar respecto de la valoración que tienen los estudiantes de Pedagogía Básica acerca del uso de las evaluaciones en su trayectoria formativa; pues, tal como se afirma en la literatura especializada, para que el profesorado pueda desarrollar habilidades en su futuro profesional, requiere haberlas vivenciado durante su formación (Comellas, 2000). Para alcanzar dicho propósito se exploraron las opiniones de los estudiantes en relación con la evaluación que utilizan sus formadores a partir de una Escala tipo Likert diseñada específicamente para el estudio.

## **2. Fundamentación teórica**

### **2.1. Trayectoria formativa y FID**

Los desafíos que enfrenta la formación docente en la actual sociedad del conocimiento son amplios y complejos (Ávalos y Matus, 2010); en especial, si se tiene la expectativa de alcanzar estándares aprendizaje alineados con altos desempeños. En este sentido, en Chile durante el último decenio se han ido afianzando políticas públicas directamente vinculadas al mejoramiento de la calidad de la Formación Inicial Docente (FID), dejando en evidencia que se trata de un tema sensible para las instituciones formadoras. De este modo, la población de estudiantes en FID se ha transformado en un grupo de interés investigativo, toda vez cuanto “la formación inicial de los maestros proporciona las bases y los fundamentos para el ejercicio de la profesión” (Sureda-Negre, Olver-Trobat y Comas-Forgas, 2016, p. 159).

Algunos autores sostienen que la Formación de los Profesores se puede dividir en tres o cuatro etapas. Según Caine y Steeves (2009), estas podrían ser denominadas como previas a la Formación Universitaria, la FID en la Universidad y, una post FID. Por su parte, podemos inferir de Britzman (2003) que la formación se podría clasificar en cuatro etapas momentos: Experiencia escolar (todo el cúmulo de experiencias que traen los/as estudiantes desde sus vivencias en las aulas escolares de lo que significa o representa ser profesor); Formación Universitaria (experiencia en la universidad y la formación como docente institucionalizada); Inserción profesional (experiencia referida al encuentro con la escuela, docentes, programas, etc. como profesional en ejercicio); y, finalmente, Experiencia en el Aula (experiencia relacionada con el aula; enseñanza, liderazgo, manejo de grupo, ritos, rutinas, etc.).

Independientemente, del autor, todos comparten la idea que la formación del profesor es el resultado de un cúmulo de experiencias vividas que van moldeando sus representaciones sobre el ejercicio de la profesión y, que dará existencia al nuevo docente para el sistema escolar. Cabe señalar que en Chile, el tiempo de escolarización tiene una duración de 12 años (considerando la Educación Básica y Media), período luego del cual los estudiantes ingresan a la Formación Inicial Docente, que ocupa 4 a 5 años de duración, con tendencia a 5 años para las carreras de Pedagogía con licenciatura en las Universidades. En este escenario, pareciera que la preparación profesional institucionalizada es una etapa relativamente breve y tiene un tiempo bastante acotado en el modelamiento de los nuevos profesores. Más aún, resulta un tiempo escaso para reconceptualizar o incorporar cambios, considerando que es posible que algunas de las experiencias previas de quienes ingresan a la FID puedan representar obstáculos y no se puedan suprimir antes de comenzar a ejercer su rol. Lo

anterior representa un desafío para las instituciones formadoras si se reconoce que le cabe asumir dichas experiencias previas como parte del proceso de FID, ya sea para resignificar o “revivir” esa experiencia e integrarlas en el proceso formativo y en la construcción del profesional del nuevo docente que necesita el sistema escolar actual (Huber, Caine, Huber y Steeves, 2013).

En este contexto se enmarca el presente estudio, dado que se pretende develar las representaciones que van reconstruyendo los estudiantes FID sobre la evaluación no como alumnos del sistema escolar sino como herramienta del ejercicio profesional docente. Este tema resulta de interés, más aun considerando que los resultados de la Evaluación Docente en profesores en ejercicio han dejado de manifiesto debilidades en las prácticas evaluativas (Manzi, González y Sun, 2011), con tendencia a bajos niveles de logro promedio en esta dimensión. Así también, estudios nacionales basados en la autopercepción acerca de las propias competencias de actuación profesional del profesorado de Educación Básica, han dado cuenta de deficiencias en aspectos técnicos como metodológicos al momento de evaluar, aun cuando se trate de docentes con experiencia laboral (Quirós Domínguez, 2013).

