

**¿Cómo comprender mejor la evaluación?
Cuatro temas para reflexionar con estudiantes en formación inicial
docente**

**Towards a better understanding of assessment: four topics to reflect upon
with students in early teaching training**

Ana Carolina Maldonado Fuentes¹

¹Universidad del Bío-Bío, Chile, email: amaldonado@ubiobio.cl

Resumen: La evaluación suele vincularse al dominio de competencias metodológicas por parte del profesorado, aunque se promueve una visión formativa basada en el modelo de evaluación para el aprendizaje. El texto pretende profundizar en aspectos teóricos e históricos derivados de la racionalidad técnica que han influido en la conceptualización de la evaluación para su reflexión con estudiantes en Formación Inicial Docente.

Palabras clave: modelos de evaluación, formación del profesorado, formación inicial docente, evaluación de aprendizaje.

Abstract: The evaluation is often associated to the domain of methodological skills by teachers, although a formative vision based on the model of evaluation for learning is promoted. The text seeks to deepen the theoretical and historical aspects derived from the technical rationality, that have influenced the conceptualization of evaluation for reflection with students in Initial Teacher Training.

Key words: assessment models, teacher training, initial teacher training, learning assessment

Recepción: 22 de enero de 2018

Aceptación: 27 de mayo de 2018

Forma de citar: Maldonado, Ana. (2018). ¿Cómo comprender mejor la evaluación? Cuatro temas para reflexionar con estudiantes en formación inicial docente. *Voces De La Educación*, 3(6), 111-125.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

¿Cómo comprender mejor la evaluación? Cuatro temas para reflexionar con estudiantes en formación inicial docente¹

Introducción

La evaluación representa uno de los ámbitos de mayor interés en el campo de la investigación educativa y constituye un tema de discusión habitual entre los distintos agentes del sistema escolar. En general, existe consenso en que “el alumno es el evaluado, el docente el que evalúa y el padre de familia el interesado en los resultados numéricos de dicha evaluación” (Reátegui, Arakaki y Flores, 2001, p.9), reforzándose su función acreditadora. Derivado de lo anterior, se ha otorgado protagonismo a las evaluaciones sumativas, dentro de un enfoque que interpreta las altas calificaciones como símiles de un buen aprendizaje, lo que ha fortalecido la competitividad entre el alumnado y la reducción del proceso formativo a la entrega de resultados, cuya información es útil para la selección de los mejores. Sin embargo, tras ello se encuentra un concepto restringido del proceso de enseñanza aprendizaje y la creencia en una supuesta neutralidad, desconociendo las relaciones de poder y arbitrariedades que están implícitas, aspecto sobre el cual es pertinente reflexionar.

Por otro lado, el tema de la evaluación es una preocupación particular de los profesores durante su formación continua, toda vez que el diseño de instrumentos y procedimientos evaluativos coherentes con los objetivos de aprendizaje constituye uno de los aspectos cuyo dominio está directamente relacionado con el buen ejercicio de la profesión (Manzi, González y Sun, 2011). De lo anterior se deriva un creciente interés por mejorar las competencias metodológicas de los docentes desde su formación inicial, bajo el supuesto de que una evaluación técnicamente bien elaborada responde a principios de objetividad, confiabilidad y validez. Esta representación instrumental de la evaluación se refuerza en los hechos con la importancia otorgada a las pruebas estandarizadas (nacionales e internacionales), que han puesto a las mediciones censales en un lugar de privilegio cuando se alude a la calidad de la educación.

En forma adicional, desde la década de los 90, ha sido promovida la implementación de un modelo alternativo de evaluación de aprendizaje, también denominado de evaluación auténtica, que se sustenta en una concepción constructivista del aprender en contraposición al modelo basado en un paradigma psicométrico (Ahumada, 2005). Específicamente, la evaluación de aprendizaje consiste en la obtención y valoración de información para tomar decisiones que favorezcan el logro y el progreso de todos los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje declarados en el currículo, cuya implementación influye en la motivación, la interiorización de los contenidos y las formas de aprender (Himmel, Olivares y Zabalza, 1999; Barberá, 2003). Se trata, en definitiva, de un proceso que conlleva un cambio de actitud desde una visión tradicional centrada en evaluaciones finales hacia una valoración del proceso (Jara, 2013), haciendo uso de la evaluación formativa (Popham,

¹ Financia CONICYT-PFCHA/Doctorado Nacional/2017-21170257. Programa Doctorado en Educación en Consorcio Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC).

2009, 2014) y formadora (Nunziati, 1990); lo que incrementaría la utilidad de la evaluación en el ámbito escolar (Heredia, 2009).

En este marco, coexisten en el discurso educativo ideas vinculadas a la función social de la evaluación y al desarrollo de competencias técnicas durante la formación docente, las que se combinan en forma confusa e imprecisa con un enfoque formativo, alternativo o auténtico, sin muchas veces mediar un proceso de reflexión acerca de la evaluación como objeto de conocimiento. En otras palabras, el foco en el rendimiento y los resultados, por un lado, y en la evaluación de aprendizaje y la valoración del proceso, por otro, son esgrimidos como modelos para efectuar una misma tarea en el sistema escolar, sin mayores cuestionamientos. De allí que suelen confundirse, generando tensión al momento comprender las distintas funciones de la evaluación y las responsabilidades del profesorado como evaluador.

