

## ***La evaluación educacional en la formación inicial de profesores. Las demandas específicas de su enseñanza y desafíos actuales***

Gladys Contreras Sanzana<sup>1</sup>

### **Resumen**

Se presenta un trabajo que da cuenta de un reconocimiento de la didáctica dentro del campo de las ciencias de la educación, para comprender la compleja problemática atendida por esta disciplina, porque en ella se interrelaciona la teoría y la práctica, lo cual supone una dimensión explicativa-descriptiva, como también el ser una dimensión normativa-prescriptiva.

Junto con definir a la didáctica como un conjunto de saberes que busca dar respuesta a la pregunta ¿cómo enseñar?, por lo cual, puede ser considerada básicamente una técnica de la enseñanza pero también una ciencia, se desarrolla el concepto de evaluación, el cual tiene numerosos sinónimos y acepciones, y suele utilizarse la misma terminología con diferentes matices, siendo además, capaz de condicionar y determinar la vida académica dentro y fuera del aula, involucrando todos los estamentos educativos, desde el trabajo de los estudiantes, los profesores hasta

### **Abstract**

This work acknowledges the relevance of didactics within the field of educational sciences in order to understand its complex problematic. Such complexity derives from the interrelation of theory and praxis which in turn implies an explicative-descriptive dimension as well as a normative-prescriptive dimension. As well as defining didactics as a set of knowledge to answer the question of how to teach, thus, being considered essentially as a teaching technique and as a science, the concept of evaluation is also developed. This concept has numerous synonyms and meanings, and sometimes the same term is used with slightly different meanings. It is also capable of conditioning and determining life in and out of the classroom. Involving all the educational bodies; from the work of students and teachers up to high level policy decision making. Within the context of the elements mentioned above, a specific experience of how are teaching students taught

las decisiones políticas de alto nivel. En el contexto de los elementos anteriores, se pasa a dar cuenta de una experiencia puntual, en una universidad chilena, acerca de cómo se enseña a futuros profesores la evaluación educacional, herramienta fundamental en su quehacer docente. Se asume que el proceso de aprendizaje de la evaluación educacional para un futuro profesor, representa actualmente una gran exigencia en cuanto a la dimensión conceptual, actitudinal y procedimental, tanto para el sujeto que aprende como para el responsable de enseñar. Siendo coherente con este escenario, se da especial atención a la comprensión y aplicación de un proceso de evaluación auténtica a nivel de aula.

**Palabras Clave:** Evaluación educacional  
- Formación de profesores - Didáctica

educational evaluation at a Chilean university is described. This is considered as a fundamental tool in their teaching development. The learning process of educational evaluation is thought to be very demanding regarding the conceptual, attitudinal and procedural dimensions not only for the learning subject but also for the one responsible for the teaching. Special attention is given to the comprehension and application of an authentic evaluation process at a classroom level, in order to be consistent with this scenario

**Key Words:** Educational evaluation -  
Teaching training - Didactics

Fecha de Recepción: 18/06/2011 Primera Evaluación: 26/07/2011 Segunda Evaluación: 15/08/2011 Fecha de Aceptación: 15/08/2011
---

## Introducción

La enseñanza corresponde a una práctica social intencional de transmisión cultural inherente a las sociedades desde los orígenes de la historia, apoyando simultáneamente la dialéctica de la conservación y el cambio. La preocupación por realizarla de la mejor manera o de lograr sus propósitos ha sido siempre una constante, más aún desde que existen las instituciones formales de enseñanza y que la docencia se ha constituido en una profesión específica para desarrollarla.

La enseñanza supone una secuencia organizada de acciones en las que se manifiesta un doble propósito: lograr la transmisión social (instrucción) y desarrollar capacidades específicas y potencialidades de quienes aprenden (construcción activa). Para que la enseñanza sea eficaz, se requiere del desarrollo de una diversidad de diseños integrales (incluyendo la generación de ambientes y recursos propicios para enseñar y aprender) y de métodos de enseñanza, como productos sistemáticos del conocimiento, la investigación, la experimentación y la experiencia, campo de la denominada didáctica.

Junto con la didáctica aparece en el quehacer docente la evaluación educacional. La evaluación, proceso complejo e inherente al aprendizaje, que puede ser utilizado como un instrumento de control social que fija parámetros y legitima niveles de acreditación, como también, una mirada reflexiva sobre las prácticas pedagógicas, lo que implica

concebirla como una herramienta que permite identificar el modo en que el alumno construye su conocimiento.

En el contexto de la formación inicial de profesores, junto con la necesidad que este profesional sea capaz de desarrollar competencias para ejercer con propiedad el proceso de enseñar, también debe ser capaz de evaluar los aprendizajes de sus estudiantes y de los procesos involucrados, lo cual significa para los formadores de profesores buscar las mejores formas para enseñar los elementos teóricos y prácticos de la evaluación educacional, lo que implica aplicar una didáctica específica para este cometido en educación superior, situación que se expresa a través de una experiencia particular en una universidad chilena.