En relación a la Formación Inicial Docente, un estudio reciente en las carreras de Pedagogía en Educación Básica de nuestro país realizado por la Agencia Calidad de la Educación (2016) precisa que, si bien se expresa cierto consenso a respecto de la complementariedad entre lo formativo y lo sumativo, se disponen de instancias limitadas para que los estudiantes logren apropiarse del modelo de evaluación para el aprendizaje; lo que invita a seguir profundizando en este tema.

## 2.2. Evaluación

La evaluación del aprendizaje constituye un tema de interés vigente en el ámbito educacional chileno, desde la Reforma Educativa de 1990, que focaliza la atención en el sujeto que aprende y el desarrollo de habilidades, para su crecimiento como ser individual y social (Himmel, Olivares y Zabalza, 1999). En términos generales, consiste en la obtención y valoración de información para tomar decisiones que favorezcan el logro y el progreso de todos los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje declarados en el currículo, cuya implementación influye en la motivación, la interiorización de los contenidos y las formas de aprender (Barberá, 2003).

Se trata, en definitiva, de un proceso sustancial, inherente a la enseñanza y el aprendizaje, que en sí mismo conlleva un cambio de actitud desde una visión tradicional centrada en evaluaciones finales hacia una valoración del proceso y los logros de aprendizajes del estudiante en los distintos momentos, para ofrecer

retroalimentación y oportunidades de mejora, incrementando la utilidad de la evaluación (Heredía, 2009).

Es así como es posible afirmar que toda práctica evaluativa es compleja y se debe a que en ella no sólo subyacen representaciones y supuestos sobre qué y para qué se evalúa, sino porque corresponde a un proceso con diferentes momentos y herramientas que se ponen en juego para el acto mismo de evaluar. Dicho proceso y momentos se pueden ordenar en diferentes modelos según autores. Para efecto del presente estudio se trabajará en dos momentos claves, que son los menos pesquisados: antes y el después de la recolección de información.

Antes de la recolección de información.

En esta etapa se deben tomar decisiones sobre qué, para qué y cómo se evaluará. Específicamente se debe decidir sobre: los criterios, el tipo de evaluación y los instrumentos a utilizar para recolectar la información que permita hacer la evaluación.

En relación al primer factor, desde el modelo de evaluación de aprendizaje se recomienda que los estudiantes conozcan los criterios de evaluación antes de ser evaluados. Una investigación reciente sobre futuros profesores plantea que los estudiantes FID “atribuyen la calidad educativa a la predisposición y a la motivación del docente hacia la asignatura, siempre y cuando se determinen procedimientos de evaluación y de calificación estructurados a partir de criterios claros” (Hortigüela, Ausín, Delgado y Abella, 2017, p.85)

Sobre los tipos de evaluaciones, estas se pueden clasificar, entre otras, según finalidad o el momento de aplicación. Específicamente en el presente estudio se dará cuenta según el agente evaluador; es decir, según quién realiza la evaluación; que puede clasificarse en heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación. La heteroevaluación consiste en la evaluación hecha por una persona sobre otra, y corresponde al proceso común que hacen los profesores con sus estudiantes. La autoevaluación es la que se practica el propio agente, es decir, es la forma de evaluación por medio de la cual el sujeto juzga sus propios conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas. Y la coevaluación es una evaluación entre pares, es decir una evaluación mutua que favorece el aprendizaje cooperativo. Se realiza cuando un grupo expresa las valoraciones de los trabajos de alguno de sus miembros o del grupo en su conjunto (Brew, 2007).

Respecto del tercer factor, la selección o elaboración de instrumentos responde a la interrogante de cómo se recopilará la información, es decir, con procedimientos e instrumentos evaluativos se obtendrán los datos. Acosta Rodríguez (1999) propone el método utilizado para obtener la información como un criterio de clasificación de los procedimientos evaluativos,

distinguiendo: procedimientos de observación, procedimientos de prueba y procedimientos alternativos, los cuales tienen sus características técnicas distintivas.

En el presente estudio, daremos cuenta de tres tipos de procedimientos e instrumentos a saber: instrumentos de papel y lápiz, orales y portafolio.

Después de la recolección de información.

En el marco de este trabajo, siguiendo la literatura especializada, se distinguen dos modalidades: la calificación y la retroalimentación.

Calificar consiste en asignar un código (número, letra o concepto) a la evaluación; por ello la calificación constituye la transformación de los datos evaluativos recopilados por el profesor, en información sobre el desempeño escolar de los estudiantes, que resulta significativa para todas las personas involucradas en el proceso educativo (Himmelet al., 1999). En Chile, el sistema de calificación se rige por el Decreto Ley N°511 (MINEDUC, 1997) y sus respectivas actualizaciones, en el cual se explicitan disposiciones sobre evaluación, calificación y promoción escolar de niñas y niños de Enseñanza Básica que debe cumplir los establecimientos y los profesores en ejercicio. En coherencia con el postulado de que la evaluación es una de las herramientas de ejercicio profesional, la ley sólo faculta a los docentes a realizar el proceso de calificación. De ahí que resulte relevante pesquisar como construyen la identidad profesional los docentes a partir de los procesos de evaluación y calificación a los que están facultados por ley.

