



REVISTA DE FILOSOFÍA

I. ÉTICA, GLOBALIDAD CRÍTICA Y BIENESTAR HUMANO

II. DIMENSIÓN EPISTÉMICA Y DESARROLLOS CULTURALES

*III. LA EDUCACIÓN EN CONTEXTO INTERCULTURAL Y
DECOLONIAL*

*IV. REPENSAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR: TEORÍAS Y
PRÁCTICAS*

Universidad del Zulia
Facultad de Humanidades y Educación
Centro de Estudios Filosóficos
"Adolfo García Díaz"
Maracaibo - Venezuela

Nº 99
2021-3
Septiembre-Diciembre

Revista de Filosofía

Vol. 38, N°99, (Sep-Dic) 2021-3, pp. 855 - 873
Universidad del Zulia. Maracaibo -Venezuela
ISSN: 0798-1171 / e-ISSN: 2477-9598

Educación Superior y prácticas evaluativas, una relación dinámica en contextos multiculturales: el caso de la formación inicial docente

Higher Education and Assessment Practices, a Dynamic Relationship in Multicultural Contexts: The Case of Initial Teacher Training

Alex Pavié

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9614-4206>
Universidad de Los Lagos - Chile
apavie@ulagos.cl

Claudio Martínez

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4069-5276>
Fundación Misiones de La Costa - Chile
claudiomartinezm@gmail.com

Mario Lagomarsino Montoya

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9204-4745>
Universidad de Valparaíso - Chile
Universidad Adventista de Chile - Chile
mario.azzurro@gmail.com

Resumen

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5703608>

Se considera a la evaluación como uno de los factores más relevantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, parte fundamental de la formación en Educación Superior y factor clave en el momento de re-diseñar carreras Universitarias, instancia que aparece también como una debilidad, sobre todo en un enfoque curricular basado en competencias. De acuerdo a lo anterior, el propósito es mostrar y discutir las opciones y limitaciones de la evaluación en un contexto de Educación Superior que se destaca hoy además por lo multicultural y de acuerdo a tres dimensiones: a) propósitos, b) momentos y usos, c) quienes la ejecutan. Las principales conclusiones de este trabajo se vinculan a que aún se observa un tránsito parcial desde las prácticas evaluativas tradicionales orientadas al rendimiento académico - centrado en el conocimiento - a una práctica evaluativa más formativa y democrática, resaltando en algunos casos la tendencia a incorporar la participación de las estudiantes en el diseño de instrumentos y técnicas evaluativas, la posibilidad efectiva de retroalimentación (*feedback*) que suponga cambio o mejora, utilización de estrategias evaluativas de autoevaluación y co-evaluación, implementación de algunos métodos activos de aprendizaje y su evaluación, acción que tiende a ser más transversal y centrada en el estudiante.

Palabras clave: educación superior; prácticas evaluativas; formación inicial del profesorado; multicultural.

Recibido 10-05-2021 – Aceptado 12-08-2021

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional
(CC BY-SA 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

Abstract

Assessment is considered one of the most relevant factors in the teaching and learning process, fundamental part of training in Higher Education – multicultural –, a factor that appears to be a weakness when re-designing University careers, especially in a competency-based curriculum approach. According to the above, the purpose of this paper is to show and discuss the options and limitations of the evaluation in a Higher Education that stand out today for the multicultural and context according to three dimensions: a) purposes, b) moments and uses, c) those who carry it out. The main conclusions of this work are linked to a partial transition from traditional evaluative practices oriented to academic performance (focused on knowledge) to a more formative and democratic evaluative practice, highlighting in some cases the tendency to incorporate the participation of the students in the design of evaluation instruments and techniques, the effective possibility of feedback that implies change or improvement, use of evaluative strategies of self-evaluation and co-evaluation, implementation of some active learning methods and their evaluation focused on the student, action that tends to be more transversal and student-centered.

Keywords: higher education; evaluative practices; initial teachers training; multicultural.

Introducción

Un aspecto que está impactando la Educación Superior tanto a nivel regional, nacional como internacional, son los crecientes procesos de innovación curricular como efecto de la modernización de la formación profesional universitaria en coherencia con las necesidades del entorno sociolaboral. Esto es, un proceso de reforma al sistema educativo en sus distintos niveles, que procura la búsqueda para mejorar la calidad de la educación y, junto con esto, desarrollar también modelos de evaluación a los respectivos aprendizajes. Una de estas innovaciones dice relación con el gran desafío de propender a una formación más pertinente que no solo ha de ocuparse de los saberes disciplinares de la profesión, sino también de los saber hacer propios vinculados a las problemáticas del desempeño laboral y del saber ser en términos de requerir de este nuevo egresado, aquellas actitudes blandas que facilitan los temas relacionales y de proactividad laboral¹.

Otro concepto es el de los modelos educativos de las instituciones de educación superior; es que la educación debe responder a una nueva realidad como producto de un requerimiento social² y, a la vez, multicultural, cual es la formación a lo largo de toda la vida (*lifelong learning*). Con ello se añade un nuevo rol de ayuda en el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender del estudiante, es decir, a su autonomía como aprendiz. En esta perspectiva resulta relevante destacar la “gestión del conocimiento” y la incorporación de

¹ RUAY, Rodrigo; ALVIAL, Moisés; PAVIÉ, Alex (2017). Innovación curricular: propuesta para un sistema de monitoreo y evaluación en una Universidad Regional Chilena. *Revista Inclusiones*, vol. 4, n° esp, 52-69.

² JARAUTA, Beatriz (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la universidad de Barcelona. *Profesorado, revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 21 n°1, 103-122.

los titulados al mundo laboral³. Consecuencia de lo anterior es que “... se cambia la orientación de la innovación en la educación terciaria, desde una pensada por los sujetos desde sus instituciones, por una regulada desde el Estado hacia las instituciones”⁴.

Por lo anterior, actualmente, las instituciones de educación superior enfrentan un complejo escenario, donde coexisten y se entrecruzan nuevas demandas, exigencias y expectativas. Muchas de estas características generadas por la creciente presencia del factor multicultural en los territorios y, por extensión, en los sistemas educativos, las que determinan e influyen una nueva configuración tanto de los modelos educativos, de la gestión de la docencia en aula universitaria y sus respectivos procesos evaluativos^{5,6}. Perspectiva que, de acuerdo con Ball⁷, no debe intentar ajustar una realidad local específica a modelos teóricos o demasiado abstractos. De esta suerte, el propósito de este trabajo es mostrar y discutir las opciones y limitaciones de la evaluación en un contexto de Educación Superior.

Desarrollo

El diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje (E-A) como resultado de las políticas formativas de pregrado en este nuevo escenario implica, como inicio, una concepción actualizada de cada uno de los factores antes mencionados^{8,9,10}. Así, hoy se diría es que el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene que poner el estudiante al centro de éste. Afirmándose con esto que “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes”¹¹ es posible que para un docente con experiencia que saber implementar o

³ PAVIÉ, Alex (2011). “Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente”, *REIFOP*, vol. 14 n° 1, 67-80. (Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consulta en 27/06/2020).