## Desarrollo

### Respecto de la Didáctica:

La palabra didáctica deriva del griego *didaktike* ('enseñar') y se define como la disciplina científico-pedagógica que tiene como objeto de estudio los procesos y elementos existentes en la enseñanza y el aprendizaje. Es, por tanto, la parte de la pedagogía que se ocupa de los sistemas y métodos prácticos de enseñanza destinados a plasmar en la realidad las pautas de las teorías pedagógicas. La didáctica pretende fundamentar y regular los procesos de enseñanza y aprendizaje, por ser un campo de reflexión y acción pedagógica en la formación profesional.

Los componentes que actúan en el acto didáctico son el docente o profesor, el estudiante, el contexto social del aprendizaje y el currículo.

Respecto del currículo escolar, corresponde al sistema de vertebración institucional de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y tiene fundamentalmente cuatro elementos constitutivos: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

En el sistema educativo en algunos países, el elemento contenido es clasificado en contenidos declarativos, conceptuales y procedimentales, lo que lleva al profesor a la obligación de conocer el Currículo Nacional Base de su país, identificando las necesidades establecidas para la formación y también hacer uso de él, para que su trabajo se desarrolle de una manera eficiente de acuerdo a lo que su pueblo realmente necesite.

El currículum es un término polisémico, que se refiere en algunos casos al plan de estudios, en otros a los programas, al contenido de la enseñanza o la guía para la acción. Al abandonar las interpretaciones reduccionistas, se puede concebir como proyecto alternativo, que con carácter de proceso elabora el profesor en la dinámica de su trabajo teórico y práctico. (Álvarez, Rita, Cuba, 1994).

El currículum, es un proyecto educativo que debe permitir la producción de conocimientos en los alumnos y en el propio profesor sobre sus procesos de enseñanza-aprendizaje, rectificando la práctica profesional e incorporando nuevas teorías.

La didáctica se puede entender como pura técnica o ciencia aplicada y como teoría o ciencia básica de la instrucción, educación o formación. Los diferentes modelos didácticos pueden ser modelos teóricos (descriptivos, explicativos, predictivos) o modelos tecnológicos (prescriptivos, normativos).

La historia de la educación muestra una variedad de modelos didácticos que han existido. La mayoría de los modelos tradicionales se centraban en el profesorado y en los contenidos (modelo proceso-producto). Los aspectos metodológicos, el contexto y, especialmente, el alumnado, quedaban en un segundo plano.

En respuesta al verbalismo y al abuso de la memorización típica de los modelos tradicionales, los modelos activos (característicos de la *escuela nueva*) buscan la comprensión y la creatividad, mediante el descubrimiento y la experimentación. Estos modelos suelen tener un planteamiento más científico y democrático y pretenden desarrollar las capacidades de autoformación (modelo mediacional).

Actualmente, la aplicación de las ciencias cognitivas a la didáctica ha permitido que los nuevos modelos (ecológicos) sean más flexibles y abiertos, y muestren la complejidad y el dinamismo de los procesos de enseñanza-aprendizaje

Es posible distinguir:

- Didáctica general, aplicable a cualquier individuo sin importar el ámbito o materia.

-Didáctica diferencial, que tiene en cuenta la evolución y características del individuo.

-Didáctica especial o específica, que estudia los métodos específicos de cada disciplina.

Por otra parte, toda situación de enseñanza puede ser observada a través de las relaciones que se establecen entre tres polos: el profesor, el estudiante y el saber o contenido, frente a lo cual es posible describir tres modelos de referencia:

1. El modelo llamado «normativo», «reproductivo» o «pasivo», centrado en el contenido, donde la enseñanza consiste en transmitir un saber a los alumnos. Por lo que, la pedagogía es, entonces, el arte de comunicar, de «hacer pasar un saber».

- El maestro muestra las nociones, las introduce, provee los ejemplos.

- El alumno, en primer lugar, aprende, escucha, debe estar atento; luego imita, se entrena, se ejercita y al final, aplica.

- El saber ya está acabado, ya está construido.

2. El modelo llamado «iniciativo, o germinal» (centrado en el alumno).

- El maestro escucha al alumno, suscita su curiosidad, le ayuda a utilizar fuentes de información, responde a sus demandas, busca una mejor motivación (Decroly, Freinet).

- El alumno busca, organiza, luego estudia, aprende (a menudo de manera próxima a lo que es la enseñanza programada).

- El saber está ligado a las necesidades de la vida, del entorno (la estructura propia de ese saber pasa a un segundo plano).

3. El modelo llamado «aproximativo» o «constructivo» (centrado en la construcción del saber por el alumno). Se propone partir de modelos, de concepciones existentes en el alumno y ponerlas a prueba para mejorarlas, modificarlas, o construir unas nuevas.

- El maestro propone y organiza una serie de situaciones con distintos obstáculos (variables didácticas dentro de estas situaciones), organiza las diferentes fases (acción, formulación, validación, institucionalización), organiza la comunicación de la clase, propone en el momento adecuado los elementos convencionales del saber (notaciones, terminología).

