

## Los docentes en formación y la comprensión de sus experiencias pedagógicas: la evaluación del aprendizaje

*Teachers in formation and understanding of their pedagogical experiences: evaluation of the learning process*

**Gerardo Ignacio Sánchez-Sánchez<sup>1</sup>, Ximena Elizabeth Jara-Amigo<sup>2</sup>**

**Resumen:** *La investigación tuvo por objetivo aproximarse a la comprensión de las experiencias pedagógicas en el ámbito de la evaluación del aprendizaje por parte de docentes en formación. Desde un abordaje metodológico cualitativo, se aplicó la técnica de entrevista semiestructurada (Bertaux, 2005) a 60 estudiantes de pedagogía en práctica profesional de una universidad regional. Los resultados dan cuenta de una clara conciencia en este grupo de las posibilidades de convertir la evaluación en un dimanante del aprendizaje, sin embargo, sus posibilidades de agencia en este sentido enfrentan el condicionamiento de una cultura instalada en los centros, sustentada en el error como criterio sancionador y en el status de la calificación, a partir de lo cual se asocian el uso de etiquetas, la realización de comparaciones y la búsqueda de selección, colocando de manifiesto la urgencia de una vigilancia ética sobre la forma de administrar la evaluación en el aula.*

**Palabras claves:** *docencia; práctica; evaluación de aprendizaje; Chile*

**Abstract:** *The aim of this research was to approach the understanding of the pedagogical experiences in the evaluation area of the learning process through the experience of teachers in formation. From a qualitative methodological approach, the technique of semi-structured interview (Bertaux, 2005) was applied to 60 students of pedagogy in their professional practicum from a regional university. The results report a clear conscience in this group, of the possibilities to transform the evaluation and generate a learning experience from it. However, the chances of manipulating this element face a conditioned culture installed in workplaces, based on the error as a sanctioning criterion and on the status of the qualification, from which the use of tags, the realization of comparisons and the search of selection are associated, highlighting the urgency of an ethical oversight on how to administer the evaluation in the classroom.*

**Key words:** *teaching; practice; learning assessment; Chile*

---

<sup>1</sup>Universidad Católica de Maule, Chile

<sup>2</sup>Universidad Autónoma de Chile

Email: gerignsan@gmail.com

Recibido: 27/07/2018 Aceptado: 05/04/2019

Doi: 10.18004/riics.2019.junio.62-82



## 1. INTRODUCCIÓN

En el último tiempo, las prácticas docentes han sido objeto de fuertes críticas y la intención de mejora de la calidad educativa ha puesto uno de sus focos en la formación docente, con investigación creciente a nivel nacional e internacional (Ávalos, 2014; Cochran-Smith, 2005; Tardif, 2004; Zeichner, 1999; Marcelo, 2001; Correa, 2011; Cisternas, 2011).

La investigación en el contexto chileno, reporta entre los aspectos críticos la inadecuada comprensión de la naturaleza teórico-práctica de la tarea docente y las dimensiones personales, éticas y políticas que involucra (Labra, 2011; Latorre, 2009; Montecinos et al, 2011; Nocetti et al, 2005; Ortúzar et al, 2009; Rittershaussen et al, 2004; Solís et al, 2011).

Las respuestas desde las políticas educativas para la formación inicial docente se materializan en diversas iniciativas que ponen de manifiesto su urgencia. Entre ellas, el programa de fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes, PFIDD (1997-2001), el proceso obligatorio de acreditación de las carreras de pedagogía (2006); los programas de Mejoramiento de la Educación Superior, MECE-SUP, la comisión sobre Formación Inicial de Docentes (2005); la Ley General de Educación (2009); la Prueba Inicia; la Beca Vocación de Profesor (2011) y últimamente, los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía (2011 – 2012).

Estas iniciativas muestran que tanto la institución de formación inicial docente como la escuela constituyen “contextos que ejercen influencias condicionantes sobre el actor, sus creencias, motivaciones, expectativas, decisiones, sobre los argumentos y justificaciones que posee respecto de su quehacer profesional y las prácticas pedagógicas que realiza” (Latorre, 2009, pág. 188). Además, confirman las dificultades que enfrenta la formación inicial docente

a la hora de generar un impacto transformador en la configuración de las características de las prácticas pedagógicas futuras de los profesores en la escuela.

