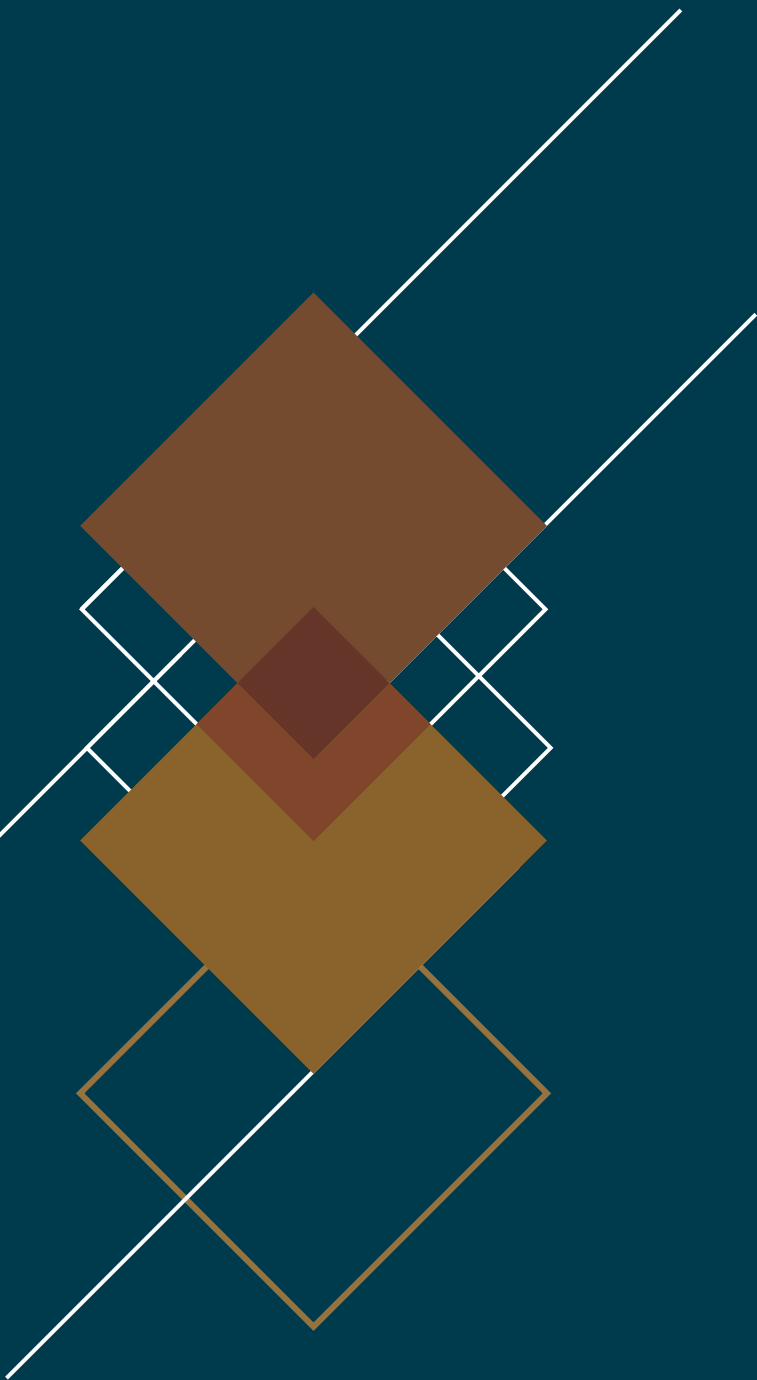


Agencia de
Calidad de la
Educación



2016

Estudio
**Sobre formación inicial docente
en evaluación educacional**

Agencia de Calidad de la Educación

Estudio
**sobre formación inicial docente
en evaluación educacional**

Agencia de
Calidad de la
Educación

Nota: en el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “los ciudadanos” y otros que refieren a hombres y mujeres.

De acuerdo a la norma de la Real Academia Española, el uso del masculino se basa en su condición de término genérico no marcado en la oposición masculino/femenino; por ello se emplea masculino para aludir conjuntamente a ambos sexos, con independencia del número de individuos de cada sexo que formen parte del conjunto. Este uso evita además la saturación gráfica de otras fórmulas, que puede dificultar la comprensión de lectura y limitar la fluidez de lo expresado.

Estudio sobre formación inicial docente en evaluación educacional
Agencia de Calidad de la Educación

contacto@agenciaeducacion.cl

Morandé 360, piso 9

Santiago de Chile

Noviembre, 2016

Estimadas y estimados:

Como Agencia de Calidad de la Educación buscamos promover mejoras en la calidad y equidad de la educación chilena, para lo cual evaluamos, orientamos e informamos a los diferentes actores del sistema escolar. En este contexto, realizamos estudios que permitan orientar el mejoramiento educativo.

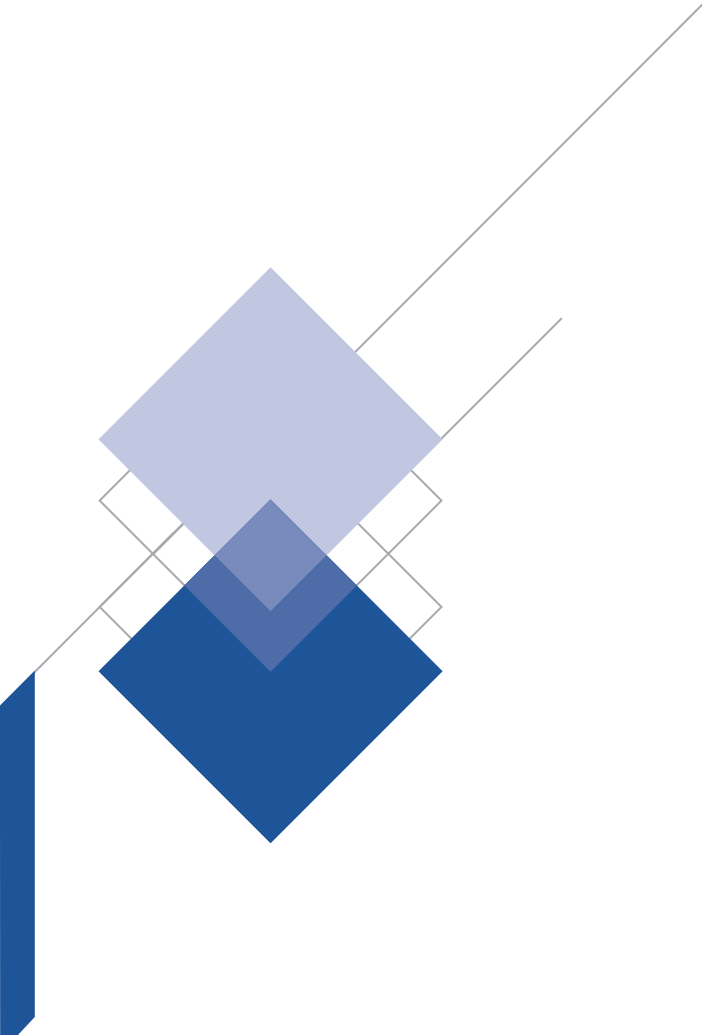
En ese contexto, presentamos aquí este estudio de carácter exploratorio y descriptivo, que buscó caracterizar la formación que actualmente reciben los estudiantes de Pedagogía Básica en teorías y metodologías de evaluación educativa.

Para la Agencia de Calidad de la Educación este es un aspecto crucial que determinará el uso pedagógico que los futuros profesores podrán hacer del nuevo Sistema Nacional de Evaluación Integral que ha impulsado e implementa la Agencia, y que integra tanto aspectos sumativos, de término de un ciclo de enseñanza, como formativos, orientados a retroalimentar la práctica pedagógica.

Considerando que la Agencia promueve que la evaluación no se centre solo en la medición y certificación de competencias y conocimientos, sino también, que se incorpore como parte del proceso de enseñanza, al servicio de los aprendizajes y la mejora de las prácticas pedagógicas, consideramos de interés aportar en esta conversación sobre las competencias que están desarrollando los docentes en formación en el uso de los datos para tomar decisiones pedagógicas.

Atentamente,


Carlos Henríquez
Secretario Ejecutivo
Agencia de Calidad de la Educación



| Índice

1. Introducción	7
2. Marco conceptual	8
2.1 Funciones y tipologías de la práctica evaluativa	9
2.2 El enfoque de la “evaluación para el aprendizaje”	10
3. Metodología	12
4. Resultados	18
4.1 Cursos de evaluación	18
4.1.1 Programas en las mallas	18
4.1.2 Observaciones no participantes	20
4.2 Visión de los expertos nacionales	21
4.3 Visión de los formadores en evaluación	23
4.3.1 Director de carrera	23
4.3.2 Formador en evaluación	24
4.4 Visión de los estudiantes	25
4.5 Experiencia en la práctica profesional	28
4.5.1 Estudiantes en práctica	28
4.5.2 Supervisores de práctica	29
4.5.3 Profesores guía en la escuela	30

5. Conclusión	32
6. Recomendaciones	36
6.1 Buenas prácticas	36
6.2 Recomendaciones para la formación inicial de profesores	37
6.3 Recomendaciones para las políticas públicas	38
7. Lista de referencias	39

1. Introducción

Este es un estudio de carácter exploratorio y descriptivo, que buscó caracterizar qué, cuándo y cómo aprenden los futuros docentes acerca de evaluación. El objetivo general del estudio¹ se planteó como la caracterización de la formación que los estudiantes de Pedagogía Básica reciben sobre teorías y metodologías de evaluación educativa en una muestra de universidades de nuestro país. De este modo, se buscó identificar fortalezas y debilidades en la formación de competencias de los futuros docentes para construir instrumentos, aplicar evaluaciones e interpretar resultados de diversos métodos de evaluación, y utilizarlos como insumo para el mejoramiento del proceso educativo².

Para lo anterior, se indagó en la cobertura y profundidad con que se abordan por un lado, las teorías sumativas, entendidas como un enfoque de evaluación orientado a la certificación, y por otro lado, las teorías formativas, comprendidas desde el enfoque de mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. A través de distintos instrumentos cualitativos y cuantitativos, se recogió la visión de los diversos actores del proceso de formación docente, incluyendo a los propios estudiantes, sus formadores, los directores de carrera, y los supervisores y profesores guía de las prácticas profesionales. Además, se analizaron los programas de los cursos de evaluación que fueron identificados en las mallas curriculares.