Esta situación resulta controversial en particular para los estudiantes en Formación Inicial Docente, quienes durante su trayectoria formativa han construido el imaginario del ser profesor fundamentalmente a partir de sus experiencias como sujetos evaluados, con escasas oportunidades para identificar los supuestos que subyacen a los distintos enfoques de la evaluación. Lo anterior representa una preocupación de los formadores, cuando se aspira al desarrollo de mayor autonomía profesional en el marco de la sociedad intensiva en el aprendizaje (Miller, 2003). Por tanto, cabe preguntarse ¿cuáles son las temáticas claves a explicitar que contribuirían a que los estudiantes en Formación Inicial Docente comprendan las distintas funciones de la evaluación? ¿Cómo iniciar con los estudiantes una reflexión sobre la evaluación?

Las respuestas a estas interrogantes pueden ser múltiples. No obstante, en este artículo se pretende contribuir al análisis desde una mirada focalizada en el énfasis instrumental que ha predominado en el ejercicio de la práctica evaluativa, puntualizando cuatro ideas clave a partir de las cuales es posible comprender en mejor forma las implicancias derivadas de la racionalidad técnica, cuyo enfoque ha marcado fuertemente la representación de la calidad de la educación en el contexto de las reformas educativas (Drago, 2010). Tal como afirma Moreno (2014) “el discurso de la evaluación es hoy en día en su mayor parte un discurso de la tecnología. Durante buena parte del siglo XX y lo que va del XXI, los propósitos de la evaluación no han cambiado sustancialmente [pues] la evaluación ha sido usada principalmente para tomar decisiones relacionadas con la clasificación, la selección y la certificación, basadas en mediciones de lo que los individuos saben” (p.5)

Desde nuestra perspectiva los siguientes temas resultarían pertinentes para una reflexión entre formadores y estudiantes en Formación Inicial Docente, dialogando a partir de ideas que se encuentran explícitas e implícitas en los discursos sobre la evaluación. Por un lado, pues constituyen una síntesis de diversos autores que han profundizado en el estudio de la evaluación como concepto, y, por otro, porque invitan a indagar en la evaluación como objeto de interés en la trayectoria formativa FID, considerando bases teóricas e históricas que han marcado su conceptualización en el actual escenario de Reformas Educativas.

La evaluación en su función social acredita y selecciona a los mejores.

Tal como se documenta en la literatura especializada, *evaluación* corresponde a un término ampliamente utilizado en diversas actividades humanas, ya que “a lo largo de todos los tiempos las personas evaluamos y somos evaluadas continuamente (...).Igualmente, aunque a diferente nivel, más sistemático, más consciente, ocurre en los ámbitos profesionales” (Alcaraz, 2015, p. 12). De este modo, en general, se representa como un concepto ligado a la valoración y elaboración de juicios para fines diversos. Es por lo anterior que resulta oportuno precisar que la referencia al concepto *evaluación* no siempre ha estado ligada al campo educativo. Antes bien, se trata de un constructo que en sus orígenes correspondió a una práctica de tipo oral para seleccionar funcionarios en la antigua China (alrededor del siglo II a.C.). Según Gan (2008, p.117), este *examen de la función pública* fue el núcleo de la educación imperial y el báculo de la enseñanza y aprendizaje por alrededor de 1.300 años. Consistía en que los más talentosos eran seleccionados y galardonados con cargos oficiales. Los contenidos principales eran filosofía, normativas y teoría ideológica; pudiendo participar todos los individuos “sanos y bien comportados”, independientemente de la familia y de su origen social. En consecuencia, los sujetos obtenían su estatus social por la sabiduría y no por el nacimiento, haciendo que la educación se combinara con la política.

Luego, el uso de exámenes orales es documentado en profesores griegos y romanos; adquiriendo mayor formalidad en la Edad Media a nivel universitario en *exámenes orales públicos ante un tribunal*, que eran rendidos previo visto bueno del tutor (Escudero, 2003, p.12). No obstante, fue en el período del siglo XIX cuando se retoma fuertemente el sentido de la evaluación como un mecanismo de acreditación y selección de estudiantes, en coherencia con los principios de la sociedad industrial, ya que “a medida que aumenta la demanda y el acceso a la educación, se acentúa la necesidad de comprobación de los méritos individuales y las instituciones educativas van elaborando e introduciendo normas sobre la utilización de exámenes escritos” (Gil, 1992, como se cita en Escudero, 2003, p.12). Esto se mantiene hasta el presente, haciendo que “la correcta selección y acreditación del alumnado, [ocurra] cada vez en niveles más bajos del sistema educativo, [siendo] una preocupación transversal a todas las sociedades avanzadas desde que las máquinas revolucionaran nuestro mundo” (Alcaraz, 2015, p. 3). En coherencia, en la Primera Guerra Mundial se da uso a test de inteligencia y test de personalidad para seleccionar a los soldados y militares, lo que ha sido denominado como la función social de la evaluación.