Uno de los ámbitos en que debe centrar sus esfuerzos la formación inicial para preparar a los futuros profesores en la complejidad de la profesión es precisamente el de la evaluación, dadas las implicancias éticas que tiene en relación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, trabajos clásicos como los de Castillo (2002), Santos Guerra (2003), Mateo y Martínez (2008), Álvarez (2008), Ballester et al (2009), Lukas, (2009), entre otros, ponen de manifiesto que la evaluación es un proceso de naturaleza ética y política que frecuentemente se tapiza de apariencia técnica y científica.

Reconociendo que la formación de profesores ha sido dominada más por referencias externas que internas al trabajo docente, surge la necesidad de invertir esta tradición e instituir las prácticas como lugar de reflexión y de discusión, con una formación que, superando matrices de corte técnica o científica, otorgue más presencia al sujeto, y por tanto al conocimiento personal en el interior del conocimiento profesional, como forma de capturar el sentido auténtico de la profesión.

He aquí la importancia de esta investigación, el poder aproximarnos a la comprensión de las experiencias pedagógicas en el ámbito de la evaluación del aprendizaje, desarrolladas por un grupo de estudiantes de una universidad regional que forma profesores, los que en su proceso de práctica profesional enfrentan la inserción al trabajo docente.

## **LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE**

El profesor en formación vive la inserción al trabajo docente con el desafío de otorgar sentido a su experiencia pedagógica. En la búsqueda de este sentido, se encuentra continuamente ocupado en aprender más sobre sí mismo y su manera de trabajar. Ello se produce debido a la distancia que genera la pretensión de un

conocimiento científico y tecnológico orientado a normar la actuación de los profesionales, y los contextos reales de desempeño, donde las prácticas asumen una diversidad insospechada, exacerbando la dicotomía teoría – práctica (Schön, 2010; Day, 2006). Por tal razón, cuando se enfrenta al ejercicio de la profesión vive el desafío de ajustar la teoría estudiada a la práctica docente, con la particularidad que “su experiencia como alumno y sus iniciales experiencias de enseñanza predominan sobre las teorías propuestas por sus formadores” (García, 1997, p.77).

En esta inmersión al ejercicio docente, visualiza la enseñanza como un proceso que, junto con incluir componentes éticos y políticos, no sólo técnicos, se manifiesta en contextos condicionadores de la acción pedagógica (Davini, 1995; Diker y Terigi, 2008). Ello supone reconocer que, al margen de la intención de control o uniformidad, la acción educativa se define por la cantidad de decisiones que los profesores han de adoptar y las diversas singularidades que tienen las situaciones didácticas, con “efectos educativos también únicos, originales y diversos” (Ballester, Giner, Salo, Sbert, Córdoba, Pitaluga, Moreno, Jorba, Navalón, Bataloso, Gutiérrez, Sbert, Fons y Pigrau, 2009, p.46)

Uno de los ámbitos donde encuentra expresión esta singularidad del trabajo docente es el de la evaluación, “elemento fundamental, por las importantes repercusiones que tiene tanto en el proceso como en los resultados” (Yániz y Villardón, 2006, p. 75). Configurándose como práctica contradictoria, pues por una parte se postula reguladora, y por otra, sancionadora.

Para la formación inicial docente emerge el desafío de favorecer una evaluación vinculada al aprendizaje y a la posibilidad cierta de regularlo formativamente. Para ello, es preciso comprender la evaluación como un camino para el aprendizaje. “Un camino que al ser recorrido de forma inteligente y responsable, nos ayuda a entender lo que sucede y por qué, a conocer si estamos perjudicando o favoreciendo con ellos a unas determinadas personas y a unos

determinados valores” (Santos, 2003, p.12).

La evaluación que sirve no solo para medir, corroborar, atribuir y clasificar, sino también para comprender y aprender, enfrenta la vigencia de una práctica evaluativa que centrada en criterios de uniformidad, busca “clasificar a los alumnos basándose en las puntuaciones obtenidas en los exámenes en que se les exige la repetición de los contenidos (sobretudo cognitivos) transmitidos durante el proceso de enseñanza” (Lukas, 2009, pp.150-151).