- El alumno ensaya, busca, propone soluciones, las confronta con las de sus compañeros, las defiende o las discute.

- El saber es considerado en lógica propia.

Por otra parte, la didáctica de la educación superior, es decir, la forma en que se trabaja en las aulas universitarias, es una de las didácticas particulares más complejas y de más reciente tratamiento científico.

La práctica de la enseñanza en licenciatura y postgrado, ha sido sistematizada en los centros universitarios desde el siglo XIII en Europa, y en América Latina desde el siglo XVII y ha centrado su interés en

las ciencias y creado el mito de ser la única capaz de satisfacer la necesidad de la formación de intelectuales y especialistas. Este criterio ha trascendido más contemporáneamente a la formación de profesionales. Es así, como los docentes de las universidades se fueron formando en el concepto de que no requerían de la pedagogía o de la didáctica para desenvolverse como tales, que el estudio de las teorías y metodologías de la enseñanza y el aprendizaje, son innecesarios para ser profesores de futuros profesionales.

Es importante reconocer que la preparación pedagógica y psicológica del docente es inversamente proporcional al nivel de escolaridad que ofrece, así, el docente de nivel superior, si bien puede tener hasta postgrado, no recibe formación pedagógica alguna y sólo en muy contadas ocasiones se capacita en el centro universitario como parte de su condición profesional, personal y docente.

Esta realidad hace más necesario aún el conocimiento de la didáctica de la educación superior y de la investigación en este campo, ya que de ellas depende, en buena medida, la efectividad de la formación de los estudiantes, en los que descansará el futuro del desarrollo social, científico, tecnológico, cultural, político y educativo de un pueblo.

No es menor, entonces reflexionar sobre el currículum universitario, reflexión que demanda el dominio técnico-didáctico de los docentes, quienes están llamados a ser los principales protagonistas de este proceso que naturalmente influye en el destino de los pueblos. Es

aquí en donde el proyecto curricular universitario cobra especial relevancia, particularmente cuando se trata de la formación de profesores.

Es muy habitual que en las aulas universitarias los profesores enseñan como les enseñaron, y normalmente repiten el modelo de profesor que mejor les enseñó o del que más aprendieron, principalmente bajo esquemas tradicionales. Por ello es necesario reconocer que un número importante de profesores de nivel superior, son profesionales de diversas disciplinas que, de manera fortuita, circunstancial y hasta intencionada, se han incorporado a labores docentes; normalmente sin una preparación pedagógica previa, cuestión que no se debe permitir en los académicos responsables de la formación de profesores.

La Didáctica de Nivel Superior se reconoce como una disciplina específica dentro del campo de las Didácticas, cuyo objeto es el análisis de lo que sucede en el aula universitaria o de instituciones terciarias, desde donde estudia el proceso de enseñanza que un docente o un equipo docente, organizada en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico, altamente especializado y orientado hacia la formación en una profesión. A su vez, articula su problemática con la de la Pedagogía Universitaria, al considerar los problemas de la intervención y la investigación en este tipo de instituciones, articulados con los de la formación, y con las repercusiones en el aula.

El “oficio” de enseñar, en gran medida, se desarrolla en las experiencias prácticas: actuar en contextos concretos, atender a una diversidad de sujetos, trabajar sobre distintos contenidos, elaborar alternativas prácticas, aprender de la propia experiencia. No se trata de la simple suma de “años de oficio”, sino de la capacidad de reflexionar y decantar la propia experiencia.

La docencia requiere de principios y criterios básicos de intervención, es decir, aquellos que posibiliten la consecución metódica de sus fines con los medios más adecuados. Además de conocer los contenidos que enseña, el docente necesita contar con normas básicas generales para la acción práctica de enseñar, a partir de las cuales pueda construir su propia experiencia. Y esta es la contribución que debe brindar la didáctica, es decir, el campo de conocimientos que permite formular distintos criterios y desarrollos metodológicos en la enseñanza para alcanzar, en forma concreta y práctica, distintas intenciones educativas. Constituyen criterios y métodos vinculados con propósitos sociales, pedagógicos y humanos.

La enseñanza en términos generales implica: transmitir un conocimiento o un saber, favorecer el desarrollo de una capacidad, corregir y apuntalar una habilidad, guiar una práctica

Las discusiones especializadas de estos últimos años han llevado a un desplazamiento de los métodos,

considerados como el resultado de experimentos de laboratorio, aislados y de baja importancia para la realidad, siempre compleja, diversa y cambiante, y en su lugar, se prefirió hablar de estrategias de enseñanza elaboradas de manera autónoma, creativa y contextualizada por los propios docentes.

Muchos estudios y propuestas para la enseñanza y el aprendizaje, así como desarrollos concretos metodológicos han seguido produciéndose en forma constante, significativa y relevante. Ellos permiten avanzar hacia una ciencia del diseño de la enseñanza, concebida a gran escala y en forma general, estableciendo cuidadosamente las condiciones que favorecen el aprendizaje.