Por otro lado, la retroalimentación puede ser entendida como “la información proporcionada por un agente (profesor, compañero, libro, padre, etc.) en relación con aspectos de un desempeño” (MINEDUC-Educación Chile, s/f). En términos prácticos, se plantea que la retroalimentación es una de las más poderosas herramientas vinculadas al aprendizaje, pudiendo tener un efecto positivo (fomentar el aprendizaje) o negativo (inhibir el aprendizaje); con mayor utilidad cuando se trata de un feedback específico para mejorar un desempeño. De allí que se formulen dos funciones para el feedback: entregar un enunciado acerca del desempeño del estudiante basado en la evaluación del docente y dar consejos o sugerencias respecto de cómo hacer una mejor respuesta. Además, éste es recibido de distinta manera por el alumnado, percibiéndose como injusto en el caso de estudiantes con bajo desempeño, por lo cual resulta un mecanismo que representa un desafío para la enseñanza.

En este contexto, el objetivo general del estudio es: Describir las prácticas de evaluación a partir de la opinión de los estudiantes de Educación Básica de una universidad del centro sur de Chile durante su Formación Inicial Docente. Para el logro de este propósito, se definieron los siguientes objetivos específicos: Identificar las prácticas evaluativas experimentadas antes de la recolección de información



durante su trayectoria formativa en la FID y caracterizar las prácticas de calificación y retroalimentación experimentadas después de la recolección de información.

### 3. Diseño y metodología

El estudio es de carácter exploratorio, utilizando técnicas cuantitativas a fin de dar cuenta de la opinión del estudiantado sobre la evaluación experimentada durante la FID. Para tal efecto, se aplicó una Encuesta de Apreciación (instrumento adaptado de Arribas, Carabias y Monreal, 2010) que consiste en una Escala tipo Likert con cuatro categorías de respuesta/frecuencia (Casi Nunca; Pocas Veces, Algunas Veces y Bastantes Veces). Se compone de 22 escalas, distribuidas en 5 dimensiones.

Tabla 1: *Especificaciones Escala*

Dimensiones	Escalas
Criterios de evaluación y calificación	5
Tipos de evaluación según agente	2
Tipos de instrumentos de evaluación	7
Proceso de calificación	5
Retroalimentación	3
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>

Fuente: Elaboración propia, basada en Arribas, Carabias y Monreal (2010)

La validación estadística del instrumento se realizó mediante el índice Alpha de Cronbach, cuyo valor ( $\alpha = 0,67$ ) permite inferir que la información es confiable para efectos del estudio en esta fase exploratoria (Nunnally, 1987). Respecto del análisis de datos, se utilizaron métodos descriptivos (porcentajes, desviación estándar). El procesamiento de la información cuantitativa fue realizado en el software SPSS, versión 24.

Para efectos del estudio se consideró un muestreo intencionado por disponibilidad, compuesto por 41 estudiantes de Pedagogía en Educación Básica, que representan el 98,1% del total de la matrícula cohorte 2015. Los sujetos participaron de la consulta en diciembre de 2016, siguiendo protocolos de confidencialidad y consentimiento informado, en coherencia con la política institucional de investigación.

Tabla 2: Perfil de los sujetos del grupo de estudio

Características Sociodemográficas		N	%
Género	Femenino	39	95,1
	Masculino	02	04,1
Quintil	Q1, Q2, Q3	36	87,8
	Q4-Q5	05	12,2
Beca	Con gratuidad	14	34,1
	Sin gratuidad	27	65,9
Comuna de procedencia	Sector urbano	22	53,7
	Sector rural	19	46,3
Estado civil	Soltero	38	92,7
	Divorciado/viudo	03	07,3
Educación Secundaria	Municipal	12	29,3
	P. Subvencionado	24	58,5
	Particular	01	2,4
	Sin información	04	9,8

Fuente: Elaboración propia a partir de información en Intranet corporativa.