Los planteamientos anteriores dejan de manifiesto, el influjo de la evaluación en los procesos pedagógicos. Transitar a una evaluación formativa, con posibilidad de asegurar la adquisición de un aprendizaje en profundidad, implica despojarse de la tendencia a calificar, medir, corregir, clasificar, certificar y examinar, reflexionando en torno a las no siempre formativas relaciones entre evaluación, ética y poder (House, 1997), mostrando apertura a modelos curriculares de carácter deliberativo o críticos, que buscan la comprensión, el diálogo, la participación y la emancipación de los sujetos (Álvarez, 2008)

Una evaluación que forme, intelectual y humanamente, ha de resolver la confusión que se produce en la evaluación del rendimiento de los alumnos debido a la mezcla de funciones que se asignan. Por una parte, la función social de certificación y por otra, la función pedagógica, de regulación continua del aprendizaje. Funciones que en general, se incrementan en cantidad con la misma fuerza que van perdiendo en transparencia, condicionando la actividad de enseñanza y de aprendizaje.

## **2. METODOLOGÍA**

Este artículo informa parte de la investigación Los docentes en formación y la comprensión de sus experiencias pedagógicas (2016-2017), desarrollada en el contexto de una Facultad de Ciencias de la Educación. Considerando criterios de saturación teórica (Glaser y Strauss, 1967) se trabajó con 60 estudiantes de

educación primaria quienes ofrecieron sus representaciones respecto a la evaluación del aprendizaje. De este grupo, 46 corresponden a mujeres y 14 varones, con edades que oscilan entre los 23 y 30 años. Los criterios para elegirlos fueron estar cursando el último semestre de la titulación, que y que aceptaran participar de forma voluntaria.

Se optó por un abordaje de tipo cualitativo, recuperando algunos insumos del paradigma de la narrativa en ciencias sociales reconociendo al sujeto como actor de su propio proceso formativo. El diseño utilizado fue de tipo transeccional no experimental con un nivel de profundidad exploratorio- descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), a través del método de estudio de casos interpretativo (Pérez, 2007).

El abordaje metodológico de carácter intensivo se llevó a cabo mediante el uso de una entrevista semiestructurada (Bertaux, 2005) a los profesionales en formación, que indagó en torno a los ejes temáticos: concepto y actitudes ante el error, consecuencias en el perfil del estudiante y status de la calificación.

El análisis de la información se efectuó contemplando un sistema de reducción de datos a partir de registro categorial simple, a partir del cual se desarrolló análisis de contenido para la discusión de los resultados.

### **3. RESULTADOS**

**Tabla 1:** Categorías y unidades de análisis asociadas a la evaluación del aprendizaje

Categoría	Unidad de análisis
3.1 Concepto de error	3.1.1 Punitivo
	3.1.2 Potenciador de aprendizaje
3.2 Actitudes ante el error	3.2.1 Sanción
	3.2.2 Evitación
	3.2.3 Valoración
3.3 Consecuencias en el estudiante	3.3.1 Autoestima
	3.3.2 Autonomía
3.4 Status de la calificación	3.4.1 Valor de cambio

**Fuente:** Elaboración propia a partir de las entrevistas aplicadas

### 3.1. EL CONCEPTO DE ERROR

Los profesores en formación insertos en la práctica, no escapan a una cultura escolar que asume el error como criterio sancionador del aprendizaje, y en sus experiencias pedagógicas evidencian una comprensión que pone de manifiesto esta instrumentación del error en los procesos evaluativos, del cual intentan tomar distancia, pues tanto sus concepciones como actitudes en torno a la evaluación se representan distintas.

Como criterio sancionador, destaca un fuerte componente punitivo asociado al error, que termina por movilizar determinadas reglas o pautas de actuación.