⁴ FERRADA, Donatila (2019). La sintonización en la formación inicial docente. Una mirada desde Chile, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, n° 21, e39, 1-14.

⁵ GARRIDO, Juan; ARENAS, Andoni; CONTRERAS, David (2014). *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la Docencia Universitaria*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

⁶ PAVIÉ, Alex y CASAS, Mariela (2016). *Buenas prácticas en evaluación de aprendizajes en Educación Superior*. Osorno: Andros Editores.

⁷ BALL, Stephen (2012). *The micro-politics of the school. Towards a theory of school organization*. Londres y Nueva York: Routledge.

⁸ DÍAZ BARRIGA, Frida. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. México, vol. 1 n° 1, 37-57.

⁹ LÓPEZ, Mauricio (2011) “Criterios de Coherencia y Pertinencia para la evaluación inicial de Planes y Programas de Pregrado: Una propuesta teórico-metodológica”. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 10 n°19. Recuperado de <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/120/127>

¹⁰ MOYANO, Emilio; VÁSQUEZ, Marcela; FAÚNDEZ, Fabiola (2012). Cambios en el modelo educativo universitario: desafíos culturales, curriculares y de gestión, en *Innovación Curricular en las universidades del Consejo de Rectores*. Santiago: CRUCH.

¹¹ BARBER, Michael; MOURSHED, Mona (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos n° 41. PREAL, Santiago: CINDE.

aplicar una estrategia didáctica o evaluativa para enseñar una materia, resultaría suficiente para que se produjese el aprendizaje en los alumnos,^{12,13}.

El rol protagónico de la educación y su calidad, ha marcado la agenda de trabajo en los distintos niveles del sistema educativo, entendiéndose que la educación es un vector estratégico para el desarrollo del país^{14,15}. Esto ha ido acompañado de un nuevo escenario educativo que propone importantes cambios en el rol del Profesorado, su ejercicio y formación, los que se ven reflejados en reformas educativas y curriculares recurrentes. De allí que exista “un proceso histórico de aumento de las exigencias que se hacen al profesor, pidiéndole asumir cada vez mayor número de responsabilidades”¹⁶. Sobre esto, algunos investigadores adviertan que la profesión docente se encuentra en crisis, pues todavía se mantienen condiciones precarias para el ejercicio profesional del Profesorado, marcadas por los bajos sueldos, las competencias profesionales para ejercer la profesión, pérdida de autoridad ante los alumnos, sobrecarga en el trabajo, entre otras^{17,18}. En este contexto, investigadores como Labaree¹⁹, citado por Nóvoa²⁰, todavía advierten que “los discursos sobre la profesionalización de los docentes tienden más a mejorar el estatuto y el prestigio de los expertos (formadores de profesores, investigadores, etc.) que a promover la condición y el estatuto de los propios profesores”²¹. En este sentido, existen estudios que sostienen que la docencia – y por extensión, las prácticas evaluativas - no sería una profesión

¹² JONNAERT, Philippe; BARRETTE, Johanne.; MASCIOTRA, Doménico; YAYÁ, Mane (2008). “La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* vol. 12 n° 3. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>

¹³ DÍAZ, Claudio; SOLAR, María; SOTO, María; CONEJEROS, Valentina (2015). “Formación docente en Chile: percepciones de profesores del sistema escolar y docentes universitarios”. *Civilizar* vol. 15 n° 28, 229-246. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v15n28/v15n28a16.pdf>

¹⁴ LATORRE, Marisol (2005). Continuidades y rupturas entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Revista Iberoamericana de Educación* vol. 36 Extra 2, 1-12.

¹⁵ VAILLANT, Denise (2009). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En VÉLAZ DE MEDRANO, Constanza; VAILLANT, Denise. (Coord.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Fundación Santillana. Madrid: OEI.

¹⁶ ESTEVE, José (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento En VÉLAZ DE MEDRANO, C. y VAILLANT, D. Coordinadoras. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Fundación Santillana. España.

¹⁷ CABEZA, Leonor; ZAPATA, Álvaro; LOMBANA, Jahir (2018). Crisis de la profesión docente en Colombia: percepciones de aspirantes a otras profesiones. *Educación y Educadores*, vol. 21 n° 1, 51-72. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.3>

¹⁸ MIRANDA, Giselle; VARGAS, Marie-Claire (2019). Identidad profesional y formación docente universitaria: un proceso en construcción desde la mirada del estudiantado. *Revista Actualidades Investigativas en Educación* vol. 19 n° 1, 1-18 DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35379>

¹⁹ LABAREE, D. (1992). "Power, knowledge and the rationalization of Teaching: a genealogy of the Movement of Professionalize Teaching", en *Harvard Review*, vol.62 n° 2, 123-156.

²⁰ NÓVOA, Antonio (2009). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? (49-58) En VÉLAZ DE MEDRANO, Consuelo; VAILLANT, Denise (Coord.) (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Fundación Santillana. Madrid: OEI.

²¹ *Íbid.*

propriadamente tal^{22,23}, mientras que otros, aseguran que es una profesión²⁴. Asimismo, hay investigaciones que aseguran que más que preocuparse por establecer una definición concreta; lo que hay que describir son sus funciones o el puesto de trabajo del docente^{25,26}, a partir de lo cual resultaría más plausible su descripción para así evitar que el Profesorado se transforme:

“... en un mero operador de la enseñanza a través de simples técnicas que debe manejar. Su función es pensada externamente por otros, que supuestamente tienen claro el proyecto educativo que requiere la escuela. Al docente sólo le queda recibir adiestramiento en los diferentes procedimientos técnicos, sin participar de su definición, al tiempo que se acusa a los maestros como responsables por los malos resultados del sistema”²⁷.

Considerando lo expresado en el párrafo anterior, la experiencia en aula y la práctica, demuestran que la conciencia del docente en función a qué debe aprender el estudiante, qué debe ser capaz de ejecutar, qué se espera que pueda hacer proceso en el proceso íntegro. Y junto con lo anterior, que disponga de un conocimiento formal de cómo los alumnos se van apropiando de los aprendizajes, es un requisito fundamental para propiciar las oportunidades para que el aprendizaje ocurra²⁸. Junto con esto, indicar que los enfoques pedagógicos y evaluativos^{29,30} que orientan los procesos educativos, deben incorporar indicaciones sobre la retroalimentación y el monitoreo de estas políticas, determinando las claras señales para su comprensión, o bien, lineamientos más puntuales que den cuenta de las fases de planificación, organización, evaluación y/o seguimiento del proceso. En cuanto al concepto con que se identifica a la Formación Inicial de pregrado (y también en el ámbito de la formación del profesorado) es el entendido como aquel “esquema teórico-práctico que

²² LÓPEZ, Ana (2005). Colaboración y Desarrollo Profesional del profesorado. Regulaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo. Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universitat de Valencia. Valencia: Servei de Publicacions.