Tal como se observa en la Tabla 2, la mayoría del grupo es de género femenino (95,1%), están solteros (92,7%) y pertenecen a la población de mayor vulnerabilidad del país (87,8%). Pese a esto, solamente el 34,1% obtiene beca de gratuidad. Proviene de sectores rurales (53,7%) y urbanos (46,3%); y gran parte de ellos (58,5%) han finalizado su Educación Secundaria en establecimientos de tipo Particular Subvencionado. En términos globales, ingresan a estudiar la carrera de Pedagogía con un promedio acumulado de 570,5 puntos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

#### 4. Resultados

En primer lugar, los resultados permiten afirmar que las respuestas promedio se distribuyen con mayores frecuencias porcentuales en las categorías superiores de la Escala Likert (Algunas Veces – Bastantes Veces), excepto en la dimensión referida al proceso de calificación (Dimensión 4).

Tabla 3.1: *Distribución de los porcentajes de respuesta por dimensión (categorías)*

Dimensión	D.S.	Categoría Inferior	Categoría Superior
Dimensión 1	0,566	2,0%	98,0%
Dimensión 2	0,955	31,7%	68,3%
Dimensión 3	0,736	24,2%	75,8%
Dimensión 4	1,006	61,0%	39,0%
Dimensión 5	0,728	18,7%	81,3%

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se observa en la Tabla 3.2, la frecuencia más alta se presenta en la primera dimensión Explicitación de criterios de evaluación y calificación, con 81,4% de Bastantes Veces, a diferencia del 23,9% observado en la dimensión Proceso de calificación. En este último caso las respuestas se distribuyen en todas las categorías, destacándose el valor 61,0% promedio en las categorías inferiores respecto de la participación de los estudiantes en el proceso de calificación, el que está asociado a mayores frecuencias en Casi Nunca y Pocas Veces. Por otro lado, las categorías superiores (Algunas Veces y Bastantes Veces) alcanzan porcentajes promedio de 75,8% y 68,3% en las dimensiones relacionadas con el uso de variados tipos de instrumentos de evaluación (Dimensión 3) y la utilización de auto y coevaluación (Dimensión 2), respectivamente. En relación con el uso de retroalimentación (Dimensión 5), un 81,3% promedio de los sujetos percibe que hay alta frecuencia de comentarios y/u observaciones a los trabajos realizados.

Tabla 3.2: *Distribución de los porcentajes de respuesta por dimensión*

D	Casi Nunca	Pocas Veces	Algunas Veces	Bastantes veces
1	0,5%	1,5%	16,6%	81,4%
2	9,8%	22,0%	37,8%	30,5%
3	14,7%	9,5%	25,6%	50,2%
4	34,6%	26,3%	15,1%	23,9%
5	6,5%	12,2%	20,3%	61,0%

Fuente: Elaboración propia.

La distribución de respuestas en la primera dimensión tiende a concentrarse en torno a las categorías superiores (Tabla 4.1). Sin embargo, en términos de variabilidad, la Escala 4 presenta mayor heterogeneidad (D.E.=0,894) que la Escala 1 (D.E.=0,571), lo que invita a profundizar en la representación de los significados atribuidos por los estudiantes a los términos evaluación y calificación, pudiendo ser conceptos que se traslapen al momento de responder sobre sistema de calificación y sistema de evaluación.

Tabla 4.1: *Dimensión I. Explicitación criterios de evaluación y calificación (categorías)*

Escalas	D.S.	Categoría Inferior	Categoría Superior
Escala 1	0,571	2,4%	97,6%
Escala 2	0,400	2,4%	97,6%
Escala 3	0,530	2,4%	97,6%
Escala 4	0,894	2,5%	97,5%
Escala 5	0,435	0,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

A nivel específico, se observa en la tabla 4.2 que un 90,0% promedio sostiene que Bastantes Veces se explicó el sistema de calificación al inicio del curso (Escala 4) y un 75,6% promedio de los sujetos afirma que Bastantes Veces los tipos de calificaciones fueron coincidentes con los explicados desde el principio del curso (Escala 5). Esto se podría explicar dado que generalmente las calificaciones y sus ponderaciones para el cálculo de la nota final se encuentran explícitas en los programas de asignaturas, según formato institucional. Lo anterior, es coherente con el 82,9% promedio observado en discutir el sistema de evaluación al inicio del curso (Escala 1).

Por otro lado, el 90,2% promedio manifiesta que Bastantes Veces se explicitan los criterios de calidad de los trabajos (Escala 2). Sin embargo, este porcentaje disminuye a 68,3% ante la acción de explicitar los criterios de calidad de los exámenes, certámenes o test (Escala 3).

Tabla 4.2: *Dimensión I. Explicitación criterios de evaluación y calificación*

Escalas	Casi Nunca	Pocas Veces	Algunas Veces	Bastantes veces
Escala 1	2,4%	0,0%	14,6%	82,9%
Escala 2	0,0%	2,4%	7,3%	90,2%
Escala 3	0,0%	2,4%	29,3%	68,3%
Escala 4	0,0%	2,5%	7,5%	90,0%
Escala 5	0,0%	0,0%	24,4%	75,6%

Fuente: Elaboración propia.