El error no tiene cabida en el aula, pues lo asociamos a equivocación y desviación respecto al aprendizaje que se intenta promover. Por lo tanto, hay que sancionarlo y eso los estudiantes lo tienen claro desde pequeño (F12)

El error se sanciona, pues se asocia a la ausencia de aprendizaje, no es deseable que el error se presente en el aula (A4)

Sin embargo, los profesores en formación denuncian las implicancias de este status que asume el error y lo consideran limitante de la posibilidad cierta de conceptualizarlo en su dimensión más positiva, como vía para el aprendizaje

El error tiende a considerarse en la escuela como algo negativo, que los alumnos evitan cometer para no ser castigados, sin embargo, el error es algo normal y es el punto de partida para el aprendizaje, es preciso cambiar el estatus del error en la escuela (D8)

Un error en la evaluación no debe ser tomado como un castigo o sanción bajo ninguna circunstancia siempre debe ser tomado como una oportunidad cierta para aprender (D11)

La posibilidad de convertir el error en oportunidad de aprendizaje, resulta altamente coherente con el carácter más bien complejo, singular e idiosincrático de los procesos educativos, y que bien reportan los profesores en formación

Cada persona construye sus propias ideas a partir de sus percepciones y de las interacciones con otros, y en ese proceso experimenta aciertos y errores, obstáculos y dificultades. Bien sabemos que tanto los niños como los jóvenes aprenden reconstruyendo los conocimientos, no repitiéndolos. Los “errores” son algo normales e incluso necesarios para crear conocimiento (J16)

Detenerse en el análisis del error contribuye a que el alumno recapacite en sus errores y reflexione acerca de cómo no volver a caer en ellos; como también permite al docente pensar en formas distintas para aproximar a los estudiantes al conocimiento, asegurando de paso un aprendizaje más significativo (D32)

### **3.2. ACTITUDES ANTE EL ERROR**

Los profesores en formación constatan que la forma de entender y de practicar la evaluación permite develar las actitudes del profesor de aula en relación a sí mismo y hacia quienes son evaluados. Existirán diferencias entre aquellos profesores que tienen o no conciencia de que parte del aprendizaje depende de la forma en que se ha enseñado; y partiendo de la base que la evaluación encierra poder, estarán quienes la emplean para sentenciar y aquellos que la movilizan como estímulo para el aprendizaje.

La primera de las actitudes en torno al error está representada por la postura sancionadora. Según ella, el evaluador despliega en la práctica evaluativa, la búsqueda intencionada del error fundada en su capacidad de sentenciar al estudiante y su actuación, lo que termina por despojar a la evaluación de la posibilidad de constituirlo en dinamizador del aprendizaje. Cuestión que bien reflejan los relatos:

Los docentes solamente enfocan su atención en lo negativo de las evaluaciones, sin alentar los aciertos y las respuestas que evidencian un planteamiento correcto o acertado (A4)

En la actualidad lo que se observa en el aula es que los profesores no aceptan que los niños se equivoquen, es común que el docente hace gestos de desaprobación, responde de manera enojada, aplica un castigo al error, y sobre todo en la evaluación si el estudiante se equivoca tendrá una baja calificación, pero no se le da la oportunidad de que el maestro le diga cuál es el error que cometió y como puede mejorarlo (D8)

Sostienen –frente a la prevalencia en el aula de este tipo de actitudes– que los docentes de aula creen firmemente que si el aprendizaje no se produce es por responsabilidad exclusiva del estudiante, lo cual contrasta con las comprensiones de los profesores en formación quienes se declaran conscientes de

las implicancias éticas que generan las actitudes con las cuales se administra la evaluación

El error es un mecanismo necesario para que se produzca el proceso de aprendizaje. Sin embargo, pareciera que el error no está permitido el interior del aula, ya que se penaliza a aquellos que lo cometen y generalmente se sienten marginados por sus compañeros (L21)

Es importante constatar que esta actitud sancionadora del error, constituye un elemento configurador de la cultura escolar:

Las escuelas se fundan en la creencia y en el desarrollo de una cultura donde el error no tiene cabida, se le intenta sancionar, anular, disminuir, pero sin lograr entender que en el análisis de los errores está siempre la posibilidad de mejorar (T35)

La segunda de las actitudes en torno al error es representada en la disposición a la evitación. Se entiende como una forma de huida respecto de la responsabilidad profesional que encierra la docencia, derivada de la escasa conciencia de que parte del aprendizaje depende de la forma en que se enseña y evalúa, y que se traduce en la incapacidad de reconocer como propio parte de los errores o las dificultades que experimentan quienes aprenden.