Adicionalmente, se indagó en la posición de los estudiantes de Pedagogía en relación a los usos de las evaluaciones para otros fines tales como generar consecuencias e incentivos para estudiantes y profesores. Asimismo, se caracterizó el rol que los futuros docentes le asignan a las evaluaciones aplicadas por agencias externas (Agencia de Calidad de la Educación y agencias internacionales).

Finalmente, como complemento a la visión de los actores respecto de la formación inicial docente en el ámbito de la evaluación educacional, y para profundizar en los desafíos que actualmente presenta, se entrevistó un panel de expertos nacionales.

En la siguiente sección se presenta un breve marco conceptual en el cual se introducen algunos conceptos relativos a la evaluación y a la formación inicial de los profesores. Luego, en la sección 3 se presenta la metodología, y en la 4 los resultados por cada una de las fuentes de información. En la sección 5 se concluye y en la 6 se cierra este documento con una serie de recomendaciones para la formación inicial y las políticas públicas, además de presentar algunas buenas prácticas detectadas dentro de las instituciones.

¹ Los **objetivos específicos** se detallan en la sección 3, en la Tabla 3.1. El **objetivo general** del estudio fue planteado como "Caracterizar la formación que los estudiantes de Pedagogía Básica reciben sobre teorías y metodologías de evaluación educativa, identificando fortalezas y debilidades en sus competencias para construir instrumentos, aplicar evaluaciones e interpretar resultados de diversos métodos de evaluación, y utilizarlos como insumo para el mejoramiento del proceso educativo".

² El estudio fue desarrollado por el Centro de Investigación y Desarrollo en Educación (CIDE) y la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado.

2. Marco conceptual

La evaluación educacional como campo de estudio ha tenido un desarrollo reciente en comparación con otros ámbitos de la pedagogía. El enfoque ha ido cambiando desde una perspectiva centrada en la medición y clasificación, hacia una mirada de la evaluación como parte del proceso de enseñanza, que está al servicio de los aprendizajes y busca mejorar las prácticas pedagógicas. En este contexto, la formación de profesores en evaluación educacional solo ha sido objeto de preocupación reciente.

La literatura ha destacado la evaluación como una de las tareas fundamentales de los profesores y uno de los factores claves para el mejoramiento de los aprendizajes y de la calidad docente (Black y Wiliam, 1998). Sin embargo, la evaluación educativa es un espacio donde conviven enfoques, modelos e instrumentos planteados desde perspectivas y finalidades educativas diversas.

Originalmente, la evaluación fue vista solo como **medición**, pero gradualmente se le fue otorgando mayor importancia a la información que entrega para mejorar el rendimiento escolar. Esta nueva mirada plantea un enfoque caracterizado por: a) un método para adquirir y procesar evidencia necesaria para mejorar el aprendizaje y la enseñanza; b) abarcar variedad de evidencias más allá de un examen al final del proceso; c) ser de ayuda para aclarar objetivos educativos relevantes; d) actuar como un sistema de control de calidad de la enseñanza y aprendizaje (Bloom, 1971 p.23).

Junto con lo anterior, fue ganando influencia la evaluación para la **rendición de cuentas**, a través de la evaluación de estándares con pruebas nacionales de tipo censal y un sistema de incentivos y consecuencias para las escuelas. Asociado a esto, la toma de decisiones en función de una mejora continua ha influido en el discurso de la escuela, el currículo y la formación docente en educación superior (Torres, 2008).

Finalmente, el mayor giro producido en los últimos años de la evaluación ha sido que forme parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. El enfoque de **evaluación para el aprendizaje** surge como un “intento consciente de hacer de la evaluación un elemento productivo en el aprendizaje, mejorando las interacciones entre docente y estudiantes y entre estudiantes” (Stobart, 2006 p.169). En él, se valora cada vez con más fuerza las dimensiones contextuales, la diversificación de estrategias de evaluación y la retroalimentación para la autorregulación y autonomía de los estudiantes.

Desde esta perspectiva más reciente, la evaluación pone su foco en ser **parte del proceso de enseñanza y aprendizaje**, sin separarse ni entenderse como un producto final de la enseñanza. Su principal aporte son las estrategias de retroalimentación dado que se consideran un aspecto clave en el crecimiento del aprendizaje.

2.1 Funciones y tipologías de la práctica evaluativa

Para clasificar los distintos tipos de evaluación, se pueden establecer algunas distinciones en torno a su normotipo (según contra qué se compara el resultado de un individuo), su funcionalidad (diagnóstica, formativa o sumativa) y la temporalidad (inicial, procesual o final). También es posible clasificar las evaluaciones según quiénes son los agentes que evalúan: el propio sujeto (autoevaluación), los pares (coevaluación) o un otro (heteroevaluación)³. La siguiente tabla muestra los tipos de evaluación según Casanova (2007, citado en Leyva, 2010).

Tabla 2.1 *Tipología de la evaluación*

Tipología	Tipos de evaluación	
Por su normotipo	Normotética	Normativa
		Criterial
	Ideográfica	
Por su funcionalidad	Diagnóstica	
	Formativa	
	Sumativa	
Por su temporalidad	Inicial	
	Procesual	
	Interina	
	Final	
Por sus agentes	Autoevaluación	
	Coevaluación	
	Heteroevaluación	

Fuente: Adaptación de Casanova (2007), citado en Leyva (2010).

³ Por otra parte, desde el punto de vista de las finalidades de la evaluación, podemos clasificarlas en cuatro: 1) **de diagnóstico**, que enfatiza la producción sistemática de la información; 2) **de pronóstico**, que enfatiza el valor productivo de la información que se genera; 3) **de selección**, que enfatiza el uso de la información para seleccionar y discriminar, y 4) **de acreditación**, que enfatiza el valor social simbólico y las consecuencias de los resultados para el individuo o la institución (Aquino, Izquierdo y Echazal, 2014).

Tal como lo muestra la tabla 2.1, en la evaluación según su **normotipo** pueden distinguirse la evaluación **normotética** y la **ideográfica**. La primera es referida a una norma externa de comparación, y dentro de ella es posible distinguir la evaluación normativa, donde el resultado depende de la población a la cual pertenece el sujeto evaluado, y la criterial, cuya interpretación es independiente del nivel de logro de la población evaluada. En este último caso, se determina el nivel de competencia del alumno respecto de estándares previamente fijados. Finalmente en la evaluación **ideográfica**, se compara al sujeto consigo mismo, para determinar sus avances.

Desde el punto de vista de la **funcionalidad de la evaluación**, es decir, del rol que cumple el proceso evaluativo para el alumno y el uso que se hará de los resultados, se distinguen los siguientes enfoques evaluativos: 1) **evaluación inicial o diagnóstica**, proporcionando información acerca de los conocimientos y las habilidades previas del sujeto; 2) **evaluación formativa o procesual** con una función reguladora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; y 3) **evaluación sumativa o final**, que ocurre al cierre de un proceso de enseñanza y aprendizaje. Además es posible identificar la **evaluación interina**, cuya finalidad es evaluar en qué etapa del proceso de aprendizaje se encuentran los estudiantes y si esto va en línea con lo esperado.

Por su parte, Stobart (2010) señala que se suele asociar lo “formativo” a lo que ocurre durante el aprendizaje y lo “sumativo” a la calificación y certificación final. Sin embargo, para este autor, la diferencia está en la finalidad y no en el momento. Una evaluación formativa debe emplearse para ajustar las prácticas pedagógicas, y si esto no se lleva a cabo, no importa que se haya usado mientras el proceso de aprendizaje aun no haya concluido. Además, una prueba no es la única fuente de información que puede considerarse como evaluación formativa. También es posible emplear observaciones, el trabajo oral y los errores de los alumnos.

2.2 El enfoque de la “Evaluación para el aprendizaje”

La evaluación para el aprendizaje se define por sus creadores, un grupo de docentes de las escuelas públicas inglesas (Assessment Reform Group)⁴ como un enfoque de evaluación de aula, más que una teoría sistémica de la evaluación. Desde esta perspectiva, la evaluación para el aprendizaje es parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no se separa de este como un producto final. Quizá su principal aporte son las estrategias de retroalimentación, dado que se considera un aspecto clave en el crecimiento del aprendizaje. Siguiendo a Black y Wiliam (1999) autores que proponen un compendio del enfoque, se trataría de una práctica evaluativa que renueva la relación entre docente y estudiantes.

⁴ Paul Black y Dylan Wiliam (1999) sintetizaron las conclusiones de más de 250 estudios realizados por docentes, quienes generaban propuestas evaluativas, asumiendo una visión crítica de las prácticas tradicionales. Estas iniciativas fueron diseñadas para mejorar la eficacia de la forma en que se utiliza la evaluación dentro del aula para promover los logros de aprendizaje de los alumnos.

El enfoque de evaluación para el aprendizaje se puede resumir en cinco aspectos claves (Mineduc, 2008):

- Los profesores proveen a sus alumnos una retroalimentación efectiva.
- Los estudiantes están activamente involucrados en su propio aprendizaje.
- Los profesores ajustan las estrategias de enseñanza de acuerdo a los resultados de la evaluación.
- Existe un reconocimiento por parte de todos los actores involucrados acerca de la influencia profunda que tiene la evaluación en la motivación y la autoestima de los alumnos, ambas variables cruciales en el proceso de aprendizaje.
- Los alumnos saben cómo autoevaluarse y comprenden cómo hacer para mejorar su desempeño.

Finalmente, más allá de estas distinciones en los enfoques, en la práctica estos conviven de manera híbrida y configuran lo que Coll, Barberá y Onrubia (2000) denominan “**culturas pedagógicas sobre evaluación**”. En estas culturas evaluativas se integran enfoques con finalidades y funciones de diverso orden que representan demandas de diversos actores e institucionalidades.

Frente a esto, en Chile las políticas educativas ofrecen orientaciones para abordar la formación relacionada a la evaluación, a través de los actuales Estándares para la Formación Inicial de profesores de Educación Básica. Estos señalan las capacidades de evaluación que deben ser desarrolladas a lo largo del proceso formativo (Mineduc, 2011). Así, plantean que la evaluación es un proceso para verificar, orientar y ajustar la enseñanza y el aprendizaje. Se enfatiza en la diversidad de procedimientos e instrumentos de evaluación y en el análisis de sus resultados con el propósito de mejorar tanto las estrategias de enseñanza como el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, se destaca el rol de la retroalimentación y de la autorregulación de los aprendizajes.

En este contexto, se consideró relevante conocer qué están aprendiendo los nuevos profesores sobre evaluación. También, cómo lo están aprendiendo y aplicando en sus prácticas pedagógicas.