María Cristina Davini (2008), señala que el compromiso crítico, la reflexión y la autonomía profesional de los profesores no son cuestiones antagónicas a la formación didáctica. Por el contrario, destaca el valor de los criterios y reglas básicas de acción didáctica como base para las decisiones reflexivas y contextualizadas de los docentes.

En síntesis, para Contreras, la didáctica se define como la disciplina que explica los procesos de enseñanza aprendizaje de acuerdo a la realización de los fines educativos. Supone entonces una mirada autorreflexiva vinculada con el compromiso moral (axiológica), así como una dimensión proyectiva (teleológica).

### **Respecto de evaluación educacional:**

La evaluación educacional puede remontar su origen al formato del examen en la China milenaria. Los exámenes competitivos y públicos fueron instalados por la dinastía Han para seleccionar los miembros del gobierno. Recién en el siglo XVII, sería difundido en Europa, posiblemente a través de los relatos del jesuita Matteo Ricci.

Focault ha estudiado las relaciones entre el saber y poder que se refieren a la práctica del examen que permite, mediante una mirada normalizadora, calificar, clasificar y castigar. De allí que sea el examen un procedimiento altamente ritualizado porque supone el despliegue del ejercicio de poder, disciplinando a los sujetos volviéndolos visibles. En otras palabras, el examen, rodeado de todas las técnicas documentales, hace del individuo un caso que es por un lado objeto de conocimiento y por otro, presa para el poder.

Al remitirse específicamente a la palabra evaluación, dentro del contexto de la didáctica, ésta tiene numerosos sinónimos en nuestra lengua, y suele utilizarse la misma terminología con diferentes matices.

“Dar una nota es evaluar, hacer una prueba es evaluar, el registro de las notas se denomina evaluación. Al mismo tiempo varios significados son atribuidos al término: análisis de desempeño, valoración de resultados, medida de capacidad, apreciación del “todo” del alumno” (Hoffman, 1999).

En el lenguaje cotidiano, el concepto de evaluación es polisémico porque éste se impone o no en la práctica según las necesidades mismas de la evaluación y en función de las diferentes formas de concebirla. En efecto, puede significar tanto estimar y calcular como valorar o apreciar. Quizá en este sentido, conviene no olvidar tampoco desde la dimensión pedagógica las implicancias polivalentes del término: la evaluación hace referencia a un proceso por medio del cual alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes o un ambiente educativo, objetivos, materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención de quien evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de parámetros de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.

Así pues, la evaluación, en términos generales, supone una instancia de valoración. En los términos particulares de la evaluación educativa es posible distinguir varios objetos de evaluación cuyas relaciones implícitas son evidentes. Entre otros, es posible valorar: el sistema educativo, las instituciones, el profesorado, los materiales de la enseñanza, los proyectos educativos y los aprendizajes.

En el caso particular de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, evaluar supone conocer qué y para qué evaluar, para lo cual es requisito esencial recoger información, formular un juicio de valor y tomar decisiones con vista al futuro.



Como señala Imbernón, fue Tyler en los años cuarenta, quien al plantear la educación como un proceso, definió a la evaluación como una instancia en que se debía establecer en qué medida se habían alcanzado los objetivos establecidos inicialmente. Dos décadas después, aparecerían nuevas preocupaciones éticas y sociales respecto a la problemática evaluativa, que desarrollarían en la década del setenta, otros enfoques como las alternativas cualitativas. Y así, podemos llegar a concebir a la evaluación educativa ya no como una finalidad de la enseñanza sino como un medio de perfeccionamiento y mejora constante.

En virtud de este proceso histórico es posible reconocer diferentes concepciones de evaluación. Primero como un juicio de expertos, donde prima la experiencia del evaluador para determinar la pertinencia de unas respuestas, luego aparece el paradigma cuantitativo o de medición, que puede ser entendido como objetivo, neutral y predictivo, de manera tal que se centra en la eficiencia y la eficacia. Lo que se evalúa son los productos observables.

A estos enfoques le sigue la evaluación como congruencia con los objetivos, que permite valorar el logro de resultados o productos comparándolos con los objetivos que inicialmente se proponen para un proceso de enseñanza aprendizaje.

Finalmente, se concibe a la evaluación como fuente de información para la toma de decisiones, proceso que exige al evaluador acceder a información útil

en función de objetivos de aprendizaje, haciendo uso de instrumentos de evaluación pertinentes, luego interpretar la información contenida en tales instrumentos, emitir juicios de valor y facilitar la toma de decisiones. Lo anterior implica reconocer consecuencias del proceso evaluativo y fundamentalmente promover instancias de mejoramiento o de cambio en las prácticas de enseñanza como en los procesos de aprendizaje. Aquí se reconoce un paradigma crítico, donde la evaluación no sólo se centra en recoger información sino que también implica diálogo y autorreflexión.

Desde una perspectiva cualitativa, la evaluación se centra en reconocer lo que está sucediendo y comprender qué significado tiene ésta para las diferentes personas, en este caso no sólo se evalúa el producto sino también el proceso.