Esto último puede deberse a que la evaluación de trabajos suele estar acompañada de instrumentos como Pautas de Evaluación, Listas de Cotejo o Rúbricas, documentos que se incluyen en la Guía Didáctica de la asignatura; a diferencia de lo que se observa en el caso de instrumentos tipo test, cuyos criterios de evaluación y claves de respuesta, en general, son de tenencia del docente. Además, dentro de la cultura evaluativa predominante en el sistema universitario, “normalmente, los profesores no creen necesario explicitar tanto los objetos de la evaluación como los criterios que se utilizan para saber si un alumno ha aprendido o no un determinado contenido” (Jorba y Sanmartí, 2008, p. 6)

Otro punto de interés resulta la participación del estudiantado como agente evaluativo dentro del proceso. Tal como se observa en la Tabla 5.1, las respuestas de los sujetos se distribuyen en todas las categorías de la escala, con los más altos porcentajes promedio en las categorías superiores.

Tabla 5.1: *Dimensión II. Tipos de evaluación según agentes (categorías)*

Escalas	D.S.	Categoría inferior	Categoría superior
Escala 1	0,922	26,8%	73,2%
Escala 2	0,988	36,6%	63,4%

Fuente: Elaboración propia.

Cabe señalar la alta variabilidad y heterogeneidad en las opiniones (D.S.  $\geq$  0,922), de lo que se puede inferir que la no hay una marcada experiencia de participación del estudiantado FID en estos procesos.

En la Tabla 5.2 se observa la distribución de frecuencias por escala. Las frecuencias más altas están en la categoría Algunas Veces, obteniendo 39,0% para autoevaluación (Escala 1) y 36,6% para el caso de coevaluación (Escala 2), lo que incide en la concentración de respuestas en las categorías superiores.

Lo anterior coincide con el hecho de que el profesorado suele tener predominio como agente (heteroevaluación), cuya práctica se asocia a la representación del control como fuente de poder, aspecto que, siguiendo a Rueda Beltrán y García Salord (2013) constituye una tensión en la evaluación.

Tabla 5.2: *Dimensión II. Tipos de evaluación según agentes*

Escalas	Casi Nunca	Pocas Veces	Algunas Veces	Bastantes veces
Escala 1	7,3%	19,5%	39,0%	34,1%
Escala 2	12,2%	24,4%	36,6%	26,8%

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los tipos de instrumentos que se utilizan en la trayectoria formativa de los estudiantes FID evaluados (Tabla 6.1), gran parte de las escalas concentran resultados en las categorías superiores, a excepción de Escala 3.

Tabla 6.1: *Dimensión III. Tipos de instrumentos de evaluación (categorías)*

Escalas	D.S.	Categoría inferior	Categoría Superior
Escala 1	0,419	0,0%	100,0%
Escala 2	0,687	7,3%	92,7%
Escala 3	0,358	100,0%	0,0%
Escala 4	0,706	12,2%	87,8%
Escala 5	0,624	9,8%	90,2%
Escala 6	0,944	2,5%	97,5%
Escala 7	1,411	37,5%	62,5%

Fuente: Elaboración propia.

En particular (Tabla 6.2), las respuestas de los sujetos concuerdan en un 80,0% promedio que Bastantes Veces se utilizaron exámenes tipo test con preguntas de alternativas (Escala 6) y 78,0% promedio afirman que se usaron portafolios (Escalas 1 y 2), con mayor variabilidad en el caso de portafolios individuales (D.E. 0,687). Le sigue el uso de exámenes escritos de desarrollo (Escala 4) con 53,7% promedio y exámenes con preguntas cortas (redacción breve) (Escala 5) con 34,1% promedio en la misma categoría. En cambio, en la Escala 7 el valor promedio más alto es Algunas Veces (35,0%) y hace referencia a la utilización de exámenes prácticos (resolución de problemas,

análisis y resolución de casos) , tipo de instrumento con mayor variabilidad (D.E. 1,411) dentro de la dimensión.