3. Metodología

El estudio se llevó a cabo en una muestra de 14 programas que fueron seleccionados para cumplir con ciertos criterios. En términos de heterogeneidad, se consideró tener variedad en los siguientes aspectos:

- Regional: hay cuatro regiones representadas (IV, Metropolitana, V y VIII)
- Tipo de financiamiento: hay universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), que son las que reciben aporte basal del Estado, y universidades privadas, que no lo reciben.
- Selectividad: se empleó el criterio de Ruffinelli (2013) para identificar programas selectivos, de baja selectividad y no selectivos⁵.

Por otro lado, todos los programas seleccionados debían ser universitarios, diurnos, presenciales y haber tenido al menos una cohorte de egresados. También era deseable que la carrera de Educación Básica estuviese acreditada.

Con estos criterios y en base a la aceptación de las instituciones convocadas, se escogieron 14 programas⁶. Aproximadamente dos tercios de ellos corresponden a una formación general en Pedagogía Básica, en cambio, los otros ofrecen la posibilidad de optar a una mención.

Los cursos de evaluación se encontraron en distintos semestres, aunque la gran mayoría de las universidades los ofrecía entre el 4º y 5º semestre de estudio. Por otro lado, la mitad de los programas presentaban más de un curso en evaluación, algunos de ellos en semestres distintos. En contraste, un solo programa no ofrecía ningún curso en esta materia.

El estudio utilizó una estrategia metodológica mixta, integrando técnicas y procedimientos cuantitativos y cualitativos. Dentro del primer ámbito, se realizaron encuestas a estudiantes de Pedagogía Básica, mientras que los instrumentos cualitativos fueron los siguientes: 1) análisis de contenido de los programas de evaluación; 2) observación no participante de cursos de evaluación; 3) entrevistas a directores, formadores en evaluación, supervisores de práctica, profesores guía de práctica y estudiantes en práctica; 4) grupos focales a estudiantes de Pedagogía; y 5) consulta a expertos nacionales.

La Tabla 3.1 muestra en un cuadro sintético cómo se relacionan las distintas estrategias de recolección de información con los objetivos específicos propuestos para el estudio⁷.

⁵ El criterio de Ruffinelli (2013) es similar al utilizado por Meckes y Bascopé (2010), el que se construye promediando puntajes PSU de ingreso a carreras de Educación Básica para tres años, más la aplicación de algunos ponderadores. Si el resultado de este promedio es superior a 550 puntos en cualquiera de los tres años, la carrera se consideraba selectiva. Adicionalmente, se diseñó una clasificación con tres tipos de selectividad: selectiva, baja selectividad y no selectiva. Las instituciones que promediaron 550 puntos o más son consideradas selectivas; las que promediaron entre 450 puntos y 549 son consideradas de baja selectividad, y las que promediaron menos de 450 puntos (incluye las instituciones sin requisito PSU) son consideradas no selectivas.

⁶ Los programas no son identificados para mantener el anonimato de las instituciones, según el acuerdo de confidencialidad establecido con ellas.

⁷ Todos ellos en función del objetivo general: Caracterizar la formación que los estudiantes de Pedagogía Básica reciben sobre teorías y metodologías de evaluación educativa, identificando fortalezas y debilidades en sus competencias para construir instrumentos, aplicar evaluaciones e interpretar resultados de diversos métodos de evaluación, y utilizarlos como insumo para el mejoramiento del proceso educativo.

Tabla 3.1 *Objetivos específicos del estudio y las estrategias de recolección de información empleadas*

Objetivo específico	Técnica/ Fuente de información, sujetos
<p>a) Conocer la cobertura que reciben las teorías tradicionales o sumativas de evaluación, su inclusión o exclusión de las mallas curriculares de distintos programas de Pedagogía Básica y el grado de profundidad con que se abordan sus fundamentos conceptuales, la construcción de pruebas y su interpretación, así como su utilidad para retroalimentar el proceso educativo.</p> <p>b) Conocer la cobertura que reciben las teorías de evaluación formativa, o centradas en el aprendizaje, su inclusión o exclusión de las mallas curriculares de distintos programas de Pedagogía Básica y el grado de profundidad con que se abordan sus fundamentos conceptuales, su uso e interpretación, así como su utilidad para retroalimentar el proceso educativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de contenido de programas de evaluación/Mallas curriculares.
<p>c) Indagar a partir del análisis de contenidos y entrevistas con actores relevantes, el modo en que se presenta en distintos programas de Pedagogía Básica, la relación entre ambos paradigmas evaluativos, ya sea como complementarios o conflictivos entre sí, identificando posibles convergencias y dilemas planteados por su uso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de contenido de programas de evaluación/Mallas curriculares. • Entrevista/Director de carrera o coordinador, profesores de evaluación, profesor supervisor de práctica, estudiantes de penúltimo año y último año.
<p>d) Analizar el modo en que los estudiantes de Pedagogía se posicionan frente a las teorías tradicionales o sumativas de la evaluación y las teorías centradas en el aprendizaje, identificando puntos de convergencia y conflicto entre ambas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista/Estudiantes de penúltimo año.
<p>e) Caracterizar el proceso de aprendizaje sobre evaluación educativa en los programas de Pedagogía Básica, a partir de la observación directa de las clases, evaluaciones y actividades implementadas en los cursos de evaluación contemplados en sus mallas curriculares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observación no participante de cursos sobre evaluación/Estudiantes penúltimo año.
<p>f) Caracterizar la percepción de los estudiantes de Pedagogía acerca de la profundidad con que adquieren las competencias necesarias para construir, aplicar e interpretar evaluaciones basadas tanto en teorías tradicionales como formativas de la evaluación, a partir de grupos focales y entrevistas con estudiantes de Pedagogía.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista/Estudiantes de penúltimo año. • Grupos focales/Estudiantes de penúltimo año. • Encuesta/Estudiantes de penúltimo año.

Objetivo específico	Técnica/ Fuente de información, sujetos
g) Caracterizar a partir de las percepciones de estudiantes en práctica, sus guías y supervisores, el grado de preparación con que los estudiantes del ciclo final de Pedagogía Básica enfrentan su inserción al ejercicio docente, la pertinencia de la formación recibida, sus competencias para realizar y utilizar instrumentos de evaluación, así como las dificultades prácticas que deben enfrentar al ejercer sus funciones en contextos escolares reales.	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista/Estudiantes de último año, profesor guía de práctica y profesor supervisor de práctica. Grupo focal/Estudiantes de último año, profesor guía de práctica y profesor supervisor de práctica.
h) Identificar y caracterizar la posición de los estudiantes de Pedagogía en relación a otros usos de las prácticas evaluativas como pueden ser el establecimiento de consecuencias e incentivos para estudiantes y profesores, rendición de cuentas, asignación de apoyo pedagógico, insumo para la competencia en mercados educativos, etc.	<ul style="list-style-type: none"> Encuesta/Estudiantes de penúltimo año.
i) Identificar y caracterizar el rol asignado por los futuros docentes a las prácticas evaluativas aplicadas por agencias externas (Agencia de la Calidad de la Educación, agencias internacionales) en relación a su futuro ejercicio docente.	<ul style="list-style-type: none"> Encuesta/Estudiantes de penúltimo año.
j) Reconocer desafíos de la formación docente en el ámbito de la evaluación educacional a partir de la visión de expertos nacionales vinculados a la temática	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista/Expertos nacionales en Evaluación.
k) Analizar los sentidos sobre la evaluación que estudiantes en práctica identifican en sus propios alumnos	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista/Estudiantes de último año. Grupo focal/Estudiantes de último año.

Fuente: Estudio sobre formación inicial docente en evaluación educacional (Informe final), 2016

Dentro de cada programa se siguió una secuencia de acciones, que iniciaba indagando en lo que el programa busca formar en sus estudiantes respecto de las competencias en evaluación, para terminar con la experiencia de los alumnos en contacto con la realidad de la escuela donde hacen su práctica. Es por ello que en el estudio de cada programa, se comenzó con la entrevista al director de carrera y al formador en evaluación, además del análisis de los contenidos en los cursos de evaluación identificados en las mallas curriculares. Luego se procedió a una serie de entrevistas y grupos focales a estudiantes de distintas cohortes, junto con la observación de las clases de evaluación. Finalmente se entrevistó a los actores que participan de la práctica profesional: el estudiante en práctica, el supervisor de práctica y el profesor guía en la escuela.

Tabla 3.2 Cantidad de actividades según fuente de información

Fuente de información		Fuente	Actividad	Cantidad ^a
1	Cursos de evaluación	1.1	Programas en las mallas	25 en total
		1.2	Clases de evaluación	Observaciones no participantes con pauta semiestructurada (o entrevista al formador ^b) 5 por programa
2	Visión de los expertos nacionales	Expertos	Panel	7 expertos
3	Visión de los formadores en evaluación	3.1	Director de carrera	Entrevista 1 por programa
		3.2	Formador en evaluación ^c	Entrevista 5 por programa
4	Visión de los estudiantes	4.1	Estudiantes de distintas cohortes	Encuesta 812 en total
		4.2	Estudiantes de penúltimo año	Grupo focal 1 por programa
5	Experiencia en la práctica profesional (entrevistas) ^d	5.1	Estudiantes en práctica	Entrevista 3 por programa
		5.2	Supervisores de práctica	Entrevista 3 por programa
		5.3	Profesores guía en la escuela	Entrevista 3 por programa

Notas: ^a La cantidad de actividades varió por programa, según la realidad encontrada.

^b En varios casos las observaciones no participantes debieron ser reemplazadas por una segunda entrevista al formador. Esto ocurrió porque las asignaturas relacionadas con evaluación se situaban en un período del año distinto al del estudio, o porque la paralización y/o toma de universidades de 2016 impidió el desarrollo programado de las actividades. La entrevista de reemplazo se hizo al formador en evaluación, abordando aspectos similares a los de la pauta de observación.

^c Dado que los programas contaban casi todos con un solo curso en evaluación o, a lo más, dos, se consideró como formador en evaluación no solo al profesor del curso específico, sino también a los profesores de didáctica.

^d En el caso de la práctica profesional, se entrevistó la terna que participaba de la práctica, es decir, al estudiante, su supervisor y su profesor guía.

Algunas notas sobre los instrumentos y el análisis

Cursos de evaluación: estos resultados surgen del análisis de contenido y la observación de clases de los cursos de evaluación identificados en las mallas curriculares de Pedagogía en Educación Básica de las universidades que integraron el estudio.

Observaciones no participantes: para las observaciones no participantes de las clases dictadas en los cursos de evaluación se empleó una pauta semiestructurada. Esta información se complementó con la resultante de una segunda entrevista al formador.