²³ RODRÍGUEZ, Juan (2002). La estructura del puesto de trabajo del profesorado de primaria. Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Universidad de la Laguna, Tenerife, España.

²⁴ ÁVALOS, Beatrice; CAVADA, Paula; PARDO, Marcela; SOTOMAYOR, Carmen (2010). The teaching profession: topics and discussions in the international literature. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), vol. 36 n° 1, 235-263. Recuperado <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>

²⁵ MARTÍNEZ, Jaume (1995). Cultura democrática y escuela pública. Una hipótesis de trabajo. *Investigación en la Escuela* n° 26, 55-68.

²⁶ TENTI, Emilio (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En VÉLAZ DE MEDRANO, Consuelo; VAILLANT, Denise. (Coord.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Fundación Santillana. Madrid: OEI.

²⁷ ASSAÉL, Jenny; CONTRERAS, Paulina; CORBALÁN, Francisca; PALMA, Evelyn; CAMPOS, Javier; SISTO, Vicente; REDONDO, Jesús (2012). *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica* vol. 11 n° 11, 219-228.

²⁸ BIGGS, John (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea S.A de Ediciones.

²⁹ MONEREO, Carles (2011). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la Escuela*. Barcelona: Graó.

³⁰ RASMUSSEN, Jens; BAYER, Martin (2014). Comparative study of teaching content in teacher education programs in Canada, Denmark, Finland y Singapore. *Journal of curriculum Studies*, vol. 46 n° 6, 798-818. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.927530>

sirve como referencia para la conducción del proceso de formación y es posible ser transferido a otros contextos”³¹. Como se puede apreciar, es una definición que desde las exigencias que desde las políticas públicas y la literatura especializada (plano teleológico de la profesión) se establecen y bajo un enfoque curricular específico, cual es el basado en competencias³². Este concepto – el de formación inicial - apela a un esquema que contiene la estructura de los programas, entendida como la organización de distintas áreas que componen el proceso de formación o la organización a un nivel nacional o institucional de la formación como el tipo de programa, duración, si es concurrente o consecutivo, especializado o general, etc.³³. Adicionalmente, se reconoce en la literatura el concepto de competencia como “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado, para producir un resultado determinado”³⁴. Adicionalmente, lo anterior incluye el desarrollo de resultados de aprendizajes coherentes, entendiendo por además por este concepto como una declaración de lo que el estudiante se espera que conozca, comprenda y sea capaz de hacer al finalizar un periodo de aprendizaje³⁵. Estas afirmaciones, al ser tan amplias, sugieren que existe una importante diversidad de interpretaciones conceptuales y/o académicas y que, en muchas oportunidades, ha provocado un debate marcadamente alejado de las propuestas de modelos prácticos para instalar sistemas de competencia en las organizaciones de Educación Superior (ES). De acuerdo con lo anterior, los modelos educativos asociados a la formación representan esquemas teóricos que están en función de diversas concepciones sobre la educación y el aprendizaje. Entre los aspectos más fundamentales se plantea la circunstancia de que las concepciones declarativas de los modelos educativos institucionales enmarcan las operaciones que proporcionan el proceder de la formación, especificando el perfil de ingreso, el recorrido curricular y el perfil de egreso que se espera que logre el alumno en este caso. Díaz Barriga³⁶ plantea, adicionalmente, que los modelos formativos institucionales, las nuevas propuestas curriculares y los modelos de evaluación de los aprendizajes evidencian un escaso trabajo de investigación, monitoreo y evaluación de su implementación. Considerando esta afirmación, existe poca evidencia para respaldar adecuadamente lo planteado en contextos reformas curriculares de la educación superior chilena, dado que

³¹ SÁNCHEZ, Christian (2013). Estructuras de la Formación Inicial Docente. *Perfiles Educativos*, vol. XXXV n° 142, 128-148. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400009&lng=es&tlng=es

³² PAVIÉ, Alex (2011). “Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente”, *REIFOP*, vol. 14 n° 1, 67-80. (Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consulta en 27/06/2020).

³³ CRAIG, Cheryl (2016). Structure of Teacher Education, en J. Loughran y M.L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education*. Singapore: Springer, 69-135.

³⁴ YÁÑIZ, Concepción; VILLARDÓN, Lourdes (2006). *Plainificar desde las competencias para promover el aprendizaje: El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Universidad de Deusto.

³⁵ YEPES, Víctor (2017). Proyecto docente. Concurso de Acceso al Cuerpo de Catedráticos de Universidad. Universitat Politècnica de València, 642.

³⁶ DÍAZ BARRIGA, Frida. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. México, vol. 1 n° 1, 37-57.

esta es una unidad de análisis muy poco investigada³⁷. Lo anterior es esperable también dado que las instancias en que concreta la evaluación aplicada por los profesores en muchos aspectos marcan una tendencia a reproducir los procesos evaluativos que éstos experimentaron cuando eran alumnos^{38,39} y constituyen una sección relevante de un sistema reproductor de una sociedad que se ha transformado en bases a una desigualdad manifiesta en casi todas sus instancias de concreción⁴⁰.

Sumado a lo anterior, no hay disponible muchas evidencias acerca de estudios sobre el desempeño y/o rendimiento universitario en relación con los modelos educativos y sus procesos y procedimientos evaluativos⁴¹. También en este mismo tenor, no está instalado el hábito de analizar la práctica evaluativa y convertirla en objeto de estudio⁴², o un cuerpo de investigaciones disponibles sobre percepciones de evaluación es limitado⁴³; inclusive también hace falta un análisis de la eficacia institucional en su implementación⁴⁴ en los nuevos escenarios planteados. Uno de los aspectos que se deben considerar en la formación de estos profesionales es definir los niveles de dominio o de logro de la competencia para evidenciar el desarrollo de dichas competencias por parte del estudiante al inicio y al final del proceso formativo, para esto es importante establecer la diferenciación entre los niveles, es decir, caracterizar qué aspectos hacen que un nivel sea más complejo que otro y esto requiere de mecanismos evaluativos adecuados y pertinentes⁴⁵. Considerando lo expuesto, en un estudio de Donatila Ferrada, la investigadora indica que pese a los cambios que se han descrito en este contexto “prevalece, más que una adscripción real al modelo de competencias, la propia tradición institucional en cada grupo de diseñadores locales”⁴⁶.

En efecto, si bien los planes y programas curriculares han sido rediseñados bajo un enfoque basado en competencias, los programas de asignatura específicas siguen aplicando

³⁷ PAVIÉ, Alex y CASAS, Mariela (2016). *Buenas prácticas en evaluación de aprendizajes en Educación Superior*. Osorno: Andros editores.

³⁸ HIMMEL, Érica. (2003). “Evaluación de aprendizajes en la Educación Superior: Una reflexión necesaria”. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol.33, 199-211, Santiago, Chile.