Tabla 6.2: *Dimensión III. Tipos de instrumentos de evaluación*

Escalas	Casi Nunca	Pocas Veces	Algunas Veces	Bastantes veces
Escala 1	0,0%	0,0%	22,0%	78,0%
Escala 2	2,4%	4,9%	14,6%	78,0%
Escala 3	85,4%	14,6%	0,0%	0,0%
Escala 4	0,0%	12,2%	34,1%	53,7%
Escala 5	0,0%	9,8%	56,1%	34,1%
Escala 6	0,0%	2,5%	17,5%	80,0%
Escala 7	15,0%	22,5%	35,0%	27,5%

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 7.1 y Tabla 7.2 se presentan los resultados específicos para los ítems referidos al proceso de calificación. Predominan las categorías inferiores en las escalas 1, 2, 4 y 5, cuyas afirmaciones son la calificación provino únicamente del examen final (95,1%); los propios alumnos emitieron una calificación (autocalificación) (70,7%); la calificación fue consensuada entre profesor y estudiante (calificación dialogada) (65,9%), y la calificación provino del examen final y de algún otro trabajo (56,1%) teniendo esta última mayor dispersión (D.S. 1,224).

Tabla 7.1: *Dimensión IV. Proceso de calificación*

ESCALAS	D.S.	Categoría inferior	Categoría Superior
Escala 1	0,733	95,1%	4,9%
Escala 2	1,224	56,1%	43,9%
Escala 3	0,969	17,1%	82,9%
Escala 4	1,013	70,7%	29,3%
Escala 5	1,093	65,9%	34,1%

Fuente: Elaboración propia.

Al contrario, los valores más altos de las categorías superiores se presentan en la Escala 3, la calificación era la suma de calificaciones en los exámenes parciales (82,9%); revelando que este es un procedimiento generalmente aplicado por el

profesorado; según las opiniones de los encuestados. Cabe señalar que las respuestas se distribuyen en prácticamente todas las categorías dentro de esta dimensión, de lo cual podría inferirse la experiencia de distintos modos de obtener la calificación en la trayectoria FID.

Tabla 7.2: *Dimensión IV. Proceso de calificación.*

Escalas	Casi Nunca	Pocas Veces	Algunas Veces	Bastantes veces
Escala 1	73,2%	22,0%	0,0%	4,9%
Escala 2	31,7%	24,4%	14,6%	29,3%
Escala 3	9,8%	7,3%	31,7%	51,2%
Escala 4	24,4%	46,3%	12,2%	17,1%
Escala 5	34,1%	31,7%	17,1%	17,1%

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en los resultados referidos a la retroalimentación después de la recolección de la información para la evaluación (Tabla 8.1).

Tabla 8.1: *Dimensión V. Retroalimentación (categorías).*

ESCALAS	D.S.	Categoría inferior	Categoría Superior
Escala 1	0,264	0,0%	100,0%
Escala 2	1,025	34,1%	65,9%
Escala 3	0,894	22,0%	78,0%

Fuente: Elaboración propia

Se observa predominio de las categorías superiores, destacándose el 100,0% promedio en la categoría superior para se utilizaron procedimientos de evaluación formativa (devolución corregida de trabajos) (Escala 1).

Esto coincide con la idea señalada por Abreu y Alves (2016) en relación a que un feedback puede ser descrito como un concepto de tipo formativo, pues la información es comunicada al estudiante con la intención de modificar su comportamiento o modo de pensar, propiciando una mejora en el aprendizaje. Asimismo, un 78,0% promedio manifiesta que experimentó comentarios de los resultados o dudas de los certámenes o test (Escala 3) y un 65,9% promedio que las observaciones en los trabajos derivan en la entrega de una segunda versión corregida (Escala 2), opinión que tiene mayor grado de variabilidad (D.S. 1,025), por tanto indica que no hay tanto consenso al respecto.



Tabla 8.2: *Dimensión V. Retroalimentación.*

Escalas	Casi Nunca	Pocas Veces	Algunas Veces	Bastantes veces
Escala 1	0,0%	0,0%	7,3%	92,7%
Escala 2	17,1%	17,1%	41,5%	24,4%
Escala 3	2,4%	19,5%	12,2%	65,9%

Fuente: Elaboración propia

## 5. Conclusiones

Los antecedentes teóricos revisados permiten reafirmar la pertinencia de estudiar la temática de la evaluación como experiencia clave dentro de la trayectoria formativa de los estudiantes FID, por cuanto es necesario profundizar en las representaciones que han ido construyendo los futuros profesores acerca de su quehacer profesional; en particular, desde su vivencia como sujetos.

En cuanto a los resultados del estudio empírico, la consulta efectuada permitió rescatar la opinión del estudiantado respecto de qué sucede antes y después de la recolección de información para la evaluación en aula. En concreto, es posible afirmar que la experiencia de los sujetos participantes del estudio da cuenta de prácticas evaluativas en las cuales se explicitan los criterios con los que serán evaluados en el proceso formativo. Asimismo, de la calificación como producto resultante de la evaluación.