Al respecto, cabe indicar que el uso de pruebas psicológicas también se observa en el campo educativo, como forma de selección y admisión a la Educación Superior desde hace varias décadas. Según Villarroel (2014), se trataría de un mecanismo basado en una ideología meritocrática, acorde a una política neoliberal, que resulta preocupante dada “la concepción generalizada de los evaluadores al aceptar como verdad absoluta o validez incuestionable a estos instrumentos, constituyéndose en un medio de seleccionar a los jóvenes con mejores aptitudes académicas” (p.252), realidad que según el propio autor está acorde a los tiempos postmodernos, la modernización de la economía y los avances científicos y tecnológicos. Sobre el particular, resulta interesante observar cómo el uso de mecanismos de evaluación para la selección y segregación en el acceso al sistema escolar, lejos de ser un asunto resuelto, se presenta como problema en la actual discusión sobre

educación en Chile, pues tal como señalan Donoso-Díaz et. al (2015), existen diferentes posturas en el debate político al respecto (rechazo, regulación o defensa de la selección) evidenciándose ruptura de consenso al momento de levantar una propuesta, lo que confirma su carácter controversial.

De lo anterior se desprende lo oportuno que resulta reflexionar con los estudiantes en Formación Inicial Docente sobre el sentido que ha tenido en el tiempo la función social de la evaluación, develando cuáles han sido algunos de los argumentos asociados a su representación como mecanismo de acreditación y selección; tales como la necesidad de distinguir a los mejores, los más talentosos o los más idóneos; y las expectativas que se desprenden de la selección para el buen funcionamiento de un sistema social, político y/o económico.

La evaluación como herramienta técnica para dar cuenta de un currículum prescriptivo.

Un asunto de interés explícito en la formación inicial docente y la formación continua del profesorado en ejercicio ha sido el desarrollo de competencias técnicas para la elaboración de instrumentos que tengan confiabilidad y validez; bajo el supuesto de que un buen test indica confianza. Sin embargo, es prácticamente imposible que estas condiciones se den en forma absoluta. Además, son características complejas de atribuir tras la administración de un instrumento, dado que existe una variedad de posibilidades al evaluar y efectuar el análisis de resultados (De Camilloni, 2010). Pese a lo anterior, suele atribuirse dichas cualidades a los instrumentos de manera directa, en especial si se hace uso de pruebas objetivas o de carácter estructurado, sin necesariamente vigilar la pertinencia entre la evaluación y el objeto evaluado. Lo que sucede es que “las pruebas objetivas son uno de los instrumentos más empleados en la evaluación de los aprendizajes porque entre otros supuestos solventan los graves problemas que afectan a los exámenes en cuestiones de objetividad, fiabilidad y validez” (Calatayud, 2009, p.208). Este escenario, según Díaz Barriga (1988), ha sido perjudicial puesto que se ha sobredimensionado la importancia de los instrumentos tipo test, bajo la expectativa de que “a través del examen se [obtiene] un conocimiento objetivo sobre el saber de cada estudiante” (p.3), lo que ha contribuido a sostener que “la persona que evalúa es simplemente proveedora de instrumentos de medición” (Alcaraz, 2015, p.15). Derivado de lo anterior, ha existido por largo tiempo confusión entre evaluación y medición, como si se tratase de términos equivalentes; asunto que también fue fomentado con el auge del uso de test de tipo psicológicos en educación.

Cabe señalar que fue Tyler (1969) “quien supera la mera evaluación psicológica (...) y sistematiza la evaluación en el ámbito educativo (...) con una propuesta basada en la formulación de objetivos curriculares muy precisos y en la comprobación de la consecución o no de los mismos” (Alcaraz, 2015, p.14); respondiendo a “la necesidad de una evaluación científica que sirva para perfeccionar la calidad de la educación” (Escudero, 2003, p.14). En este punto, recomendamos reflexionar con los estudiantes en Formación Inicial Docente respecto del impacto que ha tenido en la cultura escolar las ideas de Tyler, dado que con su aporte aparece la verdadera evaluación educativa, vinculándose directamente a los objetivos previstos en el currículum. Al respecto, es destacable que “las ideas de Tyler fueron muy bien acogidas por los especialistas en desarrollo curricular y por los profesores. Su

esquema era racional y se apoyaba en una tecnología clara, fácil de aprender y de aplicar” (Escudero, 2003, p.15). Según Díaz Barriga (1988), esto permitió uniformar el lenguaje de los profesores (*la evaluación como discurso pedagógico*) y unificar los propósitos del aprendizaje a objetivos comunes para todo el alumnado (*en función de taxonomías*), permitiendo que el quehacer del evaluador se oriente a la formulación de un juicio de valor respecto de la información que se obtiene, como “un medio para informar sobre la eficacia del programa educacional” (Escudero, 2003, p. 15).