Otra dimensión de análisis respecto a las evaluaciones, es considerar que éstas pueden ser sumativas o formativas. Mientras que las primeras se centran en valorar el producto final, las segundas se orientan más hacia los procesos y la intervención oportuna para el mejoramiento de éstos.

Angulo Rasco (1995), señala que la evaluación es un elemento fundamental en el sentido que permite centrar y orientar, de modo tal que pone a prueba el potencial educativo. Cada una de las diferentes perspectivas curriculares posibles, demanda un papel distinto para la evaluación:

a. En la perspectiva técnica, el modelo por objetivos entiende al currículum como un producto. La evaluación es

en este caso un instrumento externo y objetivizado operado por los profesores, que mide la conducta observable en los alumnos. La evaluación cumple una función de control; represora y fiscalizadora, potencia el modelo social dominante. De este modo, se encuentra separada del modelo de enseñanza-aprendizaje.

b. En la perspectiva hermenéutica, todos los participantes del proceso habrán de ser sujetos activos, por lo tanto, la evaluación no puede ser considerada fuera de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos se transforman en hipótesis y la evaluación se realiza con el propósito de mejorar los sistemas educativos.

c. Orientada hacia la autonomía, la perspectiva crítica requiere una evaluación que sea parte del proceso de construcción del currículum. En otras palabras: la acción y la reflexión se encuentran dialécticamente relacionadas, puesto que no hay acción sino como consecuencia de la reflexión crítica que requiere, a su vez, ser sometida a un análisis conjunto. La evaluación se realiza entonces con el objeto de decidir la práctica.

Pérez Gómez (En Cook, 2005) distingue dos paradigmas opuestos respecto al modo de comprender la evaluación:

a. Paradigma positivista: Asentado en una perspectiva cuantitativa, se concentra en la búsqueda de la objetividad apoyándose una metodología cuantitativa.

b. Paradigma alternativo: excluyendo la objetividad de la evaluación, extiende

el marco de su análisis más allá de la observación de conductas manifiestas y resultados cortoplacistas, a los procesos de pensamiento, al análisis y a la interpretación.

Desde el punto de vista social, es posible identificar diversas funciones como:

a) La selección social: la evaluación ha cumplido la función de dirigir mecanismos de selección y control social. Tal como señala Foucault (1993): “El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona”. En este sentido, “Es el examen, según Díaz Barriga el instrumento que permite invertir los problemas sociales en pedagógicos” (Litwin: 2003).

b) Medir la calidad del sistema educativo o control del sistema: la tendencia actual entiende a la evaluación como una actividad política y administrativa, y es una parcela de las políticas sociales y de administración pública en tanto el conjunto mismo de las políticas y los servicios públicos se han vuelto objeto de evaluación. Las causas de este fenómeno se deben a:

- Razones económicas y presupuestarias: contención del gasto público y prioridades en la asignación de recursos.

- Presión de la opinión pública (rendición de cuentas) Exigencia de transparencia, en armonía con los

principios de una gestión democrática.

Consecuentemente, se produce un cambio en la administración pública, del modelo del control vía legalidad se pasa a otro racional-burocrático, en donde se miden los resultados de las políticas propuestas.

c) Promoción, acreditación y certificación: estas funciones, aún cuando pueden ser analizadas desde un punto de vista pedagógico, poseen también claras dimensiones sociales en tanto suponen, entre otros aspectos, la legitimación de competencias profesionales frente al resto de la sociedad.

Por otra parte, considerar la evaluación desde una perspectiva didáctica, requiere el análisis de dos razones a saber:

a. No existe una única forma de evaluar ya que está dependerá la finalidad perseguida y el fundamento teórico en el que se contextualice.

b. La evaluación puede extenderse hacia las instituciones, el currículum, el profesorado y la totalidad del sistema educativo.

En una definición de evaluación más acorde a las demandas actuales de formación, se llega a aspirar al desarrollo de una Evaluación Auténtica de los Aprendizajes, que es entendida como un conjunto de principios y procedimientos referidos a la recolección y síntesis de información atinente a los aprendizajes de los alumnos, y a la formulación de juicios emitidos sobre la base de dicha información recogida. Esta privilegia el uso de múltiples procedimientos y técnicas para evaluar competencias de los alumnos, que no se centran

exclusivamente en pruebas de papel y lápiz, sino que en las actividades e interacciones cotidianas y significativas que se producen entre alumnos y profesor en la sala, por estar más próximos al aprendizaje. Invita a complementar la información recogida a través de pruebas con una mirada a lo que ocurre dentro de la sala de clases, en las interacciones, en las producciones de los estudiantes, por lo que propone evaluar las competencias de los estudiantes dentro de contextos reales. En el fondo, considera a la evaluación como un medio más de aprendizaje y no como el gran objetivo.

La Evaluación Auténtica de los aprendizajes pone especial atención a la evaluación del desempeño, que implica que los alumnos evidencien sus aprendizajes construidos y su forma personal de procesar la información a través de enfrentar tareas y exhibir productos.