³⁹ IBARRA-SÁIZ, María; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, Gregorio; GÓMEZ-RUIZ, Miguel (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, n° 359, 206-231. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/359_092.pdf

⁴⁰ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude (1995). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.

⁴¹ MECKES, Lorena; HURTADO, Constanza (2014). Los nuevos profesores en Chile: ¿Quién los contrata, qué aprenden y cuán efectivos son? *Notas para la Educación*, n° 16.

⁴² RAVELA, Pedro; LEYMONIÉ, Julia; VIÑAS, Jennifer; HARETCHE, Carmen (2014). “La evaluación de las aulas de secundaria y básica en cuatro países de América Latina”. *Propuesta educativa*, vol. 23 n° 41, 20-45. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4030/403041712004>

⁴³ ZÚÑIGA, C.G. & CÁRDENAS, P. (2014). “Instrumentos de evaluación: ¿Qué piensan los estudiantes al terminar la escolaridad obligatoria?”, en *Perspectiva Educativa*, Formación de profesores, vol. 53 n° 1, 57-72.

⁴⁴ PAVIÉ, Alex y CASAS, Mariela (2016). *Buenas prácticas en evaluación de aprendizajes en Educación Superior*. Osorno: Andros editores.

⁴⁵ RUAY, Rodrigo; CORNEJO, Carolina; VIDAL, Rubén (2015). Tensiones entre una evaluación centrada en los resultados a una evaluación auténtica de los aprendizajes. *Revista Convergencia Educativa* n° 5, 19-30.

⁴⁶ FERRADA, Donatila (2019). La sintonización en la formación inicial docente. Una mirada desde Chile, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, n° 21, e39, 1-14.

criterios e instrumentos tradicionales para los procesos de evaluación de los aprendizajes⁴⁷⁴⁸ y junto con esto una de las críticas más recurrentes en la literatura tiene que ver con una contradicción teórica entre disposición de elementos de índole conductista con conceptualizaciones más actuales que relacionarían el enfoque con lógicas más constructivistas⁴⁹. También la falta de indicadores de desempeño⁵⁰ y evidencias de aprendizaje compartidas entre profesores que componen el cuerpo docente y entre profesores y representantes del mundo laboral^{51,52}, hacen del sistema de evaluación una tarea de compleja implementación.

En este escenario, no es extraño que en la actualidad la noción de evaluación se siga vinculando con las nociones de juicio y toma de decisión⁵³. Así pues, la evaluación es un juicio que otorga valor a una cosa, hecho o fenómeno a partir de información, obtenida rigurosamente, cuya finalidad sería tomar decisiones pedagógicas (mejorar el proceso enseñanza y aprendizaje) o sociales (la institución, el sistema, etc.). Dicho lo anterior, Himmel, Olivera y Zabalza⁵⁴ proponen como definición sobre evaluación:

“proceso que lleva a emitir un juicio respecto de uno o más atributos de algo o alguien, fundamentado en información obtenida, procesada y analizada correctamente y contrastada con un referente claramente establecido, que produce efectos educativos en sus participantes, apoyándose en el diálogo y la comprensión”⁵⁵.

En suma, avanzar en la superación de las dificultades operativas que conlleva la evaluación de desempeños, implica, fundamentalmente, implementar un proceso de empoderamiento paulatino de sus actores respecto del sentido y uso de la evaluación para la formación inicial de profesores y la necesidad de re-significación de esta. Así, se hace

⁴⁷ LÓPEZ-PASTOR; Víctor; HAMODI, Carolina; LÓPEZ-PASTOR, Ana (2016). Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: Buenas prácticas y experiencias desarrolladas por la Red de Evaluación Formativa, en PAVIÉ, A. y CASAS, M. (Editores) (2017). *Buenas prácticas en evaluación de aprendizajes en Educación Superior*. Osorno: Andros Editores.

⁴⁸ AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2016). *Estudio sobre formación inicial docente en evaluación educacional*. Santiago: Ministerio de Educación.

⁴⁹ DEL PINO, Miguel (2016). Comunidad de evaluación: protagonistas en las decisiones evaluativas, en *Educere* vol. 20 n° 65, 61-71.

⁵⁰ SHUPE, David (2014). “Los resultados de aprendizaje de los estudiantes y la renovación del esfuerzo académico”, en Garrido, Juan; Arenas, Andoni y Contreras, David (2014). *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la Docencia Universitaria*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

⁵¹ ÁVALOS, Beatrice (2014). “La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control”. *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, n° esp. 1; 11-28. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>

⁵² BERNASCONI, Andrés (2014). *La educación Superior en Chile: transformación, desarrollo y crisis*. Santiago: Ediciones UC.

⁵³ HIMMEL Érica; OLIVERA, M. & ZABALZA, José. (1999). *Hacia una evaluación educativa*. Programa de Perfeccionamiento Fundamental. Editado por el Ministerio de Educación de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile. vol 1.

⁵⁴ *Íbid.*

⁵⁵ *Íbid.*

necesario indagar y comprender las causas que generan el problema planteado en el párrafo anterior, considerando también que aún hacen falta investigaciones que aborden prácticas de evaluación en el aula y también es necesario investigar sobre creencias y significados asociados a procesos evaluativos⁵⁶ y, además, del análisis de la implementación de la nueva política de fortalecimiento de la evaluación en aula de reciente implementación.

Según lo que señalan Ruay, Cornejo y Vidal⁵⁷, el panorama global de la evaluación como disciplina científica, puesta al servicio de la pedagogía para el logro de los aprendizajes, ha experimentado en las últimas dos décadas notables transformaciones en los ámbitos teórico y metodológico. En líneas esenciales, López⁵⁸ lo describe como cambios en dinámicas de tránsito progresivo desde: una racionalidad cuantificadora respecto del logro o cumplimiento de los objetivos previamente trazados por el profesor (inscritos en una lógica de rendimiento terminal que permita dar cuenta de un aprendizaje visto como un producto prefigurado de antemano) hacia una racionalidad procesual-contextual, que busca identificar, en el transcurso del trabajo pedagógico, las singularidades propias del desarrollo de cada sujeto, intentando en dichas acciones evaluativas develar la integralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A).

Asimismo, la retroalimentación (*feedback*) se ha transformado en una instancia clave en lo que concierne a un procedimiento de apoyo al estudiante en lo relacionado con su progresión dentro de una asignatura y como una forma de mejorar su rendimiento académico. Esta debe evidenciar carácter formativo, independiente del contexto en que se implemente - inicial, final o en un determinado proceso de certificación⁵⁹.