Un dato de interés, que puede ayudar a comprender mejor el origen de estas ideas es la alusión que hace Escudero (2003) sobre la corriente conocida como *docimología*, en Francia; quienes se dieron cuenta de que se producía una evidente separación entre la evaluación y las metas de instrucción, puesto que “la evaluación se dejaba, en último término, en manos de la interpretación totalmente personal del profesor” (Escudero, 2003, p.14). Entonces, proponen un cambio, que consiste entre otros, en la “elaboración de taxonomías para formular objetivos; diversificación de fuentes de información; y unificación de criterios para la corrección a partir del acuerdo entre los profesores correctores de las pruebas” (Escudero, 2003, p.14). Si bien estas orientaciones resultan de algún modo vigentes, en el origen se alinean con el enfoque de la racionalidad técnica, que tiene en Tyler uno de sus principales exponentes (Pascual, 1998).

A modo de reflexión, cabe preguntarse cuáles son los fundamentos del currículo prescriptivo, como una propuesta única para la población, aun sabiendo que todos los individuos son diferentes. Según Lurizaga (1961) Aristóteles fue el primer exponente que estuvo de acuerdo con el carácter uniforme del currículo, basado en una concepción política y estatal de la educación. El filósofo, junto con reconocer el papel de la familia durante la primera infancia, postula que “la educación es necesaria para el Estado” (Lurizaga, 1961, p.66), y dado que éste tiene un solo fin, “debe ser única e idéntica para todos los miembros” (Lurizaga, 1961, p.67) y requiere ser atendida como un asunto regulado y público. Las ideas pedagógicas de Aristóteles, si bien no están documentadas en un escrito, se adscriben a un plan de desarrollo intelectual, con matemáticas y ciencias naturales, tal como se observa en el *Liceo*.

La consideración a este aspecto resulta de interés al analizar nuestra política pública, donde el Estado ha definido un plan curricular con un núcleo de objetivos de aprendizaje comunes para el país (MINEDUC, 2012). En este escenario, resulta pertinente incorporar la reflexión de Portela (2004), quien en su análisis sobre el caso colombiano critica el interés técnico y las implicancias que la adscripción a este enfoque ha tenido en el profesorado, explicando cómo “el diseño instruccional se convirtió en un cúmulo de comportamientos predefinidos, condicionados por estímulos prescritos desde el análisis de tareas supuestamente siempre medibles y necesariamente cuantificables” (Portela, 2004, p. 2). Siguiendo con la línea argumental descrita, recomendamos discutir con los estudiantes en Formación Inicial Docente sobre la adecuación de los instrumentos y procedimientos de evaluación, problematizando en su diseño. Adicionalmente, sugerimos revisar en forma integral los fundamentos de la implementación de las evaluaciones de tipo estructurada a nivel curricular, incorporando en la reflexión los alcances de la racionalidad técnica y la racionalidad instrumental tanto a nivel macro, meso como microcurricular.

El profesorado como responsable de los resultados de mediciones a gran escala.

Tal como es sabido, desde el año 2000 se implementa la prueba PISA en los países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), con el propósito de evaluar la educación que reciben los estudiantes al final de la etapa de enseñanza obligatoria, bajo la premisa que una mejor educación es fundamental para la productividad social. Esta iniciativa, a diferencia de lo que podría pensarse desde el sentido común, carece de neutralidad, pues tras esta evaluación es posible identificar *crudos propósitos* (Villarroel, 2014, p. 255) tales como la necesidad que tienen los países de disponer de una mano de obra cualificada y mejorar la calidad de la educación para una mejor utilización de los recursos, entre otras.

En este contexto, se ha constatado cómo la figura del profesor es un factor de alto impacto, por lo que se afirma que “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (Barber y Mourshed, 2008, p. 15). Lo anterior ha provocado que se ha dirigido la atención sobre el rol que juega el profesorado en estos resultados, afectando en forma directa a las instituciones formadoras “por el efecto que pueden tener sus egresados en la calidad del ejercicio docente en las escuelas” (Ávalos, 2014, p.13). Desde nuestra perspectiva, este hecho también ha tenido una repercusión en la valoración social de la profesión, en desmedro de una visión más amplia del asunto al momento de analizar los resultados, haciendo visibles las distintas responsabilidades a nivel sistémico.

No obstante, el análisis crítico de Fernández-Cano (2016) revela limitaciones de la prueba PISA y plantea la necesidad de mejorar la calidad metodológica de los informes técnicos. Entre estos, sugiere poner atención a la toma de muestras, la validez de los instrumentos, el uso de las puntuaciones transformadas por la normalización y la ausencia de estadísticas que den cuenta de la magnitud de los efectos. Dicha propuesta invita a reflexionar, ya que generalmente este tipo de documentos son utilizados por los países para la toma de decisiones a nivel político y prescriptivo; afectando en forma directa o indirecta al profesorado en sus prácticas evaluativas.