Encuesta: una encuesta recogió la opinión de distintas cohortes, aunque los estudiantes de penúltimo año tuvieron la oportunidad de participar de un grupo focal. La encuesta fue respondida por estudiantes de Pedagogía en Enseñanza Básica de distintas cohortes. Entre otros, se les preguntó por conceptos abordados en sus cursos de evaluación: 1) distinción entre evaluación y medición; 2) modelos de evaluación: evaluación como medición, formativa, sumativa, para el aprendizaje, auténtica; 3) tipos de evaluación: diagnóstica, procesal, formativa, sumativa, heteroevaluación, autoevaluación; 4) validez y confiabilidad de los instrumentos de evaluación en el aula; 5) levantamiento de criterios de evaluación e indicadores: taxonomías y tablas de especificaciones; 6) tipos de evaluación según intencionalidad, agente y referente. Instrumentos de desempeño y registro de tareas: rúbrica, lista de cotejo y escala de valoración; 7) metodologías cuantitativas de análisis de resultados, como valores z, psicometría u otro; 8) metodologías cualitativas de análisis de resultados; y 9) análisis de evidencias, retroalimentación y toma de decisiones.

La información recolectada con los distintos instrumentos se trianguló en base a los objetivos del estudio, analizándose por programa y por actor. Posteriormente, se utilizaron matrices analíticas con el propósito de identificar patrones e ideas clave a partir de las dimensiones de cada instrumento.

Hacia el final del estudio se identificaron tópicos de análisis que corresponden a los siguientes once aspectos y que permiten organizar los resultados de la siguiente sección⁸:

- **La evaluación en el proceso pedagógico:** cómo conciben los actores el rol de la evaluación.
- **Enfoques evaluativos:** visión de los actores respecto de las evaluaciones formativa, sumativa y diagnóstica.
- **El sistema escolar:** disposición de las escuelas y el sistema escolar ante una nueva cultura evaluativa.
- **Formación generalista/Formación disciplinar:** formación en evaluación se lleva a cabo en clases generales o dentro de las disciplinas.

⁸ Es necesario considerar que, a pesar de la utilidad de estos tópicos de análisis, dado el diseño metodológico del estudio para responder las preguntas de investigación, ninguno de los actores o fuentes de información los contempla todos.

- **Desarrollo de estrategias evaluativas:** estrategias aprendidas por los futuros docentes y que son capaces de desarrollar de manera práctica y en profundidad.
- **Dimensiones de la evaluación:** aspectos tratados con mayor profundidad y su efectividad en la formación de los docentes.
- **Modelar las prácticas:** manera en que los formadores de docentes enseñan evaluación a través de su propio ejemplo.
- **Evaluación, calificación y análisis de resultados:** cuánto y qué aprenden los estudiantes de Pedagogía respecto del uso de los resultados de las distintas evaluaciones
- **Evaluación e inclusión:** nivel de preparación de los docentes para evaluar en contextos de inclusión y diversidad.
- **Pruebas estandarizadas:** visión de los actores respecto de su aporte.
- **La política pública:** articulación con los actores del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

Un tema que no se desarrolla por el bajo conocimiento que se detectó en el estudio, es el rol de la Agencia de Calidad de la Educación. La gran mayoría de los consultados (estudiantes y profesores guía) mostraron desconocimiento sobre la institución, habiendo quienes incluso no sabían de su existencia. En concordancia con este hallazgo, en el análisis a los programas de cursos de evaluación, se constató que el aspecto institucional no está tematizado.

4. Resultados

Los catorce programas en Pedagogía en Enseñanza Básica estudiados permitieron identificar lo que los futuros docentes están aprendiendo en evaluación y cómo lo están aprendiendo. Para la presentación de resultados se comienza con los cursos de evaluación, donde se analizan los programas que aparecen en las mallas y se observan las clases. Se sigue con la visión de distintos actores, comenzando por los expertos nacionales y siguiendo con el director de carrera, el formador y los estudiantes. Se termina con una visión de la práctica profesional entregada por la terna que la lleva a cabo: estudiante, supervisor y profesor guía.

4.1 Cursos de evaluación

4.1.1 Programas en las mallas

Los programas explicitan, con variados grados de profundidad, los objetivos de aprendizaje o competencias a desarrollar, los contenidos y la metodología de enseñanza a emplear en el curso, especificaciones respecto de las evaluaciones y la bibliografía del curso. Se pudo apreciar que hay una enorme variabilidad en la estructura, la extensión, los modelos curriculares adheridos, el tipo y la cantidad de información que contienen. Con todo, es posible extraer algunas conclusiones generales:

- **La evaluación en el proceso pedagógico:** En todos los programas la evaluación es presentada como un componente central para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Todos los cursos coinciden en concebir la evaluación como un componente fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se considera que la evaluación permite a los docentes orientar sus decisiones pedagógicas. El concepto de la evaluación como una medición que permite calificar o certificar al alumno está menos presente.

- **Enfoques evaluativos:** La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa no se presentan como “enfoques tensionados” sino como visiones complementarias entre sí.

Los cursos, en general, abordan las evaluaciones diagnóstica, formativa y sumativa como tipos de evaluación que el docente debe conocer y aplicar para retroalimentar distintos momentos del proceso pedagógico. Aunque no todos los cursos detallan los tipos de evaluación abordados en sus programas, se infiere que no se presentan como enfoques excluyentes.

- **Formación generalista/formación disciplinar:** en la gran mayoría de los programas se abordan aprendizajes de evaluación en cursos distintos al de evaluación.

A lo largo de las entrevistas, se pudo constatar que los estudiantes de Pedagogía no solo aprenden de evaluación en los cursos generales. También lo hacen en las didácticas específicas a las asignaturas y/o en las prácticas profesionales. Doce de los catorce programas declaran abordar los contenidos de evaluación en estas otras instancias, aunque ahí no aparecen como contenidos relevantes.

- **Desarrollo de estrategias evaluativas:** hay diversidad en la cobertura y profundidad de las estrategias específicas de evaluación, y la mayoría hace una descripción amplia.

Al momento de describir exactamente cómo se desarrollan estrategias evaluativas, la mayoría de los programas entrega una descripción amplia con una distinción muy general (entre cualitativos y cuantitativos, o entre edumétricos y psicométricos). Solo unos pocos dan definiciones explícitas de los instrumentos que debe conocer, analizar y elaborar el futuro docente, y otros tantos no hacen ninguna descripción.

- **Dimensiones de la evaluación:** el aprendizaje de la evaluación es presentado como la adquisición de un conocimiento de carácter teórico-práctico.

Los programas enfatizan una noción de la evaluación como un conocimiento teórico-práctico. Todos los programas analizados consideran el desarrollo de conceptos y que los estudiantes elaboren instrumentos. En cambio, en la gran mayoría de los programas están ausentes la dimensión actitudinal y los aspectos éticos relacionados a la evaluación.

- **Modelar las prácticas:** aspectos relevantes de la enseñanza de la práctica pedagógica se presentan sin descripción.

Se identificaron dos aspectos que no aparecen descritos en los programas: 1) cuál o cuáles serán las metodologías de enseñanza, esto es, cómo se enseñará sobre evaluación (por ejemplo, con análisis de bibliografía específica sobre evaluación, con un taller, a través de estudio de casos, etc.) y 2) cuál será la estrategia evaluativa del propio curso de evaluación (como una manera de modelar el acercamiento a la evaluación a través de la experiencia del estudiante en el curso).

- **Evaluación, calificación y análisis de resultados:** baja cobertura.

Estos aspectos a pesar de su relevancia, quedan sin cubrir en la mayoría de los programas: 1) la diferenciación y relación entre evaluación y calificación, y en este mismo sentido, el uso y análisis de los resultados de una evaluación, y 2) el análisis de los resultados de evaluaciones estandarizadas.

- **Evaluación e inclusión:** baja cobertura.

Otro aspecto que no aparece cubierto en la gran mayoría de los programas es el desarrollo de evaluaciones en contextos de inclusión y diversidad.

4.1.2 Observaciones no participantes

En las observaciones no participantes de clases de evaluación se exploraron las interacciones pedagógicas, los contenidos abordados, y las estrategias de enseñanza y de evaluación del formador.

Respecto de las estrategias de enseñanza, se constató transversalmente el uso del trabajo colaborativo. Con mayores o menos niveles de especificidad y profundidad, todos los formadores dieron cuenta de un fuerte interés por promover procesos de aprendizaje en colaboración entre los propios estudiantes de pedagogía.

Adicionalmente se constató lo siguiente:

- **Desarrollo de estrategias evaluativas:** en algunos programas, modelamiento de aprendizajes que combinan teoría y práctica.

En algunos formadores (cuatro de los programas) se constató un énfasis en estrategias de enseñanza que permitan a los futuros profesores planear, construir, implementar y analizar los resultados de una evaluación vinculados con el proceso de enseñanza. En estas clases los formadores intentan modelar aquello que enseñan, acompañando formativamente el proceso a través de continuas retroalimentaciones y evaluaciones entre pares.

- **Modelar las prácticas:** algunas contradicciones.

Se observan contradicciones entre el discurso de la clase y los instrumentos que utilizan los formadores para evaluar a sus alumnos. Esto ocurre, muchas veces, por indicaciones institucionales de usar pruebas con respuestas cerradas.

A pesar de lo anterior se puede apreciar un claro énfasis de los formadores por trabajar los criterios de evaluación, la retroalimentación y el análisis de los resultados a través de las mismas evaluaciones a los estudiantes de Pedagogía. Se busca que los estudiantes reconozcan, a través de sus propias vivencias, la importancia de estas prácticas.

4.2 Visión de los expertos nacionales

Los expertos nacionales⁹ expusieron sobre los desafíos de la formación docente inicial en educación básica en el ámbito de la evaluación. Estos expertos pertenecen al ámbito educacional y presentan una trayectoria relacionada con la formación de profesores (inicial o continua) y la evaluación educacional. Se les preguntó por el diagnóstico y recomendaciones en relación a la incorporación de la evaluación en los programas de formación inicial. Adicionalmente se les pidió opinar sobre la influencia de las políticas educativas de los últimos años.

- **La evaluación en el proceso pedagógico:** consideran que hay problemas en la comprensión cabal de un enfoque de la evaluación centrado en el aprendizaje.

Los participantes reconocen avances en la formación docente respecto de la evaluación y los esfuerzos que se hacen por instalar un cambio de cultura evaluativa. El nuevo enfoque comprende la necesidad de analizar las evidencias que se recogen desde las diversas estrategias evaluativas y de implementar ejercicios de retroalimentación que permitan tomar decisiones respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje. En ambos aspectos, sin embargo, los especialistas consideran que la formación es insuficiente.