Dicho hallazgo pone en evidencia prácticas evaluativas que tenderían a reforzar la representación clásica de la evaluación y su identificación con la calificación. En tal sentido, se podría postular a modo de hipótesis que la experiencia en la Formación Inicial Docente reforzaría la idea de que el profesor es un profesional que debe calificar más que evaluar, cuya visualización ha sido ya ampliamente experimentada en su etapa escolar.

Por otro lado, los resultados develan que en la experiencia formativa de los sujetos existe un conocimiento y uso de variados instrumentos de evaluación (no sólo de papel y lápiz). Aunque estos instrumentos son empleados preferentemente para la calificación como se mencionó anteriormente, se puede observar una incipiente apertura hacia mecanismos de evaluación formativa y la retroalimentación, lo cual sería más coherente con los enfoques de evaluación demandados por las reformas educativas impulsadas en nuestro país (Ahumada, 2005; Rubilar et. al., 2010)

No obstante, los estudiantes en FID siguen teniendo experiencias donde el sujeto evaluador es fundamentalmente el profesor. Esto se observa en los resultados sobre la experiencia de autoevaluación, coevaluación,

autocalificación y calificación dialogada que son más bien descendidos; y cuya experiencia en aula resultaría más afín con lo demandado en la actualidad.

La situación descrita hace suponer que los estudiantes FID siguen más bien sometidos a experiencias tradicionales de evaluación; las que, de mantenerse como tendencia en toda la trayectoria formativa, podrían reforzar ideas, opiniones y prácticas evaluativas desalineadas con las actuales demandas del sistema escolar y políticas para el fortalecimiento de la evaluación en el aula, que ha puesto énfasis en la evaluación formativa (MINEDUC, 2018).

Desde una mirada complementaria, lo anteriormente descrito supone un insumo relevante para mejorar las enseñanzas de la evaluación en la Formación Inicial Docente, de manera tal que la experiencia de los estudiantes FID sea más coherente con las demandas actuales del sistema escolar chileno. Derivado de lo anterior, siendo quizás lo más relevante, los hallazgos también invitan a revisar las prácticas evaluativas de las propias instituciones formadoras, pues, según los resultados de este estudio, se tienden a reforzar concepciones y hábitos centradas en la calificación y heteroevaluación, por sobre otras alternativas.

Para futuras aplicaciones del instrumento, se sugiere incorporar las opiniones respecto de mecanismos de evaluación online, dada la actual utilización de distintos soportes electrónicos y plataformas educativas en el sistema escolar.

Finalmente, se espera que las conclusiones que emergen de los hallazgos del presente estudio puedan ser una contribución que motive nuevos estudios sobre las experiencias que tienen los estudiantes en Formación Inicial Docente sobre evaluación, de manera tal que se vaya construyendo un conocimiento más profundo sobre dichas experiencias, las que van configurando sus concepciones y por ende, la explicación y el sentido de sus futuras prácticas de evaluación en el ejercicio de la profesión.

## **6. Bibliografía**

- Abreu, D. M. y Alves, M. N. (2016). O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. *Revista Pro-Posições*, 22(2), 189-205.
- Acosta Rodríguez, E. (1999). *Evaluación Educativa*. Educación media Científico Humanista. Santiago, Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

- Agencia de Calidad de la Educación (2016). Estudio sobre Formación Inicial Docente en Evaluación Educacional, Santiago. Recuperado de: [http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Estudio\\_Formacion\\_inicial\\_docente.pdf](http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Estudio_Formacion_inicial_docente.pdf)
- Ahumada, A. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Revista Perspectiva Educacional, PUCV*, 45, 11-24.
- Arribas, J.; Carabias, D.; Monreal, I. (2010) La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 13, (3), 27-35.
- Ávalos, B. (2004). La formación inicial docente en Chile. Recuperado de: <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf>
- Ávalos, B. y Matus, A. (2010). La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional: Informe nacional del estudio internacional IEA TEDS-M. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Barber, M y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *PREAL 41*, Santiago.
- Barberá. E. (2003). Estado y tendencias de la evaluación en educación superior. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3 (2), 94-99
- Brew, Á. (2007). La autoevaluación y la evaluación por los compañeros. En S. Browne, y Á. Glasner (Edits.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. (2º ed., págs. 179-189). Madrid: Narcea.
- Britzman, D. (2003). *Practice Makes Practice: a Critical Study of Learning to Teach*, Revised Edition. NY: State University of New York Press.
- Caine, V. y Steeves, P. (2009). Imagining and playfulness in narrative inquiry. *International Journal of Education & the Arts*, 10(25), 1–15.
- Clandinin, D., Downey, C. y Schaefer, L. (2014). *Narrative Conceptions of Knowledge: Towards Understanding Teacher Attrition*. Emerald Group Publishing Limited.