Desde una perspectiva histórica, cabe precisar que la aplicación de test para evaluar rendimiento de los estudiantes es una decisión que tiene larga tradición. Según Hernández y Guzmán (1991) (como se citó en Alcaraz, 2015, p.12) el uso de pruebas de rendimiento escolar puede observarse en Boston (Estados Unidos) en 1845 “como fuente básica de información para evaluar a las escuelas y al profesorado”. Acciones similares se observan en Gran Bretaña con la creación de una comisión para evaluar el progreso de los estudiantes, obteniendo resultados por debajo de lo esperado. Tras este hallazgo se toma la medida de “pagar por resultados”, haciendo que “parte del salario del profesorado [vaya] en proporción a las calificaciones obtenidas por el alumnado al final del año escolar” (Alcaraz, 2015, p. 12). Estos casos constituyen ejemplos de las prácticas evaluativas desarrolladas dentro de una época conocida como “primera etapa técnica”, en coherencia con el paradigma positivista.

Al respecto, cabe señalar que la concepción filosófica del positivismo admite la posibilidad de conocer la realidad constituida solamente por hechos, con lo cual se “rechaza toda metafísica, todo conocimiento *a priori*, toda intuición directa del conocimiento” (Briones,

2016, p.24). Al respecto, recomendamos dialogar con los estudiantes en Formación Inicial Docente sobre el origen de este planteamiento, recordando que el principal exponente de esta corriente fue Comte (1798-1857), quien otorga a la sociología el carácter de ciencia natural, bajo la premisa que solo el conocimiento científico es válido (Livesey, 2006). Considerar este alcance contribuye a clarificar por qué se ha dado tanta importancia a la medición de las conductas humanas en educación, apropiándose del método científico propio de las ciencias naturales y de la lógica matemática como forma de aproximarse a los fenómenos, tal como sucede con el positivismo. En palabras de Escudero (2003) el auge del uso de los test psicométricos a finales del siglo XIX fue posible también por otros factores adyacentes, tales como “el florecimiento del empirismo, la influencia de las teorías de la evolución, el desarrollo de métodos estadísticos y la sociedad industrial” (p.13).

En adición, planteamos la recomendación de reflexionar en mayor profundidad respecto de los fundamentos que subyacen al uso de mediciones desde el enfoque tecnicista. En palabras de Niño-Zafra y Gama Bermúdez (2013) la reducción de la profesión docente a labores técnicas trae como consecuencia una *desprofesionalización* y *despedagogización* de su labor, por cuanto el profesorado se ve impulsado a responder a la competitividad que se impone entre docentes e instituciones para mejorar los resultados en las pruebas externas. A su vez, el enfoque técnico impacta en la autonomía escolar y en los aprendizajes del estudiantado, de lo cual se desprende que “urge una apropiación sobre el sentido dinámico de la evaluación como parte de la formación integral que rescata la multidimensionalidad del ser humano” (Niño-Zafra y Gama Bermúdez, 2013, p.174). En definitiva, resulta de interés discutir en profundidad cuáles han sido los impactos de este modelo, que junto con la medición, ha permeado el sistema con formas de control y la homogeneización.

La evaluación como proceso pedagógico y formativo

Una de los puntos que ha despertado mayor acuerdo entre los autores es que el paradigma cuantitativo, la visión psicométrica y la teoría de la medición han tenido impacto en el campo de la educación durante el siglo XX, por lo que “se puede afirmar que la evaluación ha estado signada por el control hegemónico, la medida para comparar y etiquetar” (Castro Pimienta; 2014, p.3).

Sin embargo, en los años 70, en oposición al modelo psicométrico, surge el enfoque de la evaluación formativa como un tipo de evaluación que permite realizar ajustes a la enseñanza (por parte del profesorado) y el aprendizaje (por parte de estudiantes). Este concepto, acuñado por Scriven en 1967, se vincula a la función pedagógica de la evaluación, otorgando al docente la posibilidad de orientar sus prácticas para evaluar la calidad del aprendizaje a nivel micro curricular en forma sistemática a lo largo del proceso educativo (Jorba y Sanmartí, 2008; Popham, 2014). En otras palabras, la evaluación formativa se utiliza “para obtener datos sobre el progreso logrado y, de este modo, efectuar la oportuna corrección de las distorsiones observadas, para llenar las lagunas detectadas, así como reforzar las conquistas realizadas (según Troncón, como se citó en Da Silva y Scapin, 2011, p. 546). Por tanto, se trata de una evaluación que se encuentra orientada hacia la mejora continua, asignando mayor relevancia al aspecto procesual de la evaluación, contrariamente a lo esperado en el caso de las evaluaciones sumativas cuya finalidad es verificar resultados (Cunha, 2006).