El alumno debe saber a qué logro y/o aprendizaje debe aspirar y verificar de forma sistemática su progreso, ajustarse a las evidencias del proceso e identificar la brecha o distancia entre los aprendizajes esperados y las calificaciones y resultados conseguidos^{60 61}
⁶². Por lo planteado, se hace necesario desde hace ya un tiempo poder concordar en un

⁵⁶ HERNÁNDEZ, Mario; RUIZ, Yuri; TRIGUEROS, Freddy (2020). Evaluación del aprendizaje: Acciones y resultados de una experiencia de investigación en la educación superior de Ecuador. *Revista Espacios*. Vol. 41 n° 6, 19. Recuperado de: <https://www.revistaespacios.com/a20v41n06/a20v41n06p19.pdf>

⁵⁷ RUAY, Rodrigo; CORNEJO, Carolina; VIDAL, Rubén (2015). Tensiones entre una evaluación centrada en los resultados a una evaluación auténtica de los aprendizajes. *Revista Convergencia Educativa* n°5, 19-30. Recuperado de <http://revistace.ucm.cl/article/view/289>

⁵⁸ LÓPEZ, Mauricio (2011) "Criterios de Coherencia y Pertinencia para la evaluación inicial de Planes y Programas de Pregrado: Una propuesta teórico-metodológica". *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 10 n° 19. Recuperado de <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/120/127>

⁵⁹ LE BOTERF, Guy (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

⁶⁰ SADLER, D. Royce (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal, en *Assesment & Evaluation in Higher Education*, vol. 35 n° 5, 535-550.

⁶¹ BROWN, Sally (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 21 n° 2, 1-10. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674>

⁶² RAVELA, Pedro; LEYMONIÉ, Julia; VIÑAS, Jennifer; HARETCHE, Carmen (2014). "La evaluación de las aulas de secundaria y básica en cuatro países de América Latina". *Propuesta educativa*, vol. 23 n° 41, 20-45. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4030/403041712004>

lenguaje más universal y/o común que de cuenta de qué se entiende y cómo se diferencia para el estudiante los conceptos y procesos evaluativos en la acción formativa. Por esto, se considera relevante tomar en consideración lo que plantea Hamodi⁶³ en relación a estas materias en el siguiente cuadro, a saber:

Cuadro n°1: diferencia entre evaluación y calificación

	Evaluar	Calificar
Definición	Proceso basado en recoger información, analizarla y emitir un juicio sobre ella.	Materializar el juicio emitido (tras la recogida de información llevada a cabo), en una nota alfanumérica.
¿Cuándo?	Acción prolongada a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Acción esporádica, circunstancial y puntual.
Funciones	<p><u>Formadora</u>: el alumnado aprende mediante la evaluación.</p> <p><u>Reguladora</u>: permite mejorar cuestiones referentes al proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para el alumnado como para el profesorado.</p> <p><u>Pedagógica</u>: permite conocer el progreso de los alumnos, es decir, hasta dónde han llegado.</p> <p><u>Comunicadora</u>: la evaluación aporta comunicación en tanto en cuanto se produce un <i>feedback</i> entre alumnado-profesorado, profesorado-profesorado y alumnado-alumnado.</p> <p><u>Ambientadora</u>: la evaluación crea un ambiente escolar determinado, en función de cómo sea esta.</p>	<p><u>Certificadora y/o social</u>: orientada a certificar y constatar ante la sociedad que se han alcanzado unos determinados conocimientos.</p> <p><u>Selectiva</u>: permite al sistema educativo seleccionar a los estudiantes eliminando a los que no llegan a los mínimos exigidos y situando a otros en puestos de diferentes categorías.</p> <p><u>Comparativa</u>: el alumno se compara con los resultados de otros compañeros y el profesor se compara con los resultados de otros profesores (esta función también podría ser de la evaluación).</p> <p><u>De control</u>: la obligación legal del profesorado de calificar a los alumnos hace que se les dote de poder y de control, pues tienen la capacidad de decidir qué es evaluable y como se califica. Ese poder es tal, que incluso si el profesorado renuncia a él, el</p>

⁶³ HAMODI, Carolina. (2016) (Coord.). *Formar mediante la evaluación en la Universidad. Propuestas prácticas útiles para docentes*. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.

		alumnado tendrá la incertidumbre de lo que se verá reflejado en las actas.
--	--	--

Fuente: Hamodi (2016)⁶⁴

En concordancia con lo anterior, y a pesar del desarrollo que ha tenido el último tiempo las investigaciones vinculadas a la evaluación, aun se vislumbra en la literatura especializada la dificultad para encontrar diferencias claras acerca de los términos antes indicados en el cuadro ni marcos conceptuales que expresen prácticas evaluativas significativas y determinantes para el proceso formativo⁶⁵. Por lo anterior, resulta relevante reforzar en la formación del profesorado la formación de la competencia evaluativa. Competencia que resulta fundamental para adquirir y desarrollar en el futuro profesor y que implica la “combinación dinámica de los modelos, criterios y pruebas de evaluación pertinentes, su aplicación y mejora de la práctica evaluadora de la docencia... apoyada en el conjunto de actitudes favorables al desarrollo de la cultura evaluadora en los centros educativos” ⁶⁶. De esta forma, es pertinente considerarla en el proceso de comprender la evaluación formativa y educativa en su globalidad, sobre todo en el contexto que describe este trabajo. Teniendo en cuenta todos y cada uno de los planteamientos anteriores, este estudio parte del interés en llevar a cabo una revisión bibliográfica con el propósito de mostrar y discutir las opciones y limitaciones de la evaluación en un contexto de Educación Superior (ES).

Metodología

Esta investigación se fundamenta en una revisión bibliográfica de publicaciones, realizándose una búsqueda a través de diferentes bases de datos como *Web of Science* (WOS), EBSCO, ERIC y Google Académico. Se utilizaron las palabras clave Prácticas Evaluativas; Formación Inicial; Educación Superior. La búsqueda y extracción de información fue realizada desde marzo a noviembre de 2020, y fueron almacenados en el gestor de referencias bibliográficas *Endnote X7.5*. Los resultados se filtraron atendiendo a su objeto de análisis, considerando solo aquellos documentos que tienen como temática principal o incluyen en su muestra de estudio evaluación formativa en Educación Superior. Del total de investigaciones relacionadas con la temática del estudio, se seleccionaron aquellas que cumplieran con los requisitos de que estuvieran disponibles de manera íntegra y gratuita y publicados entre los años 2010 hasta el 2020. Se identificaron 33 artículos que se relacionaban con el tema en cuestión. Pero solo 12 de ellos cumplieron con los requisitos metodológicos planteados.

⁶⁴ *Ibid.*

⁶⁵ *Ibid.*

⁶⁶ MEDINA, Antonio; PÉREZ, Lourdes; CAMPOS, Blas (2014). *Elaboración de planes y programas de Formación del profesorado en didácticas especiales*. Madrid: UNED.