La evaluación auténtica es un concepto derivado de la evaluación formativa, que propone como principal intención conducir los aprendizajes de los alumnos en el marco de una pedagogía diferenciada, es decir, llevar a todos los alumnos a dominar ciertas capacidades, a través de métodos y ritmos que respondan a sus necesidades particulares.

La evaluación formativa se transforma en un poderoso medio para mejorar la calidad de los aprendizajes de manera permanente, porque es un proceso que retroalimenta el aprendizaje, posibilitando su regulación por parte del estudiante. Permite transformar la relación que

tiene el alumno con el saber y con su propia forma de aprender, en la medida que pueda practicar la autoevaluación y la coevaluación, adquiriendo mayor autonomía en sus aprendizajes.

Fernández Sierra (1994) observa así, que la evaluación condiciona y determina la vida académica dentro y fuera del aula, involucrando todos los estamentos educativos, desde el trabajo de alumnos y profesores hasta las decisiones políticas de más alto nivel.

### **Una experiencia particular de enseñanza de la evaluación en la formación de profesores:**

La formación de profesores es una tarea compleja y actualmente en Chile, existe una intensa política orientada a evaluar la calidad de los profesores que egresan al mundo laboral.

Entre todos los elementos curriculares que están a la base de la formación de profesores en Chile, se exige que el futuro profesor sea capaz de desarrollar y hacerse cargo de procesos evaluativos en su quehacer docente, lo cual ha significado que en la Universidad Católica de la Santísima Concepción, en su Facultad de Educación, actualmente cada alumno que está estudiando alguna carrera de pedagogía, dentro de su currículum de formación debe cursar una asignatura semestral de tipo teórico-práctica denominada Evaluación Educacional, la cual persigue desarrollar en los futuros educadores las competencias para conocer y analizar el proceso educativo, los diversos enfoques y modelos de la evaluación, sus conceptos

y evolución. En específico, se busca que el estudiante conozca los fundamentos básicos para seleccionar, diseñar y administrar procedimientos evaluativos acordes a la realidad educativa actual, con la finalidad de obtener información relevante para la toma de decisiones en el ámbito de los procesos educativos.

Esta asignatura considera los siguientes Objetivos Generales:

- Desarrollar la capacidad para analizar la importancia de la evaluación en el contexto educativo actual, en tanto proceso indispensable para la toma de decisiones.

- Desarrollar la capacidad para aplicar los conceptos, herramientas, formas y procedimientos evaluativos a fin de recoger información relevante respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Desarrollar la capacidad para aplicar los enfoques y los sistemas de calificación, bajo criterios técnico-científicos, pedagógicos y reglamentarios.

- Desarrollar la capacidad para reconocer la evaluación como una acción con implicancias éticas, de poder y como un proceso de diálogo, comprensión y mejora.

Este curso comprende el desarrollo de cuatro Unidades Temáticas:

1. La evaluación en el contexto educativo.

- Importancia de la evaluación en el campo educativo.

- El concepto de evaluación, distinguiendo su dimensión cuantitativa y cualitativa.

- La evolución del concepto de

evaluación en la educación desde una perspectiva histórica.

- Las perspectivas actuales de la evaluación en la Reforma Educacional.
- Las interrogantes del proceso evaluativo.
- Los tipos de evaluación según temporalidad y funcionalidad.

2. Formas y procedimientos de evaluación: diseño, construcción y administración.

- Los requisitos y características del proceso evaluativo.
- Caracterización de procedimiento, situación e instrumento evaluativo.
- Procedimientos evaluativos (tradicionales y no tradicionales).
- Formas de evaluación en el proceso educativo.
- Los indicadores y fuentes de error en la construcción y aplicación de instrumentos evaluativos.

3. Sistemas de calificación de los aprendizajes (intelectuales, procedimentales y actitudinales).

- La naturaleza y las principales características de los enfoques evaluativos.
- Los criterios subyacentes en los sistemas de calificación: absoluto, relativo y mixto.
- Proceso de calificación a partir de procedimientos y fórmulas establecidas.
- La evaluación diferenciada a la luz del reglamento de evaluación, de los criterios pedagógicos del proceso de enseñanza-aprendizaje y de

las disposiciones de integración e inclusión.

- Las escalas de notas y los niveles de exigencia de acuerdo a las situaciones curriculares, de aprendizaje y reglamentarias del proceso educativo.

4. El componente ético y las responsabilidades del educador en el proceso evaluativo.

- El componente ético en la evaluación y sus implicancias en el sistema educacional.
- El concepto de poder en el proceso evaluativo.
- La metaevaluación y al autoevaluación.