- **Enfoques evaluativos:** dificultad en la articulación entre la evaluación sumativa y formativa, y falta de profundidad de esta última.

Los expertos encuentran que la articulación entre los enfoques evaluativos sumativos y formativos no está resuelta. Los programas que enseñan instrumentos de evaluación sumativa lo harían en desmedro de las capacidades en evaluación formativa. Adicionalmente, al tener pocas experiencias de aprendizaje contextualizadas, los estudiantes no alcanzan a percibir lo necesario que es tener estrategias diversas de evaluación y manejar instrumentos variados.

- **El sistema escolar:** las prácticas evaluativas tradicionales prevalentes en la escuela obstaculizan la formación inicial centrada en una evaluación para el aprendizaje.

La importancia excesiva que tiene la calificación en el sistema escolar, dificulta que el estudiante de Pedagogía alcance una comprensión cabal de lo que significa la evaluación centrada en el aprendizaje.

Entre los participantes hay acuerdo en la necesidad de generar una “política sistémica” coherente con la forma en que se desea promover la práctica evaluativa. Esta política debe ser coherente y capaz de articular las demandas de prácticas evaluativas en las escuelas y los contenidos que proponen los programas en evaluación en la formación inicial.

⁹ Los expertos que participaron del panel fueron: Claudio Núñez, Alejandra Medina, Marcela Sáez, Jacqueline Gysling, Pilar Aylwin, María Angélica Mena y Gloria Contreras.

- **Desarrollo de estrategias evaluativas:** faltan instancias reiteradas y progresivas de aplicación de los conceptos teóricos.

Las carencias en la formación se relacionan con la falta de oportunidades a lo largo de la carrera para aplicar reiterada y progresivamente los diseños aprendidos en los cursos teóricos, junto a la realización de ejercicios de estrategias de retroalimentación y evaluación formativa.

Los expertos consideran que los nuevos docentes se forman débilmente en la capacidad para hacer buenas preguntas a sus alumnos, levantar evidencias para analizar sus aprendizajes, entregar retroalimentación efectiva a sus alumnos y tomar decisiones pedagógicas a partir de la evidencia recogida.

- **Formación generalista/formación disciplinar:** la formación generalista en evaluación no responde a la especificidad disciplinar en la enseñanza.

La visión generalista es la principal debilidad de la formación en evaluación; esta se caracteriza por encontrarse desvinculada de los ámbitos específicos de cada disciplina. Así, se hace difícil anclar los conocimientos propios del campo evaluativo en el contexto de los conocimientos específicos que poseen las disciplinas.

Esta situación puede deberse a la manera como se comprende el aprendizaje de los estudiantes y a una falta de manejo por parte de los programas de formación inicial para profundizar en el saber disciplinar.

- **Modelar las prácticas:** el formador en evaluación debiera también enseñar a evaluar con la propia práctica.

Se reconoce una inconsistencia entre los aprendizajes que se desean desarrollar en los futuros profesores y la forma en que se enseña. Esto se expresa no solo en que los aprendizajes de evaluación muchas veces se hacen desvinculados de las didácticas específicas (el enfoque generalista mencionado anteriormente), sino también a través el modelaje de la enseñanza y evaluación por parte de los formadores que participan de los programas de formación inicial docente.

Muchas de las prácticas en las mismas carreras se distancian de los enfoques evaluativos que se intenta promover. Por ejemplo, se habla del valor de la evaluación formativa, pero no se emplea para evaluar a los estudiantes.

- **Evaluación e inclusión:** la mayor ausencia en la formación se refiere a cómo evaluar el aprendizaje en aulas diversas.

Como carencia identifican la no existencia de un enfoque de evaluación para contextos de diversidad, que integre a todos los estudiantes.

Consideran que la formación docente debiera entregar herramientas concretas para la implementación de una política de inclusión, asumiendo los desafíos de considerar los distintos modos de aprender de los estudiantes y su variedad de contextos sociales y familiares.

- **Pruebas estandarizadas:** hay debate respecto a cuánto aporta el conocimiento sobre pruebas estandarizadas para la formación inicial docente.

Los expertos estuvieron divididos en sus posturas frente a las pruebas estandarizadas. Para algunos, el hecho que existan, valida que sean incluidas en la formación inicial como un contenido particular. Esto, porque consideran importante entregar herramientas para que los futuros docentes puedan interpretar la información que proveen las evaluaciones externas. Sin embargo, otros expertos expresan que la evaluación externa con altas consecuencias (Simce, evaluaciones internacionales, etc.) perjudica la información que proviene de cada aula. Estos últimos afirman que la información que provee de este tipo de pruebas no aporta en nada a la práctica docente y, por lo tanto, no influye en mejorar los aprendizajes.

- **La política pública:** envío de señales contradictorias (evaluar para controlar y clasificar, o evaluar para aprender y mejorar la enseñanza).

Las tensiones y contradicciones entre distintas políticas y niveles del sistema educativo (escuela, formación docente, orientaciones curriculares, Sistema de Aseguramiento de la Calidad) generan señales poco claras a las instituciones de educación superior respecto de qué es lo realmente relevante en materia de aprendizajes sobre evaluación.

Los expertos indican que no existe un discurso en evaluación a nivel de sistema que sea lo suficientemente sólido y articulado para que, tanto las escuelas como los programas de formación inicial, puedan apropiarse de un cambio de enfoque evaluativo donde lo formativo esté en equilibrio con lo sumativo.

4.3 Visión de los formadores en evaluación

4.3.1 Director de carrera

Existe coincidencia en buena parte de los directores de los catorce programas respecto de la formación que buscan entregar a los futuros docentes de educación básica en el ámbito de la evaluación.

Los aspectos en que la mayoría de los directores de carrera están de acuerdo corresponden a lo siguiente:

- **La evaluación en el proceso pedagógico:** paradigma centrado en el aprendizaje.

Los directores de carrera hacen eco de lo ocurrido en las últimas décadas, donde la formación inicial docente ha transitado hacia un paradigma centrado en el aprendizaje.

- **Enfoques evaluativos:** valoración de lo formativo.

En concordancia con lo anterior, en la mayoría de los programas sus directores declaran explícitamente su valoración por los enfoques evaluativos de carácter formativo y centrados en el aprendizaje. Identifican lo sumativo como una función de la evaluación, complementaria a la función formativa.

- **Formación generalista/formación disciplinar:** esfuerzos por diseños curriculares coherentes.

Por otro lado, en las entrevistas se identificaron esfuerzos por contar con diseños curriculares más coherentes y consistente con las demandas profesionales, aunque la articulación curricular aún es un aspecto en desarrollo.

4.3.2 Formador en evaluación

Los formadores en evaluación comparten los siguientes aspectos en relación a la formación en evaluación:

- **La evaluación en el proceso pedagógico y enfoques evaluativos:** la evaluación es un proceso centrado en el aprendizaje y los distintos enfoques se complementan.

La evaluación es vista como un proceso centrado en el aprendizaje, donde los enfoques sumativos y formativos tienen finalidades y momentos distintos, por lo que son complementarios. En esto coinciden con lo declarado por los directivos y lo registrado en los programas.

- **Formación generalista/formación disciplinar:** escasa articulación del curso de evaluación con los otros cursos del plan de estudio.

Los formadores identifican que hay un vínculo importante entre los cursos de evaluación con los de currículo y las didácticas, pero el plan de estudios no lo favorece. Reconocen la falta de articulación al interior de la malla curricular, para fortalecer la práctica evaluativa.

- **Desarrollo de estrategias evaluativas:** faltan contenidos procedimentales específicos referidos a la evaluación formativa.

La evaluación formativa y la evaluación para el aprendizaje son consideradas como los principios orientadores de la acción evaluativa, pero no se concretan en la generación de instrumentos o procedimientos específicos. Muchos formadores tuvieron dificultad en explicitar los procedimientos específicos para la evaluación formativa que enseñaban en sus clases.

4.4 Visión de los estudiantes

En esta sección se analiza la visión de los estudiantes sobre su propia formación en evaluación. Se reúnen tanto el resultado de la encuesta aplicada a estudiantes de distintas cohortes, como los resultados de los grupos focales hechos a estudiantes de penúltimo año.

- **La evaluación en el proceso pedagógico:** la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La gran mayoría de los estudiantes consultados cree que la evaluación es parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y está de acuerdo con que debe abarcar todo el proceso pedagógico, es decir, inicio, desarrollo y cierre. Conciben la evaluación como un proceso que informa la toma de decisiones, aunque suelen considerar que esta se refiere más al aprendizaje de los estudiantes que a la propia práctica.

En el caso de los estudiantes de penúltimo año, que también conciben la evaluación como un proceso que informa la toma de decisiones, se nota una mayor conciencia respecto del rol que cumple la evaluación para guiar la propia práctica.

- **Enfoques evaluativos:** las evaluaciones formativa y sumativa son complementarias y parte de un mismo proceso.

Un alto porcentaje de estudiantes sostiene que deben utilizarse diversas estrategias que consideren a la totalidad de los estudiantes. Respecto a las evaluaciones formativas y sumativa, piensan que estas pueden complementarse, ya que formarían parte del mismo proceso evaluativo.

Los estudiantes de penúltimo año entienden ambos enfoques como partes de un mismo proceso: evaluación formativa durante el proceso, y sumativa al final de ese proceso (que puede ser una unidad de aprendizaje), reconociendo que finalmente tanto una evaluación formativa como una sumativa pueden tener fines formativos. De todos modos, expresan una clara adhesión a un enfoque más formativo

- **El sistema escolar:** cuestionamiento a la escuela y al sistema.

En correspondencia al punto anterior, se observa un cuestionamiento a la escuela y al sistema escolar porque reducen las posibilidades que ofrece la evaluación formativa. Observan que prima el uso de evaluaciones rígidas como única forma de acercamiento a la evaluación sumativa y que, al estar la evaluación centrada en el producto, se pierde la lógica de proceso.

En señal de conformismo y desesperanza, los estudiantes de Pedagogía Básica consideran que al ingresar al mundo laboral tendrán que adaptarse a esta realidad y renunciar a lo aprendido en la universidad.

- **Formación generalista/formación disciplinar:** bajo nivel de profundidad con que son abordados ciertos contenidos.

Con la encuesta se constató que, aun cuando un grupo importante de estudiantes señala haber revisado en sus clases los diversos contenidos consultados en la encuesta con mediana o mucha intensidad, solo un grupo reducido expresa haberlo hecho con mucha profundidad.