Por otro lado, en la década de los 70, Nunziati y Bonniol desarrollan en Francia un estudio experimental que demostró efectos positivos de la evaluación cuando ésta se basaba en la autonomía del alumnado, la que fue consignada como “Evaluación Formadora” (Nunziati, 1990). La importancia de esta nueva forma de ver la evaluación radica en que el profesorado es capaz de detectar logros y no sólo errores, convirtiéndose en una especie de acompañante de los estudiantes. En otras palabras, los estudiantes autogestionan el aprendizaje a partir del reconocimiento de sus debilidades y, en conjunto con el docente, alcanzan mayor control de los planes de acción previstos. De esta forma, aumenta la responsabilidad y la regulación del aprendizaje, y ambos agentes pueden ser evaluados; lo que cambia el papel tradicionalmente asignado a la labor docente. En consecuencia, se otorga un rol protagónico al estudiante quien reflexiona y participa en el proceso, con una valoración diferente a lo que ocurre cuando la retroalimentación solamente proviene de un agente externo. Es así como profesores y estudiantes proveen de información dentro del mismo proceso educativo, generando posibilidades para la introducción de cambios o modificaciones para hacer mejor lo que se ha hecho. En concreto, para la evaluación formativa el principal agente es el profesor; en cambio, en la evaluación formadora es el estudiante.

En el caso de las políticas evaluativas chilenas, es posible inferir cierta sintonía con lo anterior, toda vez que se ha impulsado la incorporación de distintas estrategias para evaluar los aprendizajes de los alumnos durante el proceso, con procedimientos que se distingan de las de aquellas cuya finalidad sea determinar la promoción escolar y la calificación (MINEDUC, 1997). En el caso del ejercicio docente, el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008) constituye un estándar de referencia consensuado respecto de los atributos que caracterizan al profesor en aula y su práctica evaluativa. Específicamente, dentro del ámbito pedagógico, se espera que el docente tenga “la capacidad para desarrollar estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de aprendizajes de sus alumnos y retroalimentar sus propias prácticas” (Manzi, González y Sun, 2011, p.126). No obstante los beneficios que esto pudiera generar para el estudiantado, el modelo de la evaluación de aprendizaje ha sido cuestionado. Es así como Mc Dowell, Sambell y Davison (2009, p.57), concuerdan con Black, experto de Reino Unido, en que la evaluación para el aprendizaje se ha transformado metafóricamente en una especie de tren en el cual se unen políticos e instituciones educativas; sin embargo, se trata de un transporte que no puede conducir a la acción productiva, por lo cual se recomienda una revisión del concepto y su aplicabilidad.

Desde un vértice diferente, Castro Pimienta (2014) advierte las implicancias de considerar la evaluación como método, en cuya esencia se revelan las relaciones dialógicas entre los sujetos y de sus vínculos con las instancias de poder. En nuestro análisis, dicha afirmación podría estar relacionada con la práctica de la evaluación formativa por cuanto, en términos generales, suele aplicarse como heteroevaluación, desde el profesor (evaluador externo) hacia el estudiante (como sujeto evaluado). Lo interesante del texto del autor, es que se explica el cómo el método aristotélico es el origen de este tipo de vínculo; posteriormente, tiene su complemento en el método kantiano, aludiendo a criterios, parámetros o indicadores de referencia. En este caso, el docente es el evaluador y los estudiantes son tratados como objetos, dejando de lado la posibilidad de una relación sujeto-sujeto entre ellos. Esto hace que, a nivel escolar, el tema de la evaluación suele analizarse en torno a los

resultados “cual control remoto”, por lo que se han ido “transformando las relaciones entre sujetos a relaciones entre juicios” (Radulovich, Rueda y Basualto, 2013, p.12). En consecuencia “la evaluación entendida como control, refleja una posición jerárquica (...) y de posicionamiento institucional” (Castro Pimienta, 2014; p.7). En palabras de López Pastor et. al (2011) la situación no es exclusiva de la escolarización y se traspaasa al ámbito universitario, al centrarse el interés en el rendimiento académico de modo casi hegemónico, por lo cual “el concepto de evaluación de aprendizaje sigue siendo impreciso para muchos y por lo tanto objeto de disputa, al mismo tiempo que se multiplican los esfuerzos por orientarlo en una dirección netamente educativa y no solamente selectiva” (p.293).

Lo anterior ha provocado que se restrinja la comprensión de la evaluación como fenómeno educativo, relevando a un segundo plano las consideraciones pedagógicas y de reflexión para la toma de decisiones, como elementos claves de la profesionalización docente. Por tanto, es de interés considerar la precaución de que la evaluación sea reducida a un asunto metodológico de carácter procedimental; siendo necesario profundizar en la reflexión sobre el tema, “no como regulador del proceso de enseñanza aprendizaje, sino como generador de la autorregulación de los sujetos de aprendizaje” (Castro Pimienta, 2014; p.6).