Hallazgos

En la extensión de este apartado se analizan los documentos seleccionados y las principales características de los artículos incluidos en la presente revisión bibliográfica en la categoría conceptual de prácticas evaluativas ejecutadas en la formación inicial, las que se muestran en el siguiente cuadro:

Cuadro n°2: Resultados de la búsqueda de los estudios sobre prácticas evaluativas

Titulo	Autores	Año	Propósitos	Momentos y usos
Congruencia entre el diseño curricular y la evaluación de los aprendizajes esperados en cátedras impartidas en una universidad chilena.	Ayala, R.; Messing, H.; Labbé, C. y Obando, N. ⁶⁷	2010	Abordar desde el análisis taxonómico la de los planes formativos encontrando diferencias entre la intención formativa y el diseño de las evaluaciones.	Programas de pregrado, evaluación formativa y sumativa.
Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior.	Sánchez, J. ⁶⁸	2011	Analizar las implicancias de la evaluación en Educación Superior y el cambio de paradigma hacia un enfoque basado en competencias.	Pregrado y aplica tanto para la evaluación formativa y sumativa.
La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad.	Ibarra-Sáiz, M.; Rodríguez- Gómez, G. y	2012	Analizar entre iguales los procesos evaluativos tomando como referencia el modelo de	Programas de pregrado (FID) y aplica para la co-evaluación, evaluación

⁶⁷ AYALA, Ricardo; MESSING, Helga; LABBÉ, Caroline; OBANDO, Isabel (2010). Congruencia entre el diseño curricular y la evaluación de los aprendizajes esperados en cátedras impartidas en una universidad chilena. *Estudios pedagógicos*, vol. 36 n° 1, 53-67. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100002>

⁶⁸ SÁNCHEZ, José (2011). "Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol. 4 n° 1, 40-54. Recuperado de: http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol4_1/REFIEDU_4_1_4.pdf

	Gómez-Ruiz, M. ⁶⁹		evaluación para el aprendizaje.	entre pares y autoevaluación.
Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa.	López-Pastor, V. ⁷⁰	2012	Establecer aclaraciones conceptuales sobre los diversos términos que se utilizan para referirse a la evaluación.	Programas de pregrado, evaluación formativa y compartida.
La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos.	Ruiz-Gallardo, J.R.; Ruiz Lara, N. y Ureña, O. ⁷¹	2013	Establecer relación y coherencia entre los sistemas de enseñanza docente y sus procesos evaluativos.	Pregrado (FID) y se aplica con carácter de evaluación sumativa.
La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado.	Fraile-Aranda, A.; López-Pastor, V.; Castejón, J. y Romero, R. ⁷²	2013	Analizar la influencia de la aplicación de sistemas de evaluación formativa en docencia universitaria en el rendimiento académico.	Programas de pregrado, evaluación formativa y compartida.
Le evaluación formativa en educación superior.	Barrientos, E. y López-Pastor, V. ⁷³	2015	Reconocer el estado de la cuestión de la temática de	Programa de pregrado, aplica a la

⁶⁹ IBARRA-SÁIZ, María; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, Gregorio; GÓMEZ-RUIZ, Miguel (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, n° 359, 206-231. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/359_092.pdf

⁷⁰ LÓPEZ-PASTOR, Víctor (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, y Education*, n° 4, 117-130. <http://dx.doi.org/10.25115/psye.v4i1.485>

⁷¹ RUIZ-GALLARDO, José; RUIZ, Encarnación; UREÑA, Nuria (2013). La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *Cultura Ciencia Deporte*, vol. 8 n° 22, 17-29. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v8i22.220>

⁷² FRAILE-ARANDA, Antonio; LÓPEZ-PASTOR, Víctor; CASTEJÓN, Javier; ROMERO, Rosario (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula abierta*, vol. 41 n° 2, 23-34.

⁷³ BARRIENTOS, Emilio; LÓPEZ-PASTOR, Víctor (2015) La evaluación formativa en educación superior. Una revisión internacional. *Revista arbitrada del CIEG* n° 21, 272-284.

Una revisión internacional.			evaluación formativa en educación superior.	evaluación formativa y compartida.
La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender.	Brown, S. ⁷⁴	2015	Dar a conocer las ventajas de la evaluación auténtica para el aprendizaje en Educación Superior	Programas de pregrado, evaluación auténtica y formativa.
Evaluación en la formación inicial: ¿avance o retroceso?	Cañadas, L; Santos-Pastor, M. y Castejón, F. ⁷⁵	2018	Valorar cómo ha cambiado la percepción del alumnado sobre las diferentes formas de calificación aplicadas en esta etapa.	Programas de pregrado (FID), evaluación formativa y compartida.
Efectos de la Aplicación de un Sistema de Evaluación Formativa en la Autopercepción de Competencias Adquiridas en Formación Inicial del Profesorado.	Gallardo, F.; López-Pastor, V. y Carter, B. ⁷⁶	2018	Analizar la valoración del alumnado sobre el sistema de evaluación formativa y compartida aplicada en asignaturas específicas de formación del profesorado.	Programas de pregrado (FID), evaluación formativa y compartida.
¿Evalúo como me evaluaron en la Facultad? Transferencia de la	Molina, M. y López-Pastor, V. ⁷⁷	2019	Analizar la transferencia entre los sistemas de evaluación formativa	Programas de pregrado (FID), evaluación

⁷⁴ BROWN, Sally (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 21 n° 2, 1-10. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674>

⁷⁵ CAÑADAS, Laura; SANTOS-PASTOR, María; CASTEJÓN, Francisco (2018). Evaluación en la formación inicial: ¿avance o retroceso?. *Revista Bordón* 70 (4), 9-22. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.64434>

⁷⁶ GALLARDO-FUENTES, Francisco; LÓPEZ-PASTOR, Víctor; CARTER-THUILLIER, Bastian (2018). Efectos de la aplicación de un sistema de evaluación formativa en la autopercepción de competencias adquiridas en formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, vol. 44 n° 2, 55-77. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200055>

⁷⁷ MOLINA, Miriam y LÓPEZ-PASTOR, Víctor (2019). ¿Evalúo cómo me evaluaron en la facultad? Transferencia de la evaluación formativa y compartida vivida durante la Formación Inicial del Profesorado a la práctica docente, en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 12 n° 1, 85-101.

evaluación formativa y compartida vivida durante la formación inicial del profesorado a la práctica docente.			y/o compartida (EFyC) que el profesorado de Pedagogía en Ed. Física puede haber vivido durante su Formación Inicial Docente (FID) y su posterior aplicación en la experiencia de aula ejerciendo la docencia.	formativa y compartida.
Evaluación auténtica y evaluación orientada al aprendizaje en Educación Superior. Una revisión en bases de datos internacionales.	Barrientos-Hernán, E.; López-Pastor, V. y Pérez-Brunicardi, D. ⁷⁸	2020	Analizar un análisis sobre el actual estado de la cuestión en la literatura internacional sobre la evaluación orientada al aprendizaje y su relación con los nuevos retos que implica el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).	Programas de pregrado (FID), evaluación formativa y compartida.