- **Desarrollo de estrategias evaluativas:** crítica transversal a un exceso de teorización sobre evaluación para el aprendizaje y falta de equilibrio o articulación entre teoría y práctica.

Los estudiantes advierten un exceso de teorización sobre la evaluación formativa o para el aprendizaje, sin oportunidades suficientes para diseñar, implementar y analizar diversas estrategias evaluativas, acordes con esta perspectiva. En general, las oportunidades para desarrollar actividades prácticas son menores a las que tienen para reflexionar y discutir.

Respecto de los conceptos relativos a la evaluación, las encuestas revelan que estos han sido abordados de manera disímil. Con un alto número de menciones se encuentran los contenidos referidos a los tipos de evaluación, los modelos, instrumentos, registro de tareas, análisis de evidencia, retroalimentación y toma de decisiones. En contraste, las metodologías cuantitativas y cualitativas aparecen como las menos trabajadas.

- **Dimensiones de la evaluación:** valoración positiva de los fundamentos conceptuales recibidos.

El ámbito trabajado en mayor profundidad por los programas es el desarrollo de competencias para identificar conocimientos previos y modos de aprender de los estudiantes.

Por otra parte, la mayoría de los estudiantes consultados sostiene que ha tenido muchas o bastantes oportunidades para discutir y reflexionar sobre varias dimensiones relativas a la evaluación de aprendizajes, destacándose la importancia de: comunicar y retroalimentar el progreso en el aprendizaje de los estudiantes, promover la observación y mejora de los progresos de los aprendizajes de los estudiantes y la importancia de manejo de distintas estrategias e instrumentos de evaluación, en función de distintos objetivos de aprendizaje.

Menos oportunidad, aunque aún alta, han tenido para los conceptos relativos a la distinción entre evaluación y medición, y la validez y confiabilidad de los instrumentos.

En los grupos focales hechos a estudiantes de penúltimo año, se observa que, en general, creen poseer los conocimientos mínimos necesarios para implementar tareas asociadas a la evaluación. Esta percepción se asocia positivamente a haber tenido o no experiencias prácticas concretas de evaluación, es decir, a mayor experiencia, mayor autoconfianza.

Las principales diferencias entre los distintos programas de formación inicial se encuentran en la cantidad y calidad de las oportunidades que declaran haber tenido para ejercer tareas de evaluación tanto formativa como sumativa.

- **Evaluación, calificación y análisis de resultados:** se consideran poco formados en cómo analizar y utilizar los resultados.

Entre los contenidos trabajados con menos profundidad se encuentran los procedimientos de análisis de resultados y el desarrollo de ejercicios prácticos para analizar cómo convertir a calificación los resultados de aprendizaje. Igualmente, no se sienten preparados para la toma de decisiones a partir de dichos resultados

El nivel de seguridad que declaran tener respecto de las capacidades para desarrollar una práctica docente efectiva en evaluación, es variable según el ámbito. Los más deficitarios son la capacidad para analizar críticamente los instrumentos y el análisis de resultados cuantitativos.

Los ámbitos sobre los cuales perciben tener menos oportunidades de reflexión y discusión son las diferencias entre paradigmas y enfoques, las diferencias entre evaluación diagnóstica, formativa y sumativa y el uso del error como fuente de información sobre el aprendizaje.

- **Evaluación e inclusión:** ausencia en la formación.

Un contenido trabajado con poca profundidad según todos los estudiantes es el desarrollo de estrategias para el abordaje de estudiantes con necesidades educativas especiales. Los estudiantes se consideran muy poco formados en cómo diseñar estrategias para evaluar en la diversidad y ajustar la evaluación a las necesidades educativas especiales (evaluación diferenciada).

- **Pruebas estandarizadas:** visión más bien negativa de las pruebas estandarizadas por las consecuencias sobre la escuela.

Por último, se puede señalar que los jóvenes estudiantes de Pedagogía en Educación Básica tienen una mirada ambivalente frente a Simce. Por una parte, sostienen que estimula a mejorar la calidad de la educación, sin embargo, creen que se le da un mal uso.

Los estudiantes de penúltimo año son los más enfáticos en señalar que las pruebas estandarizadas son negativas por las consecuencias indeseadas sobre la escuela: presión por buenos resultados, restricciones a los docentes y estrés en los niños.

4.5 Experiencia en la práctica profesional

4.5.1 Estudiantes en práctica

- **La evaluación en el proceso pedagógico:** proceso de recolección de información.

La evaluación es considerada como un proceso fundamental para recoger información y emitir juicios que permitan tomar decisiones respecto de la enseñanza y el aprendizaje.

- **Enfoques evaluativos:** complementarios.

Los estudiantes, en general, presentan claridad acerca de la diferencia entre los enfoques sumativo y formativo. La evaluación sumativa se asocia a una forma de enseñar basada en lo "expositivo" y a una práctica evaluativa de calificación y certificación, en cambio, la evaluación formativa tiene por finalidad obtener evidencias acerca de cómo han ido progresando los niños en torno a sus aprendizajes.

Manifiestan que ambos enfoques son complementarios, sin embargo, presentan una clara adhesión a un enfoque formativo, en tanto provee información de monitoreo, que orienta y da sentido al trabajo pedagógico.

- **El sistema escolar:** la escuela como espacio de conformismo.

Según lo manifestado por los estudiantes en práctica, existe heterogeneidad en las oportunidades de aprendizaje que ofrecen los establecimientos educativos y profesores guías. No todas las escuelas ni todos los profesores guía tienen la misma apertura a que el estudiante aplique sus conocimientos de evaluación en un curso, y muchos ponen restricciones importantes.

Por su calidad de estudiantes en práctica, estos dicen adaptarse a las prácticas evaluativas de la institución y a lo que sus docentes les proponen. Señalan que en este contexto, no tienen suficientes oportunidades de realizar prácticas evaluativas.

En este sentido, existe una distancia entre lo que aprenden en la universidad y lo que experimentan en la escuela. La escuela se presenta como un espacio que restringe y formatea las prácticas evaluativas, promoviendo la evaluación tradicional, asociada a la aplicación de pruebas escritas, con baja retroalimentación a los alumnos y promoviendo un bajo desarrollo de habilidades en evaluación. Por otro lado, a los estudiantes escasamente se les permite llegar a la instancia de evaluación, dentro del proceso pedagógico del cual le permiten hacerse cargo.

- **Desarrollo de estrategias evaluativas:** la principal debilidad es la elaboración de instrumentos.

Las debilidades que los mismos estudiantes identifican en su formación, están asociadas a la elaboración de instrumentos. Se consideran poco preparados para ajustar los objetivos de aprendizaje al contexto y nivel de los estudiantes, formular indicadores

precisos y definir criterios para la asignación de puntajes. Otras debilidades detectadas se refieren al desarrollo de indicadores para evaluar contenidos actitudinales y habilidades más complejas.

También se pudo observar que el dominio para la elaboración de instrumentos de evaluación dentro de los distintos subsectores de aprendizaje depende mucho del manejo que tenga el estudiante del área disciplinar.

- **Dimensiones de la evaluación:** los conocimientos teóricos son la fortaleza.

Los estudiantes perciben como una de sus fortalezas los conocimientos teóricos que poseen y la comprensión de la evaluación como un proceso permanente de toma de decisiones.

- **Pruebas estandarizadas:** visión más favorable.

Los estudiantes en práctica presentan una opinión más favorable que el resto de los estudiantes respecto de las pruebas estandarizadas. Opinan que estas permiten contar con una panorámica general acerca de los logros de aprendizaje de los niños y tomar decisiones a nivel de política en educación. Estas pueden ser una herramienta útil en la medida que sea un instrumento que entregue información para la mejora en el aula.

La crítica que se le hace a las pruebas estandarizadas se refiere a las prácticas de la escuela, asociadas a resultados, y a los incentivos y la clasificación de los centros escolares.

4.5.2 Supervisores de práctica

- **La evaluación en el proceso pedagógico:** un enfoque centrado en el aprendizaje es una fortaleza de la formación en evaluación.

Los supervisores consideran que el enfoque de la evaluación centrada en el aprendizaje es la mayor fortaleza de la formación que actualmente están recibiendo los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica.

- **Enfoques evaluativos:** destacan la evaluación formativa, considerándola complementaria a otros enfoques, lamentando que en las escuelas predomine el enfoque sumativo.

Todos los supervisores destacan la relevancia de la evaluación formativa apelando a que debiera ser central en el proceso formativo de los estudiantes de Pedagogía. Consideran que su uso es complementario al de la evaluación sumativa y que, dependiendo de los contextos, los propósitos de aprendizaje y el tipo de información que se desea recabar en el proceso evaluativo, se puede usar una u otra. Sin embargo, advierten que en las escuelas predomina el enfoque sumativo, lo que genera efectos negativos en los procesos de aprendizaje de los estudiantes en práctica.

- **El sistema escolar debilidades del sistema escolar:** no permite desarrollar capacidades en evaluación.

Los supervisores señalan que el predominio de prácticas tradicionales en evaluación dentro de la escuela es una limitación para que los estudiantes puedan desarrollar sus capacidades evaluativas. Consideran que en general son pocos los establecimientos educacionales que buscan un equilibrio entre el enfoque de la escuela y el que promueve la universidad.

- **Desarrollo de estrategias evaluativas:** el escaso vínculo con la práctica es una de las debilidades de la formación.

Todos los supervisores concuerdan en que la evaluación debiera tener un lugar más relevante en el plan de estudio. Para esto, debiera ser un componente transversal vinculado con las prácticas y las didácticas, con cursos impartidos en momentos en que los estudiantes ya puedan aplicar lo aprendido a contextos reales.

Lo anterior es señalado porque la principal debilidad detectada para el desarrollo de capacidades en evaluación, se relaciona con la puesta en práctica del aprendizaje teórico recibido. Por ejemplo, detectan dificultades para planificar la evaluación y seleccionar los instrumentos más pertinentes según los propósitos evaluativos, lo que los supervisores relacionan con una falta de comprensión en profundidad de los propósitos definidos en el currículo escolar. También detectan deficiencias en la capacidad de los estudiantes para analizar los resultados obtenidos de las evaluaciones, tomar decisiones en función de dichos resultados y entregar retroalimentación.

- **Dimensiones de la evaluación:** las capacidades generales para la construcción de instrumentos es una de las fortalezas de los estudiantes.

Al contrario de lo que los propios estudiantes en práctica opinan de sí mismos, la mayoría de los supervisores destacan como fortaleza sus capacidades generales para la construcción de instrumentos. Por ejemplo, en una gran cantidad de casos, son capaces de hacer preguntas de buena calidad, identificar reactivos o desarrollar rúbricas. Además, los supervisores destacan la creatividad, la flexibilidad y la apertura a la innovación y el cambio de los estudiantes.