Consideraciones finales

Novak (1991) entendía la evaluación como uno de los cinco elementos claves de la educación, junto al alumnado, profesorado, contenido curricular y entorno social (como se cita en Vásquez-Bernal et. al. 2016). De allí que sea una expectativa plausible que los docentes aborden este constructo como un objeto de conocimiento y comprendan su sentido articulando en forma coherente las relaciones entre modelos teóricos y conceptualizaciones. No obstante, aunque se trata de un tema fundamental para todos en la educación, suele percibirse como un tópico de análisis exclusivo para los expertos y las revistas especializadas (Taras y Davies, 2013). En consecuencia coexisten diferentes ideas sobre evaluación en el discurso educativo y en la práctica escolar, tratándose de un término muchas veces confuso y difícilmente comprensible para los docentes, desde su formación inicial. Todavía más, si “la noción de evaluación hace presencia en la escuela en los discursos y las prácticas de los maestros, refleja posturas frente al poder, transita por los conceptos articuladores de la pedagogía, poniendo al descubierto tendencias curriculares y de formación; exhibe certezas y deja al descubierto incertidumbres” (Salinas Salazar et. al, 2006, p. 206)

Reflexionar en torno al constructo en el campo de la educación y en la formación del profesorado resulta entonces acertado; más aún si se asume el supuesto que la psicometría y las técnicas de elaboración de test “influyeron de forma determinante en el campo epistemológico evaluativo, enmarcado en principios de medición y cuantificación” (Calatayud, 1999, p. 208). En particular, lo anterior cobra sentido dado que hoy existe una organización social más compleja e interconectada, a diferencia de lo que sucedía en la sociedad industrial, cuyas jerarquías eran altamente diferenciadas; lo cual permitía evaluar con uniformidad y control bajo principios tylerianos.

Concluimos que las conceptualizaciones y racionalidades asociadas a la evaluación son un tema que se vincula a la Formación Inicial Docente (FID), por cuanto el futuro profesional de la educación ha de estar preparado en prospectiva para su actuación dentro de un nuevo

modelo de sociedad intensiva en aprendizaje, caracterizada por la autogestión del conocimiento (Miller, 2003). Toda vez más cuando se ha demostrado que las ideas y concepciones ingenuas que tienen los estudiantes juegan un rol clave en el proceso de construcción de la identidad profesional (Guerra y Montenegro, 2017). Postulamos, por tanto, que la evaluación puede ser entendida como objeto de interés y reflexión por parte del profesorado, a través de una formación que los invite a indagar en los supuestos tanto explícitos como implícitos en el discurso educativo.

Referencias bibliográficas

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Revista Perspectiva Educacional*, 45, 11-24.
- Alcaraz, N. (2015). aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (1), 11-25.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. *Revista Estudios Pedagógicos*, n. 40 (especial), 11-28.
- Barber, M. y Mourshed, Mona (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. PREAL, n. 41, Santiago, Chile.
- Barberá, E. (2003). Estado y tendencias de la evaluación en Educación Superior. *Revista De La Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3 (2), 94-99.
- Briones, G. (2016). *Teorías de las ciencias sociales y de la educación: epistemología*. México d. f.; Trillas.
- Calatayud, M. (1999). La creencia en la objetividad de la evaluación. Una ilusión imposible. *Revista Aula Abierta*, 73, 205-221.
- Castro Pimienta, O. (2014). Evaluación educativa. ¿Instancia de poder u oportunidad de aprendizaje? Un análisis desde la complejidad. *Revista IPLAC, Publicación Latinoamericana Y Caribeña De Educación*, 1, 1-14.
- Cunha, M. (2006). Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 6 (2), 59-77.
- Da Silva, R. y Scapin, L. (2011). Utilização da avaliação formativa para a implementação da problematização como método ativo de ensino-aprendizagem. *Estudos em Avaliação Educacional*, 22 (50), 537-522.
- De Camilloni, A. (2010). Calidad de programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En: De Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de maté, M. (2010). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 67-92.
- Díaz Barriga, Á. (1988). Una polémica en torno al examen. *Revista Perfiles Educativos*, 41-42, 65-76.
- Drago, J. (2010). *La Reforma Educacional en Chile: una revisión y meta-análisis de resultados*. Tesis (Magíster en Ciencias de la Ingeniería). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Donoso-Díaz, S., Castro-Paredes, M., Alarcón-Leiva, J. y Davis-Toledo, G. (2015). Nudos críticos del sistema escolar chileno, hipótesis explicativas y propuestas para una nueva arquitectura del sector público. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(86), 37-71.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el xx, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 9 (1), 11-43.
- Fernández-Cano, A. (2016). A methodological critique of the PISA evaluations. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 22 (1), 1-16.
- Gan, H. (2008). Chinese education tradition-the imperial examination system in feudal china. *Journal of Management and Social Sciences*, 4 (2), 115-133.