Fuente: elaboración propia

En este trabajo realizado y a partir del problema detectado, podemos considerar los siguientes antecedentes que se desprenden del análisis y descripción realizados y reconocer en ellos también elementos que deben tomarse en cuenta en el momento de determinar y/o proyectar políticas asociadas a la evaluación de aprendizajes en contexto específicos, a saber:

a) La evaluación tiene un lugar poco prioritario dentro de los Planes de Estudio y los contenidos están desarticulados y aún en las aulas universitarias los procesos evaluativos son más instancias certificadoras- de pruebas escritas- que procesos formativos; esto fomenta la formación de un estudiante pasivo y dependiente del docente⁷⁹.

⁷⁸ BARRIENTOS-HERNÁN, E.; LÓPEZ-PASTOR, V. y PÉREZ-BRUNICARDI, Darío. (2020). Evaluación auténtica y evaluación orientada al aprendizaje en Educación Superior. Una revisión en bases de datos internacionales, en *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, vol. 13 nº 2, 67-83.

⁷⁹ LÓPEZ-PASTOR, Víctor (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, y Education*, nº 4, 117-130. <http://dx.doi.org/10.25115/psye.v4i1.485>

- b) Los procesos de enseñanza y aprendizaje (E-A) están inmersos en un ciclo de entrega conocimiento y constatación de logro, centrado en la cultura de la calificación, que ha demostrado ser poco o nada útil en el proceso de E-A^{80,81}.
- c) Existe la necesidad de ciclos de retroalimentación (*feedback*) como parte del apoyo al aprendizaje de los estudiantes ya que el tipo de tareas de evaluación que los profesores proponen evidencian una baja “demanda cognitiva”^{82,83}.
- d) Si bien los planes de estudio han sido reformulados, los programas de asignatura continúan utilizando los instrumentos tradicionales de acuerdo a antiguos enfoques curriculares para la evaluación de los aprendizajes^{84,85}.
- e) Se observa en los estudios analizados que los estudiantes prefieren el sistema de evaluación formativa y compartida y reconocían, además, que a partir de estos principios evaluativos sus aprendizajes ha evidenciado una mejora al ser ellos activos partícipes de las actividades sugeridas en el curso y recibir retroalimentación (*feedback*) - de parte de sus profesores - sobre las lecturas realizadas en sus respectivas asignaturas⁸⁶.
- f) En muchas oportunidades el profesorado manifiesta utilizar procesos evaluativos con elementos que se pueden considerar como formativos, pero sus estudiantes y egresados no opinan lo mismo^{87,88}.

De acuerdo a lo analizado, se reconoce que en el contexto universitario aun no hay disponibilidad de una óptima preparación en ámbitos específicos de la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes. Esto da cuenta de que muchas oportunidades no se le otorgue la relevancia necesaria a esta temática y se asuma a la evaluación sólo con un

⁸⁰ IBARRA-SÁIZ, María; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, Gregorio; GÓMEZ-RUIZ, Miguel (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, n° 359, 206-231. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/359_092.pdf

⁸¹ BARRIENTOS, Emilio; LÓPEZ-PASTOR, Víctor (2015) La evaluación formativa en educación superior. Una revisión internacional. *Revista arbitrada del CIEG* n° 21, 272-284.

⁸² BROWN, Sally (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 21 n° 2, 1-10. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674>

⁸³ RAVELA, Pedro; LEYMONIÉ, Julia; VIÑAS, Jennifer; HARETCHE, Carmen (2014). “La evaluación de las aulas de secundaria y básica en cuatro países de América Latina”. *Propuesta educativa*, vol. 23 n° 41, 20-45. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4030/403041712004>

⁸⁴ LÓPEZ-PASTOR, Víctor; HAMODI, Carolina; LÓPEZ-PASTOR, Ana (2016). Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: Buenas prácticas y experiencias desarrolladas por la Red de Evaluación Formativa, en PAVIÉ, A. y CASAS, M. (Editores) (2017). *Buenas prácticas en evaluación de aprendizajes en Educación Superior*. Osorno: Andros Editores.

⁸⁵ CAÑADAS, Laura; SANTOS-PASTOR, María; CASTEJÓN, Francisco (2018). Evaluación en la formación inicial: ¿avance o retroceso?. *Revista Bordón* vol. 70 n° 4, 9-22. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.64434>

⁸⁶ GALLARDO-FUENTES, Francisco; LÓPEZ-PASTOR, Víctor; CARTER-THUILLIER, Bastian (2018). Efectos de la aplicación de un sistema de evaluación formativa en la autopercepción de competencias adquiridas en formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, vol. 44 n° 2, 55-77. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200055>

⁸⁷ AYALA, Ricardo; MESSING, Helga; LABBÉ, Caroline; OBANDO, Isabel (2010). Congruencia entre el diseño curricular y la evaluación de los aprendizajes esperados en cátedras impartidas en una universidad chilena. *Estudios pedagógicos*, vol. 36 n° 1, 53-67. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100002>

⁸⁸ ROMERO-MARTÍN, R., FRAILE-ARANDA, A., López-Pastor, V. & CASTEJÓN-OLIVA, F. (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, vol. 37 n° 2, 310-341.

carácter organizador y de gestión, sin reconocer otras posibilidades de las prácticas y modelos evaluativos y su impacto en los estudiantes en el corto, mediano y largo plazo.

En este mismo sentido no se aprecian principios organizativos tan claros – a excepción de algunos autores que señalan que una de las condiciones de la evaluación es que sea formativa – que sustenten los procesos, principios como, por ejemplo, el de la autonomía y reflexión del estudiante, o como práctica aproximativa a la realidad del aula ⁸⁹, el de la efectiva integración de las prácticas evaluativas para el desarrollo y fomento del aprendizaje en el aula y/o la generación de espacios de calibración del juicio evaluativo en base a las competencias que se pretende alcanzar en los perfiles de egreso definidos previamente, por nombrar algunos.

También se puede apreciar – y se debe tener presente a la vez – que las políticas públicas deben incorporar al colectivo docente en la (re)definición de su propio rol profesional, su prestigio e identidad; ya que esta no se puede construir al margen de sus experiencias como estudiante del sistema o como profesor del mismo, pues, y parafraseando a Jaume Martínez ⁹⁰, si los sujetos que ejercen la docencia son considerados profesionales no se les puede tratar como objetos alienados estructuralmente y epistemológicamente. En este escenario, es el espacio de la Formación Inicial institucionalizada del Profesorado la que puede contribuir a resituar a los profesionales de la educación como sujetos, herederos de una larga memoria colectiva de consecución de la dignidad profesional.

En suma, es necesario agregar que la evaluación no puede limitarse exclusivamente a los resultados arrojados por las pruebas que son, en una instancia final, una reducción de la evaluación, idea que se ve reforzada con la evidencia que plantea que la evaluación se sigue entendiendo básicamente como “la recogida fragmentada de evidencias en momentos muy puntuales y que (...) se resuelve con una sumatoria final todo el trabajo del estudiante”⁹¹. Por lo mismo, no puede el porcentaje de los reprobados superar, en buena parte, el de los aprobados y el docente podría asumir básicamente dos posturas: o bien reflexionar en torno a su trabajo y práctica pedagógica, actitud no muy presente dentro de las prácticas docentes, para mejorar y reorientar los procesos o bien, transferir la responsabilidad total en los mismos alumnos, a causa de su poco compromiso y sentido de responsabilidad para estudiar. Así, los procesos evaluativos que se han comenzado a desarrollar en las instituciones de Educación Superior son aún incipientes, fundamentalmente porque cada proceso formativo responde a una singularidad difícil de estandarizar *a priori*.