4.5.3 Profesores guía en la escuela

- **La evaluación en el proceso pedagógico:** visión de la evaluación como proceso permanente, fundamental para la toma de decisiones.

Los profesores guía establecen una clara relación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación. Su visión respecto de la evaluación, es que es un proceso permanente y fundamental que permite obtener evidencias tanto sobre el aprendizaje de los estudiantes, como de la labor del docente, permitiendo una toma informada de decisiones pedagógicas.

- **Enfoques evaluativos:** sin contradicciones.

Según los profesores guía, la tensión que existe entre los enfoques formativos y sumativos en evaluación, se refiere más bien al uso y finalidad que se hace de este último. Para ellos no hay contradicciones entre estos dos enfoques ya que ambos son complementarios. Plantean que la evaluación formativa es una evaluación de proceso que permite recoger evidencias del aprendizaje de los estudiantes, monitoreando sus progresos y dificultades. Esto la vuelve muy relevante, por lo que manifiestan una clara preferencia por utilizar un enfoque formativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación sumativa, en cambio, es vista como una actividad de término que generalmente se realiza a través de pruebas escritas.

- **El sistema escolar:** la escuela puede ser un facilitador, pero muchas veces es un obstaculizador de la puesta en práctica de lo aprendido en formación inicial.

En relación a la escuela, se observa heterogeneidad en el rol que juega: en algunos casos se considera como un obstaculizador y en otros, facilitador de la puesta en práctica de lo aprendido en la formación inicial. Por un lado, se aprecia en el discurso, que la escuela no interviene en la propuesta de práctica que pueda desarrollar un estudiante, y que es el profesor guía el que acoge y acompaña y hace más fluida -o no- la posibilidad de que los estudiantes puedan llevar a cabo sus prácticas evaluativas. Por otro lado, los profesores guía declaran que entre los estudiantes existen expectativas irreales respecto de llevar al trabajo cotidiano lo que aprenden en la universidad.

- **Desarrollo de estrategias evaluativas:** falta de criterios técnicos para adecuar la evaluación a la situación particular es la principal debilidad de los estudiantes.

Los profesores guía opinan que la universidad prepara a los estudiantes para evaluaciones de carácter genérico. Esto se debe a que las instituciones educacionales promueven procesos formativos basados en situaciones teóricas, ideales y/o estándares, que no consideran las exigencias y contextos de la escuela, como tampoco prácticas evaluativas que atiendan las diferencias que se presentan en el aula.

- **Dimensiones de la evaluación:** la capacidad de diseñar instrumentos de evaluación en términos genéricos es la principal fortaleza de los estudiantes.

Manifiestan que los estudiantes en práctica poseen un dominio general de la evaluación, y que su fortaleza es la capacidad de diseñar instrumentos de evaluación en términos genéricos. Esto es lo que los supervisores antes también señalaron como una fortaleza, en cambio, los mismos estudiantes en práctica reconocen que su debilidad es llevar estos conocimientos genéricos a la práctica concreta de la escuela.

5. Conclusión

El presente estudio buscó caracterizar la formación que reciben los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica sobre teorías y estrategias de evaluación, identificando fortalezas y debilidades en sus competencias para construir instrumentos, aplicar evaluaciones, interpretar resultados y utilizarlos como insumo para el mejoramiento del proceso educativo.

Los resultados obtenidos a partir del análisis de catorce programas de Educación Básica de universidades en cuatro regiones del país, dan cuenta de una creciente preocupación por formar docentes capaces de evaluar el aprendizaje de manera formativa y con miras a la toma de decisiones pedagógicas y curriculares. Sin embargo, en la mayoría de las universidades la pregunta por las capacidades específicas que debiesen desarrollar los futuros profesores en materia de evaluación, es aún incipiente. Las excepciones son un número muy acotado de programas que han ajustado sus planes de estudio para atender de manera más cabal la dimensión evaluativa de la labor docente.

A continuación se presentan las conclusiones que dan cuenta del estado actual de la formación en evaluación de los profesores de educación básica, el cual entrega luces respecto de los enfoques y significados asociados a la evaluación que están presentes en la formación inicial. También, sobre qué y cómo aprenden los futuros profesores sobre evaluación y qué papel juega la escuela en esos aprendizajes. Estas conclusiones permiten detectar las oportunidades y nudos críticos para la formación inicial en evaluación en nuestro país.

- **La evaluación en el proceso pedagógico:** la formación inicial docente se centra en la evaluación para el aprendizaje, lo que representa un avance y una oportunidad.

En todos los programas estudiados, directores de carrera, formadores, supervisores y estudiantes de Pedagogía señalan adherir a un enfoque de evaluación centrado en el aprendizaje, que permita retroalimentar no solo a los estudiantes sino también las prácticas pedagógicas. Asimismo, todos los actores muestran convicción de que la evaluación formativa es la estrategia más significativa dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se constata además que, en la mayoría de los programas los formadores en evaluación poseen una base de conocimiento acerca de los principios de la evaluación para el aprendizaje y su aporte a la formación inicial docente.

Este consenso refleja cómo se han movilizado y ampliado las concepciones sobre los fines y estrategias de la evaluación en educación y su relación con la enseñanza. Si bien, la materialización de este enfoque aún es un conocimiento difuso y a veces contradictorio, este consenso es un aspecto altamente valorable pues constituye una base común desde donde la formación inicial puede avanzar.

- **Enfoques evaluativo:** aunque existe cierto consenso respecto de la complementariedad entre lo formativo y lo sumativo, no hay acuerdo en el rol que debiera jugar cada enfoque.

En su mayoría, los programas abordan contenidos y estrategias asociadas a la evaluación formativa y sumativa. Sin embargo, el modo en que los actores comprenden la relación

entre ambas tiene algunas diferencias. Por una parte, hay cierto consenso al considerarlas como complementarias entre sí, entendiendo que la evaluación sumativa es posterior a la evaluación formativa y que ambas son parte constitutiva de los procesos de evaluación en la escuela. Por otro lado, para todos los actores consultados, no hay duda en que la evaluación formativa tiene más relevancia que la sumativa.

Adicionalmente, las razones por las cuales estos enfoques son complementarios difieren. Algunos formadores y estudiantes los entienden como una relación obligada, en el contexto de un sistema escolar que valora excesivamente la calificación (entendida como el enfoque sumativo) por sobre el proceso de aprendizaje. Otros señalan que las dimensiones formativa y sumativa son parte de un mismo proceso evaluativo y que solo presentan finalidades diferentes.

En algunos casos, se sostiene que lo sumativo y lo formativo refleja diferencias de paradigmas. La evaluación sumativa, con foco en la medición, estaría vinculada al control. La evaluación formativa, en cambio, estaría orientada a los sujetos y el proceso.

- **El sistema escolar: la escuela como obstáculo y oportunidad.**

Uno de los hallazgos más relevantes de esta investigación es el diagnóstico compartido acerca de las escasas oportunidades que ofrece la institución escolar al estudiante en práctica, para poner en acción diversas estrategias evaluativas. En forma recurrente, el futuro profesor ejerce fundamentalmente tareas de planificación e implementación de la enseñanza en una clase determinada, pero la evaluación suele mantenerse bajo la responsabilidad del profesor guía. De esta manera se separa la enseñanza de la evaluación.

Por otro lado, los estudiantes, que no llegan con conocimientos prácticos sólidos, observando al profesor de aula, perciben que aprenden más sobre estrategias evaluativas que en su formación inicial. Por esto es que la escuela puede reforzar y potenciar los aprendizajes intencionados por la formación inicial o bien, limitarlos y hasta anularlos. De allí la importancia de articular, a nivel del sistema escolar, las miradas comunes sobre qué, cómo y para qué evaluar.

- **Formación generalista/formación disciplinar: el lugar de la evaluación dentro del plan de estudios es poco prioritario y los contenidos están desarticulados.**

Otra constatación relevante es que la gran mayoría de los programas analizados posee una –y excepcionalmente dos– asignaturas dentro de todo el plan de estudios dedicadas específicamente al aprendizaje de la evaluación educativa. Es decir, es una temática con débil presencia formal. En parte, esto se debe a que el aprendizaje de la evaluación se realiza, además, dentro de los cursos de didácticas y en algunos casos, dentro de la práctica. El problema es que, de acuerdo a los mismos actores hay escasa articulación entre los cursos y, además, en las didácticas la evaluación no siempre llega a ser un aprendizaje prioritario.

Solamente tres de los 14 programas analizados se encuentran haciendo esfuerzos más explícitos y sistemáticos para abordar esta debilidad. Estos programas incorporan no solo cursos de evaluación general, sino que también articulan de manera concreta los aprendizajes en evaluación dentro de sus cursos de didáctica, asumiendo lo específico del dominio disciplinar.

El resto de los programas adopta una de estas dos estrategias: 1) ofrecer al futuro profesor un curso de evaluación general donde se abordan aspectos conceptuales sin una bajada específica a tareas concretas asociadas a la enseñanza y la evaluación en diversas asignaturas, 2) además de ofrecer contenidos generales, entregan oportunidades para que los futuros profesores puedan contextualizar dichos aprendizajes en tareas específicas de evaluación sumativa y formativa, a través de su vínculo con la formación práctica o mediante tareas específicas que provee el formador dentro del curso.

Por otra parte, la disociación de los tiempos cuando se aprende sobre evaluación y cuando se tiene oportunidad para ponerla en práctica, muchas veces hace que lo aprendido carezca de relevancia y sentido, y, en consecuencia, se desdibuje. Esto ocurre especialmente cuando el curso de evaluación se ubica durante los primeros dos años de estudio, pero las instancias prácticas se producen en el tercer o cuarto año. Si se encuentra muy al comienzo o si no está articulado con otros cursos o con oportunidades de poner en acción lo aprendido, el curso de evaluación no es debidamente aprovechado por los estudiantes.

- **Pruebas estandarizadas: valoración desigual.**

En cuanto a las mediciones estandarizadas, los hallazgos revelan una valoración desigual entre programas de formación y también, entre actores. Una de las distinciones más claras es entre los estudiantes de pedagogía, por un lado, y los directores y formadores de profesores, por el otro. Para los primeros, estas evaluaciones ofrecen pocas oportunidades para mejorar los aprendizajes de los alumnos y tienen efectos negativos en las escuelas. Para los segundos, en cambio, son instancias valiosas porque permiten contar con información del sistema. Sin embargo, también rechazan las consecuencias de las pruebas estandarizadas.