- Guerra, P. y Montenegro, H. (2017). Conocimiento pedagógico: explorando nuevas aproximaciones. *Revista Educação e Pesquisa*, 43 (3), 663-680.
- Heredia, A. (2009). Dos formas diferenciadas de evaluación didáctica: evaluación normativa para seleccionar a los alumnos y evaluación criterial para el dominio de conocimiento básico. *Revista Bordón*, 61 (4), 39-48.
- Himmel, Erika; Olivares, María y Zavalza, Javier (1999). *Hacia una evaluación educativa. Aprender para evaluar y evaluar para aprender: Manual programa de perfeccionamiento fundamental*. Santiago, Chile: MINEDUC-Ediciones PUC.
- Jara, I. (2013). *¿Cómo será la evaluación dentro de 5 años?* Seminario Prospectiva de las Tic en Educación en Iberoamérica. 24 de octubre de 2013. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=qwjn7b78oty&feature=youtu.be>>. Acceso en: 10 jun. 2016
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (2008). La función pedagógica de la evaluación. En: Jorba, J. y Sanmartí, N. (2008). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona, España: Graó, 21-42.
- Livesey, C. (s/f). *The relationship between positivism, interpretivism and sociological research methods*. Recuperado de: <http://www.sociology.org.uk/notes/revgrm5.pdf> Acceso en: 12 jul. 2017.
- López Pastor, V., Manrique Arribas, J. y Vallés Rapp, C. (2011). La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de grado. Especial incidencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 14 (4), 57-72.
- Lurizaga, L. (1961). *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (2011). *La evaluación docente en Chile*. Santiago, Chile: Ediciones MIDE UC, Facultad de Ciencias Sociales.
- Mc Dowell, L., Sambell, K. y Davison, G. (2009). Assessment for learning: a brief history and review of terminology. En: Rust, C. (2009). *Improving student learning through the curriculum*. Oxford Centre for staff and Learning Development, Oxford, 56-64.
- Miller, Riel. (Diciembre de 2003). *The future of the tertiary education sector: scenarios for a learning society*. OECD-CERI. Japanese Seminar on the Future of Universities, Tokyo. Recuperado de http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/forum/04022701/004/001.pdf
- MINEDUC (1997). Decreto 511. Reglamento de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de enseñanza básica. MINEDUC (2008). Marco para la Buena Enseñanza. CPEIP. MINEDUC (2012). Bases Curriculares para la Educación Básica. Decreto Supremo de Educación n°439/2012. Santiago. Edición impresa 2013.
- Moreno, T. (2014). Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum. *Revista Perspectiva Educacional*, 53 (1), 3-18.
- Niño Zafra, L. y Gama Bermúdez, A. (2013). Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿Relaciones de medición, control y homogeneización o posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 163-176.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. Document de travail, Université d'été, *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.

- Pascual, E.(1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 23 (2), 13-72.
- Popham, J. (2014). *Evaluación Trans-formativa. El poder de transformador de la evaluación formativa*. Madrid, España: Narcea S.A. Ediciones.
- Popham, J. (2009). Assessment literacy for teachers: faddish or fundamental? *Theory into Practice*, 48, 4-11.
- Portela, H. (2004). La racionalidad técnica... una huella que condiciona el sentido de la formación en los procesos educativos. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1 (1), 1-11.
- Radulovich, S., Rueda, M. y Basualto, C. (2013). Aproximaciones al análisis de accountability e implicancias altas y bajas de evaluaciones a gran escala en cinco países de América Latina. *Revista del CISEN (Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino)* Tramas/Maepova n°1. Reátegui, N., Arakaki, M. y Flores, C. (2001). *El reto de la evaluación*. Ministerio de Educación del Perú, GTZ-Cooperación Técnica, República Federal Alemana; KFW-Cooperación Financiera, República Federal Alemana. Lima: Cromática S.A.C.
- Salinas Salazar, M., Isaza Meza, L. y Parra Mosquera, C. (2006). Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes. *Revista Educación y Pedagogía*, XVIII, 46, 203-221.
- Taras, M. y Davies, M. (2013). Perceptions and realities in the functions and processes of assessment. *Active Learning in Higher Education*, 14 (1), 51-61.
- Vázquez-Bernal, B., Jiménez-Pérez, R. y Mellado, V. (2016). ¿El tiempo garantiza el cambio en el profesorado? Estudio de un caso centrado en la evaluación de aprendizajes. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación del Profesorado*, 19 (2), 139-154.
- Villarroel, J. (2014). Epistemología de las pruebas psicológicas para el ingreso a la universidad. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 16 (1), 249-274.

Acerca del autor

Ana Carolina Maldonado-Fuentes, Académica Departamento Ciencias de la Educación, Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío. Profesora de Castellano (PUC, 1993) y Magíster en Ciencias de la Educación, mención evaluación (PUC, 1999). Premio Facultad de Educación al egresar de pedagogía (1993). Durante más de quince años ejerció funciones docentes como profesora de lengua materna en el sistema escolar y de español como L2. Forma parte del Grupo de Investigación en Educación (GIE) de la Universidad del Bío-Bío (Código GI-130823/EF). Su área de interés se centra en la evaluación de habilidades durante la formación docente, participando en investigaciones relativas al dominio de comprensión lectora, razonamiento matemático, competencias TIC y evaluación de competencias pedagógicas de estudiantes en Formación Inicial Docente (FID). En la actualidad es Becaria Conicyt (Doctorado Nacional) del Programa Doctorado en Educación en Consorcio de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) y ocupa el primer lugar del ranking durante el primer año lectivo (2017-2020). ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-9198-5882>