Todo lo anteriormente descrito, ha significado para los docentes responsables de gestionar la asignatura, desde un punto de vista de la enseñanza presencial, que las clases, se desarrollen asumiendo diversas estrategias, por ejemplo, exposiciones del profesor para introducir temáticas y considerar elementos conceptuales fundamentales, lo que es matizado con estudios de casos, resolución de problemas, como también, significa que los estudiantes deben diseñar instrumentos evaluativos según clasificaciones presentadas y objetivos particulares, caracterizar y analizar la pertinencia de tales instrumentos evaluativos. Además los estudiantes desarrollan ejercicios y guías específicas, hacen discusión contextualizada y lectura de apuntes y material bibliográfico. Lo anterior es complementado con

análisis de situaciones y problemáticas evaluativas que se observan en las aulas de los establecimientos educacionales que funcionan como centros de práctica.

Es importante indicar que las estrategias que se desarrollan a nivel de aula, en la medida que el tiempo y las condiciones contextuales lo permiten, incluyen trabajos de tipo individual o colaborativo, y se pone particular atención en demostrar a través del propio quehacer docente, coherencia con el sentido y significado de la asignatura que la caracteriza desde un punto de vista disciplinar. El docente que enseña evaluación, debe demostrar que en propiedad sabe evaluar a sus estudiantes y que lo que dice es posible llevarlo a la práctica.

Si bien, el programa de formación en Evaluación de los aprendizajes, para la formación inicial docente, contempla los aprendizajes más relevantes que permiten responder a las exigencias de un profesor que sale al mundo laboral, el desarrollo del proceso formativo se ha evaluado por el equipo docente, y se han detectado limitaciones y dificultades, las que se espera resolver prontamente, en el marco de un proceso de renovación curricular que se ha instalado en las carreras de Pedagogías de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Lo anterior va a permitir, desarrollar en dos asignaturas semestrales, las intenciones de formación que se mencionan para el programa descrito, generando

una mayor profundidad y articulación de los temas tratados, favoreciendo instancias de mayor análisis y reflexión, y fundamentalmente, el contar con el tiempo adecuado para una apropiación de los aprendizajes de acuerdo a las actuales demandas de formación.

## Discusión

Las demandas de la enseñanza de la evaluación educacional y los desafíos actuales dicen relación con las siguientes ideas:

- La formación universitaria en el siglo XXI, exige asumir importantes desafíos respecto de las formas de enseñar, en la medida que se reconoce que los estudiantes no pueden ser sólo receptores y repetidores de información, es decir, se requiere docentes comprometidos con su labor formadora, conscientes y autocríticos de su labor.

- Son demandas actuales el reconocer la relevancia de la reflexión acerca de la docencia en el aula universitaria, la relación teoría y práctica, la diferencia entre instrucción y formación, el rol del profesor como mediador, el valor de la construcción de aprendizajes, el mérito del potenciar el trabajo colaborativo, la aplicación de procesos evaluativos pertinentes, el trabajo multidisciplinario.

- Cobra particular sentido lo que menciona Zabalza (1999), en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes para la formación inicial docente, en términos que no se debe olvidar que la evaluación, es ante todo, un formidable recurso para la mejora de la calidad de

la enseñanza, incluida la mejora de la propia evaluación.

- El docente universitario debe asumir como parte de su perfil, además de las competencias científico - metodológicas (perfil científico - técnico), las competencias que le exige la tarea docente, vale decir: planificar, ejecutar y evaluar (perfil didáctico). Tal como señala Santos Guerra (1990:51), "el profesor ha de ser un conocedor de la disciplina que desarrolla, un especialista en el campo del saber, permanentemente abierto a la investigación y a la actualización del conocimiento. Pero ha de saber, también, qué es lo que sucede en el aula, cómo aprenden los alumnos, cómo se puede organizar para ello el espacio y el tiempo, qué estrategias de intervención pueden ser más oportunas en ese determinado contexto. El profesor, pues, no es sólo un experto conocedor de una disciplina sino un especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica".

- Las funciones que el profesor asume son dinámicas y han de irse adaptando a los cambios de la sociedad, cada vez más compleja, más tecnologicada, con mayor acceso a la información, transitando por lo tanto, de un rol asignado por tradición a un nuevo rol profesional (Arbizu, 1994:96), que exige hoy en día la sociedad, para dejar de ser una fuente de información para convertirse en un especialista en diagnóstico y prescripción del aprendizaje, un especialista en recursos de aprendizaje, un facilitador del aprendizaje en la comunidad, un especialista en la convergencia

interdisciplinar de saberes, un clasificador de valores, un promotor de relaciones humanas, un consejero profesional y del tiempo libre.

## Conclusiones

En definitiva la formación profesional y de los profesores, en específico, significa poner el acento no sólo en el qué enseñar, sino también en el cómo y en el para qué.

Benedito (1995:61) indica que "La enseñanza universitaria presupone el dominio de un conjunto de conocimientos, métodos y técnicas científicas que deben ser enseñadas críticamente. Adicionalmente una adecuada enseñanza universitaria debe conducir a que el alumno adquiera una progresiva autonomía en la adquisición de conocimientos ulteriores, en desarrollar capacidades de reflexión, en el manejo de instrumentos y lenguajes científico y profesional de cada una de las especialidades...y exige considerar como uno de los elementos imprescindibles, la integración del proceso de enseñanza/aprendizaje con la actividad de investigación".