- **Desarrollo de estrategias evaluativas: en su mayoría sumativas**

Los contenidos y las prácticas de formación pueden impedir comprender la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los hallazgos revelan un énfasis en la mayoría de las carreras para enseñar estrategias de evaluación vinculadas al diseño de instrumentos con finalidad sumativa. Hay pocas oportunidades para aprender, por ejemplo, estrategias de retroalimentación, devolución de resultados o monitoreo del proceso de aprendizaje.

En este sentido, la enseñanza en evaluación pone más su foco en desarrollar *procesos de validez curricular*, es decir, asegurar la correspondencia entre los objetivos de aprendizaje del currículo y las tareas o preguntas de un instrumento de evaluación.

Asimismo, la mayoría de los programas no aborda (o lo hace tangencialmente) la capacidad para analizar los resultados de una evaluación, sistematizando y tomando decisiones a partir de estos. Es decir, se aprende a diseñar instrumentos y, en el mejor de los casos, a implementarlos, pero a juicio de diversos actores, son pocas las oportunidades que tiene el futuro profesor para hacer algo más con esa evaluación.

- **Dimensiones de la evaluación y modelar las prácticas:** el rol clave del formador y del supervisor de prácticas.

Para los estudiantes de Pedagogía la figura del formador es clave en el aprendizaje de la evaluación. La necesidad de contextualizar desde las distintas áreas curriculares los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, asigna un protagonismo significativo a la figura del formador en las didácticas específicas. Por esto es importante que este formador posea conocimientos suficientes de evaluación. Si posee competencias específicas en evaluación del área curricular que enseña, puede hacer una diferencia sustantiva facilitando los aprendizajes en este ámbito. Por el contrario, si no posee estos conocimientos o si no aborda los contenidos de evaluación, se convierte en un obstáculo para la formación en evaluación de los futuros docentes.

Por otro lado, los formadores tienen dificultad para ser consistentes en la enseñanza de la evaluación. No siempre emplean prácticas pedagógicas y modalidades de evaluación consistentes con lo que están enseñando.

- **Evaluación e inclusión:** carencias en la formación en evaluación de aulas diversas.

Un desafío y carencia sobre el cual concuerda la mayoría de los actores consultados, es cómo llevar a cabo una evaluación en contextos de diversidad y con dificultades de aprendizaje en el aula. Los estudiantes perciben que les falta saber cómo evaluar para el aprendizaje y cómo llevar a cabo una evaluación formativa que retroalimente el proceso de enseñanza y aprendizaje especialmente con quienes presentan algún tipo de necesidad de apoyo.

6. Recomendaciones

La modificación de las prácticas requiere de autoconocimiento y auto reflexión, para identificar puntos ciegos. El impulso de nuevos contenidos requiere de personas específicas comprometidas que empujen el tema en sus respectivas instituciones. Para apoyar el desarrollo de una formación inicial fortalecida en evaluación identificamos buenas prácticas detectadas en algunos de ellos, y recomendaciones tanto para la formación inicial como para la política pública.

6.1 Buenas prácticas

Se destacan las siguientes prácticas, identificadas en algunos programas. Constituyen ejemplos a seguir, ya que abordan las dificultades y desafíos detectados en la formación inicial de profesores de Educación Básica en materia de evaluación educacional.

- **Enfoques evaluativos:** uso de “muestras de desempeño docente”.

Las “muestras de desempeño docente” son una manera de describir los desempeños esperados, a través de acciones concretas que encarnan los diversos principios y orientaciones de una evaluación para el aprendizaje. De esta manera, generan un estándar verificable de lo que se espera como conocimiento.

- **El sistema escolar:** estrechamiento de lazos con la escuela para sintonizar enfoques y abrir oportunidades de implementación.

La puesta en práctica de diversas estrategias institucionales permiten estrechar los lazos con la escuela con miras a establecer diálogos que ayuden a sintonizar, poco a poco, los enfoques evaluativos y abran la puerta a otras formas de evaluación.

- **Formación generalista/formación disciplinar:** valoración tanto de una formación “general” en evaluación como de una formación “específica” desde los campos disciplinares.

Dentro del plan de estudios, se valora y articula una formación “general” con una formación “específica”. Ello implica la sintonía entre la comprensión de la evaluación en sus fundamentos, enfoques, tipos, funciones e instrumentos, y el aprendizaje desde las didácticas específicas, asociado a los procesos de diseño e implementación de la enseñanza.

- **Desarrollo de estrategias evaluativas:** formación práctica y acompañada en torno a las tareas evaluativas.

Hay presencia de una formación práctica en la que se intenciona de manera explícita el análisis y la puesta en acción de tareas evaluativas en el contexto escolar.

Asimismo, se produce un acompañamiento planificado e intencionado en torno a la evaluación. Establecer una práctica de este tipo al estudiante, con foco especial en las tareas de evaluación que observe en la escuela y también en las que él mismo pone en acción, permite un mejor desarrollo de estrategias evaluativas.

6.2 Recomendaciones para la formación inicial de profesores

A partir de las conclusiones del estudio es posible extraer algunas recomendaciones para la formación inicial. Para validar y respaldar las iniciativas, es importante que las instituciones incorporen las **competencias evaluativas de sus egresados, dentro de un plan estratégico**, para lo cual se requiere el apoyo de decanos y directores.

- **La evaluación en el proceso pedagógico:** evaluación y enseñanza para el aprendizaje.

Se recomienda incorporar explícitamente en los planes de estudio el **enfoque de evaluación y enseñanza para el aprendizaje** en coherencia con las orientaciones curriculares y del Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2008).

- **Formación generalista/formación disciplinar:** la importancia de tener planes de estudio articulados.

Una segunda recomendación es que en los planes de estudio se fortalezca la **articulación entre los cursos de didáctica, currículum, evaluación y práctica**. Para esto, la **evaluación tendría que ser un contenido transversal**, abordado desde distintas asignaturas, lo que resuelve la tensión entre una formación generalista y otra disciplinar, ya que ambas son necesarias para el futuro docente.

Para esto, puede ser recomendable comenzar identificando las competencias en evaluación requeridas para los estudiantes de Pedagogía en Enseñanza Básica, dentro del **perfil de egreso** de los profesionales.

- **Desarrollo de estrategias evaluativas:** la necesidad de movilizar capacidades para la evaluación.

A la luz de los resultados del estudio, parece indispensable que a los futuros docentes se les ofrezca oportunidades para que desarrollen **estrategias para la evaluación**, además de las que reciben para la enseñanza. Estas deben presentarse a lo largo de toda la formación inicial pero particularmente en las instancias de práctica profesional. En ellas, los estudiantes deben poder **diseñar e implementar evaluaciones en contextos reales**, siguiendo con todo el proceso posterior de análisis de resultados y ajuste de las prácticas pedagógicas.

- **Modelar las prácticas:** apoyo a los formadores y los directores de carrera.

Es necesario que los formadores, que comprenden la evaluación formativa e integral para el aprendizaje, reciban el apoyo institucional para **ajustar sus propias prácticas de evaluación** de modo que con ellas puedan **modelar lo que están enseñando**, a sus estudiantes. Asimismo, los directores de carrera pueden requerir apoyo para promover prácticas evaluativas diversas entre los formadores de docentes.

6.3 Recomendaciones para las políticas públicas

Frente a todas estas recomendaciones, parece relevante conocer en profundidad las **iniciativas exitosas** y, en general, revisar experiencias locales o internacionales donde se haya tenido buenos resultados. Adicionalmente, es posible que se requiera un trabajo de **formación continua**, a través de seminarios o instancias de perfeccionamiento, dirigida a la **formación de formadores**.

- **La evaluación en el proceso pedagógico:** un debate nacional.

Desde la política pública se puede promover un **debate nacional** que oriente y articule de manera consensuada, **el sentido y uso de la evaluación en la escuela**, articulando las demandas y exigencias institucionales y sistémicas con la formación evaluativa de los futuros docentes.

- **Dimensiones de la evaluación:** mínimos formativos comunes.

Se recomienda avanzar hacia una definición desde la política pública que permita establecer los **mínimos formativos comunes para la formación inicial docente**, de modo de asegurar el manejo teórico y práctico de los estudiantes de pedagogía. Este manejo se requiere en particular, respecto del **uso de los resultados de los distintos tipos de evaluaciones** para tomar decisiones pedagógicas ajustadas y orientadas al logro de los aprendizajes.

- **La política pública:** promover el estudio y la colaboración.

Desde las instituciones que desarrollan políticas públicas, se debieran ofrecer instancias para que se creen **redes entre los centros de formación inicial**. En el encuentro entre formadores se genera la posibilidad de que grupos de trabajo lideren el avance en materia de formación inicial en evaluación en las universidades. Las instancias de **trabajo colaborativo interuniversidades** pueden ser espacios de encuentro, debate y sistematización en torno a las prácticas evaluativas y de la enseñanza de la evaluación.

Adicionalmente se puede promover el desarrollo de estudios acerca de **buenas prácticas evaluativas y de enseñanza de la evaluación**, para revisar cómo se materializan los distintos enfoques.

7. Lista de referencias

Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. En *Assessment in Education*, 5 (1), 7- 74.

Bloom, B. (1971). *Taxonomía de los Objetivos educativos*. Santiago: Editorial Universitaria.

Torres, C. (2008). Después de la tormenta neoliberal: La política educativa Latinoamericana entre la crítica y la utopía. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 48 , 207-229.

Stobart, G. (2006). *Tiempos de pruebas*. Madrid: Morata editorial.

Leyva, B. (2010). La evaluación del aprendizaje, una guía práctica para docentes. Recuperado de: http://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf. Marzo 26, de 2016.

Aquino, S., Izquierdo, J. y Echaz, L. (2013). Evaluación de la práctica educativa: una revisión de sus bases conceptuales. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 13, núm. 1, enero-abril, 2013, pp.1-21

Mineduc. (2008). *Evaluación para el aprendizaje, primer ciclo básico*. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile.

Mineduc. (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago: autor.

Coll, C., Barberá, E., Onrubia, J. (2000). La atención a la Diversidad en las Prácticas de Evaluación. *Fundación Infancia y Aprendizaje*, 90, 111-132.

Mineduc (2011). *Estándares para la Formación Inicial de profesoras y profesores de Educación Básica*. Santiago: autor.

Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente: la perspectiva de los docentes principiantes. *Calidad en la Educación*, 39, 117-154.



600 600 2626, opción 7
@agenciaeduca
facebook/Agenciaeducacion
contacto@agenciaeducacion.cl
www.agenciaeducacion.cl