⁸⁹ ALLAN, Julie y ARTILES, Alfredo. (2017). *Assessment, inequalities. World Yearbook of Education*. Londres & Nueva York, Routledge.

⁹⁰ MARTÍNEZ, Jaume (2004). Crisis de la identidad profesional y sujeto docente. *Educao y Realidade* vol. 29 n° 2, 55-64.

⁹¹ MARGALEF, Leonor y GARCÍA, María (2014). “Facilitar la evaluación de los aprendizajes desde un contexto institucional”, en Garrido, J.M., Arenas, D. y Contreras, D. *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la docencia universitaria*. Valparaíso: Ed. Universitarias de Valparaíso.

Además de lo planteado en el párrafo anterior, coincidimos con Coll, Mauri y Rochera⁹² en cuanto a que no es fácil mantener la continuidad y la coherencia en un proceso de toma de decisiones a nivel de política educativa que ha de conducir desde unas competencias definidas de forma necesariamente general y abstracta, hasta unas tareas concretas de evaluación – a partir de los modelos y prácticas evaluativos en uso - cuya realización por parte del alumnado ha de permitir indagar el grado de dominio alcanzado en la aplicación de dichas competencias.

A modo de conclusión

A lo largo de este artículo se ha intentado evidenciar que aún se observa un tránsito parcial desde las prácticas evaluativas tradicionales orientadas al rendimiento académico (centrado en el conocimiento) a una práctica evaluativa más formativa y democrática, resaltando en algunos casos la tendencia a incorporar la participación de las estudiantes en el diseño de instrumentos y técnicas evaluativas, la posibilidad efectiva de retroalimentación (*feedback*) que suponga cambio o mejora, utilización de estrategias evaluativas de autoevaluación y co-evaluación, implementación de algunos métodos activos de aprendizaje y su evaluación (centrada en el estudiante).

Por lo anteriormente descrito, uno de los desafíos a superar en la Formación Inicial Docente – y la Formación Inicial en general - es dejar de considerar a la evaluación como una instancia final de tipo academicista que solo califica el resultado como plantean los enfoques tradicionales, sino que establecer desde un principio a la evaluación como un criterio de proceso, con un claro propósito formativo, democrático, reflexivo y dialogante. En este mismo sentido, continuar la discusión sobre el modelo basado en competencias⁹³ tomando en cuenta una visión crítica de este y las reales posibilidades de apropiación de los profesores para su ejecución efectiva en las aulas; modelo que suele colisionar con las culturas evaluativas predominantes en las instituciones formativas.

Se debe incluir en todas las asignaturas la autoevaluación y/o la autorregulación del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, debido a que esto le permite al estudiante asumir un protagonismo en el proceso, y es aquí donde el profesor asume que el estudiante es un agente activo capaz de asumir responsabilidades en la calificación, dándole la oportunidad de autocorregirse y analizarse. Junto a esto, generar un espacio de retroalimentación o *feedback*⁹⁴ permanente con el propósito de realizar acciones remediales y/o compensatorias que oriente y acompañe el acto evaluativo en su totalidad y que ayude a

⁹² COLL, César; MAURI, Teresa; ROCHERA, María (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser aprendiz competente, en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 16 n° 1, 50-57. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART4.pdf>

⁹³ PAVIÉ, Alex (2011). “Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente”, *REIFOP*, vol. 14 n° 1, 67-80. (Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consulta en 27/06/2020).

⁹⁴ SADLER, D. Royce (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal, en *Assesment & Evaluation in Higher Education*, vol. 35 n° 5, 535-550.

la toma de decisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje completo. Así, debemos evitar que los parámetros evaluativos que tiene el docente se encuentran comprendidos entre quien sabe más y quien sabe menos, con esto queremos decir, que los conocimientos buscan ser observables y comprobables con la calificación, y no necesariamente con aquellas habilidades que ha logrado desarrollar el estudiante a lo largo de un semestre en específico. En este mismo aspecto, podemos concluir también que hay un conflicto en la subjetividad que supone la evaluación misma, es decir, se observa una arbitrariedad por parte del profesor al momento de implementar el proceso evaluativo y se devela una carencia de espacios que fomenten la reflexión en base a lo que se puede experimentar e innovar en las prácticas evaluativas en el aula.

Finalmente, la literatura especializada evidencia que pareciera que la preparación profesional institucionalizada del profesorado es una etapa relativamente breve y tiene un tiempo bastante acotado para reconceptualizar o incorporar cambios en las representaciones tanto sobre la Profesión Docente en sí⁹⁵, como de los modelos y prácticas evaluativas adquiridas en esta etapa. Más aún, algunos estudios sobre el Profesorado que se inician en su ejercicio profesional, revelan que estos tienden a percibir que, durante su Formación Inicial Docente (FID), lograron aprender insuficientemente los saberes necesarios para su desempeño en distintos tipos de escuelas y niveles de enseñanza^{96,97}. Por lo anterior, se hace necesario la transición hacia una cultura evaluativa con tenga el foco en lo formativo y para esto se requiere poner al estudiante y a su aprendizaje en el centro del proceso, con una visión integradora y contextualizada en base a diversos instrumentos de evaluación con sentido de coherencia e integración de saberes.

⁹⁵ PAVIÉ, Alex; SANDOVAL, Pedro.; RUBIO, Claudia.; MALDONADO, Ana Carolina. & ROBLES-FRANCIA, Víctor. (2020). Evaluación diagnóstica a nuevos estudiantes de carreras pedagógicas en Universidades Chilenas del Estado: representaciones sociales sobre el ejercicio profesional docente, en *Revista Propósitos y Representaciones*, vol. 8 esp. e493.

⁹⁶ MARCELO, Carlos (2016). *Estado del Arte Internacional de los Modelos de Formación Inicial Docente: FID*. Asistencia Técnica UPLA. CD 1556.

⁹⁷ RUFFINELLI, Andrea, CISTERNAS, Tatiana; CÓRDOBA, Claudia (2017). *Iniciarse en la docencia: relatos de once experiencias*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado. 29. Recuperado en <http://ediciones.uahurtado.cl/wp-content/uploads/2017/07/Iniciarse-en-la-docencia.pdf>



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

REVISTA DE FILOSOFÍA

N° 99-3 _____

*Esta revista fue editada en formato digital y publicada en octubre de 2021, por el **Fondo Editorial Serbiluz**, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela*

www.luz.edu.ve
www.serbi.luz.edu.ve
www.produccioncientificaluz.org