No se puede olvidar que existen muchas formas de aprender y los estudiantes que saben aprender son autónomos, es decir, toman sus propias decisiones sobre el qué, el cómo y el por qué estudian en lugar de seguir pasivamente instrucciones. No existen técnicas buenas o malas, ya que éstas dependen de las características del sujeto, de la disciplina, del momento, del contexto, etc. En este sentido, se debe

aspirar a un desarrollo de las prácticas docentes que conduzcan a este nivel de autonomía y promuevan un aprendizaje contextualizado y significativo. La didáctica integra el componente reflexivo del docente, la intención de enseñar, la intención que el estudiante aprenda y vaya avanzando hacia grados cada vez mayores de independencia intelectual.

La educación superior se dirige a la formación de profesionales y debe hacer

coincidir el desarrollo individual con el profesional y el social. Hoy día no se trata de formar en la universidad un científico puro, un teórico o un superespecialista. La educación universitaria tiene que dar respuesta a las exigencias sociales de la época, es decir, facilitar el egreso de profesionales que conozcan su realidad y contribuyan a dar solución a los problemas y desafíos, y a contribuir con el progreso.



## Notas

<sup>1</sup> Doctora en Educación, Magíster en Educación, mención Evaluación Educacional, Profesor de Biología. Académico y Jefe del Departamento de Currículum y Evaluación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Dirección: Universidad Católica de la Santísima Concepción. Campus San Andrés. Alonso de Ribera 2850, Concepción - Chile.  
Teléfono (41) 2735390, Fax (41)2735101. email: gcontreras@ucsc.cl  
Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

## Referencias

- ANGULO RASCO, F. (1995). *La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al por qué y al cómo*, en: AAVV, *Volver a pensar la educación (Vol. II)*, Madrid, Morata/Paideia.
- AHUMADA, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- ARBIZU, F. (1994). *La función docente del profesor universitario*. Universidad del País Vasco. Tesis Doctoral. Biscaia.
- BENEDITO, V.; FERRER V. y FERRERES V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- BLANCO, F. L. (1996). *La evaluación educativa, más proceso que producto*. Leida: Universidad de Leida.
- BLANCO A.; MORALES, V. P. y TORRE PUENTE, J. (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona. Edit. Universitaria. Octaedro/ICE-UB.
- BROCKBANK y MCGILL. I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid. Morata.
- BROWN, S. y GLASNER, S. (2007). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid. Ed. Narcea.
- CAMILLONI, A.; LITWIN, E. y otros (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Edit. Paidós. Bs. As.
- CAMILLONI, A. y otros. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós.
- CANO GARCIA E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa, capítulo IV, La evaluación de la calidad de los sistemas educativos*. Editorial La Muralla, Madrid.
- CONDEMARÍN, M y MEDINA, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. Santiago. Andrés Bello.
- COOK T. D. y REICHARDT CH. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Morata. 5º.
- DAVINI, M. C. (2008). *Formación de profesores y didáctica: tendiendo puentes hacia el desarrollo profesional y de la enseñanza*. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Río de Janeiro, v. 34, n.1, jan./abr. 2008.

- DAVINI, M. C. (1988). *Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales*, en Camiloni y otros *Corrientes didácticas contemporáneas*, Paidós.
- DE LA TORRE, S. y BARRIOS, O. (comp.) *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona. Octaedro. 2002.
- DE KETELE, J. M. (1984). *Cap. 2: Evaluar para educar: ¿por qué?, ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?*, en: *Observar para educar*, Visor, Madrid, pp. 13 a 27 y pp. 29 a 32.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Bs. As. Paidós.
- FERNÁNDEZ SIERRA J. (1994). *Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación*, en “Angulo y Blanco, *Teoría del desarrollo del currículum*”, Aljibe, Málaga.
- FLOREZ, O. R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Colombia: McGraw Hill.
- FOCAULT, M. (1993). *El examen en Díaz Barriga, El examen: textos para su historia y debate*, UNAM, México.
- FURLÁN, A. (1983). *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. México. ENEPI UNAM , 3ª.
- GARCÍA VALCÁRCEL MUÑOZ REPISO, A. (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid. La Muralla.
- IMBERNÓN, F. (1993). *Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De la medida a la evaluación*, en Revista Aula de Innovación Educativa Nro 20, Año II, Depto de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga.
- NEIMEYER, G. (1996). *Evaluación constructivista*. Barcelona. Paidós.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Madrid, Ed. Grao
- PERRENOUD, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Bs. As. Ed. Colihue
- ROSALES, C. (1998). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- ROSALES, C. (1999). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1998). *Evaluar es comprender*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- SCHON, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós.
- TYLER, R. (1973). *Introducción, Cap. 1, en: Principios básicos del currículo*, Troquel, Buenos Aires.
- ZABALZA, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid. Narcea.
- ZABALZA, M. A. (2006). *Competencias profesionales del profesor universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.