- Comellas, M. (2000). La formación competencial del profesorado: Formación continuada y nuevos retos organizativos. *Revista Educar*, 27, 87-101.
- ENLACES-MINEDUC (2006). *Estándares en Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile.
- Heredia, A. (2009). Dos formas diferenciadas de evaluación didáctica: evaluación normativa para seleccionar a los alumnos y evaluación criterial para el dominio de conocimiento básico. *Revista Bordón*, 61 (4), 39-48.
- Himmel, E., Olivares, M. y Zabalza, J. (1999). *Hacia una evaluación educativa. Aprender para evaluar y evaluar para aprender. Volumen I. Conceptos actuales sobre la evaluación del aprendizaje escolar*. Santiago, Chile: MINEDUC-Ediciones PUC.
- Hortigüela, D., Ausín, V., Delgado, V., y Abella, V. (2017). Análisis de la importancia de los criterios de evaluación y el reconocimiento académico docente universitario como indicadores de la calidad educativa en España. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 75-87.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M. y Steeves, P. (2013). Narrative inquiry as pedagogy in education the extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of Research in Education*, 37(1), 212–242.
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo (Ed.) *La función docente* (pp.27- 45). Madrid, España: Síntesis.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (2008). La función pedagógica de la evaluación. En J. Jorba y N. Sanmartí (Ed.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 21-42). Barcelona, España: Graó.
- Latorre, M. (2005). ¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de profesores chilenos en ejercicio?, *Revista Digital PREAL*, s/información de páginas.
- Manzi, J., González, R. y Sun, J. (2011). *La evaluación docente en Chile*. Santiago, Chile: Ediciones Mide UC – Facultad de Ciencias Sociales.

- MINEDUC-Educación Chile (s/f). Feedback para el aprendizaje. (PPTX). Recuperado de: <http://slideplayer.es/slide/3021315/>
- MINEDUC (1997). Decreto 511. Reglamento de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de Enseñanza Básica.
- MINEDUC (2008). Marco para la Buena Enseñanza. CPEIP, Santiago.
- MINEDUC (2011). Estándares orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica. Estándares pedagógicos y disciplinarios. LOM, Santiago.
- MINEDUC (2016). Ley 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas.
- MINEDUC (2018). Política para el fortalecimiento de la evaluación en aula. Recuperado de <http://www.curriculumnacional.cl/wp-content/uploads/2018/03/Pol%C3%ADtica-fortalecimiento-de-la-evaluaci%C3%B3n-en-aula.pdf>
- Nunnally, J. (1987). Teoría psicométrica. México: Trillas
- Quirós Domínguez, C. (2013). Competencias evaluativas del profesorado de Educación Primaria. Diseño de un instrumento de autoevaluación para maestros y maestras de Chile. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Reich, R. (Agosto de 2011). Convenios de Desempeño 2011-2014. En Seminario SCT-Chile. Innovación y Armonización. Santiago, Chile.
- Rubilar, P. Sandoval, Carrillo, M. Frit, Fuentes, A. Maldonado y Alveal, F. Rodríguez (2010). Evaluación de habilidades en matemática y comprensión lectora en estudiantes que ingresan a pedagogía en educación básica: un estudio comparativo en dos universidades del Consejo de Rectores. *Educación en Revista*, (spe2), 73-102.
- Rubilar, P. S., Alveal, F. R., y Fuentes, A. M. (2011). Competencias Tic en la Formación Inicial Docente: estudio descriptivo para la toma de decisiones en el currículo. *Revista Reflexão e Ação*, 19(1), 271-295.
- Rueda Beltrán, M. y García Salord, S. (2013). La evaluación en el campo de la educación superior. *Revista Perfiles Educativos*, 35(spe), 7-16.

- Sandoval, P. (2003). El profesor como constructor de proyectos curriculares: un estudio de caso sobre las prácticas de construcción curricular de los docentes de educación básica, de la Región Metropolitana, a partir de la elaboración de planes y programas propios. (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Sureda-Negre, J., Olver-Trobat, M. y Comas-Forgas, R. (2016). Medidas para la mejora de la Formación Inicial Docente de los maestros según el profesorado de un Departamento de Pedagogía. *Revista Bordón*, 68 (2), 155-168.
- Zambrano, A. (2014). Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: un estudio contextualizado en La Unión, Chile (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Zeichner, K., y Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston, M. Huberman, y J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329–372). New York: Macmillan.