Los profesores han naturalizado la presencia del error, no se hacen cargo y por lo tanto el único responsable es el alumno (A3)

El profesor cae muchas veces en negar lo que los niños dicen, aun no siendo lo correcto o lo que se esperaba contestaran, no podemos desaprovechar la oportunidad que nos da la equivocación (M22)

Resulta una práctica común y al parecer validada, el que, frente a los bajos resultados, se niegue la riqueza y desafío cognitivo de la evaluación, sacando conclusiones apresuradas.

Cuando se comprueba el fracaso en la evaluación, en general, los profesores tienden a sacar conclusiones prematuras sobre sus alumnos como: los alumnos son flojos, son distraídos, les falta inteligencia, llegan mal preparados o provienen de un mal ambiente familiar (M26)

Práctica que aparece respaldada por determinados usos y costumbres que configuran una determinada cultura escolar, donde la preocupación no está en el sentido de la evaluación, sino más bien, circunscrita a sus dimensiones sociales y administrativas, y que uno de los relatos muestra

Puede que algunos docentes cometan este error porque ya estén cansados y les importa poco como afectan sus acciones a los estudiantes, se tiende al cumplimiento, se pierde compromiso con el aprendizaje de los alumnos (N29)

Desde una lógica distinta, consciente que la evaluación puede ser un dimanante de aprendizaje, emerge una actitud ampliamente reclamada por los profesores en formación tendiente a dotar a la evaluación de un carácter formativo pues tiene efectos en las partes intervinientes y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta actitud está vinculada a una posición valorativa del error, que reporta el siguiente relato:

Cuando el error se toma desde la perspectiva en que posibilite dar oportunidades a los alumnos, y en las que mediante el error se ayude a reformular y reorientar sus procesos educativos, se le está dando un rol benefactor a la evaluación y no en una segregación por la calificación obtenida (A5)

En el esfuerzo por recuperar el potencial gatillador de aprendizaje que el error tiene, se reconoce la necesidad de rescatar el componente dialógico, sin el cual no se puede mejorar, y las exigencias e implicancias que se derivan para la tarea docente.

Por eso entender el error como una oportunidad de aprendizaje requiere de una actitud positiva y que esta sea percibida por los estudiantes, una actitud en la cual los alumnos no se sientan intimidados, sino que, por el contrario, los motive a expresar libremente todas sus ideas y que no se queden con nada guardado, con ninguna duda o incertidumbre, ya que, aprender de los errores no es solo una puerta abierta para mejorar, sino también para desencadenar procesos reflexivos para el desarrollo de las habilidades de los alumnos (C6)

Si como profesores queremos cambiar esta idea que se tiene de sancionar el error por una idea de considerar el error como una oportunidad para aprender, debemos principalmente dejar de lado las fijaciones hacia los alumnos que se equivocan y no sancionar, ni excluirlos, sino más bien ayudar a identificar las causas que lo llevan a cometer ese error, hacer retroalimentación y revisar nuestras prácticas (D28)

### **3.3. CONSECUENCIAS EN EL PERFIL DE ESTUDIANTE: AUTOESTIMA Y AUTONOMÍA**

La evaluación en el aula, involucra directamente a personas y genera sobre ellas consecuencias. Al respecto, los profesores en formación advierten la presencia de una práctica evaluativa que desaprovecha la oportunidad de favorecer la autoestima y la autonomía de los alumnos

No debemos generar desconfianza en el niño para que éste se pueda desenvolver y abrir ante las dudas e inquietudes que lo llevaron a responder

de manera incorrecta ante una pregunta o ejercicio, ya que muchos actúan cohibidos y con vergüenza cuando se equivocan (J17)

Como bien es cierto son muchos los alumnos que le temen al error, les da miedo levantar la mano en la sala de clases y expresar sus ideas de forma libre por temor a fallar, siendo cuestionados, rechazados o sancionados tanto por sus compañeros como por el profesor. Estos alumnos habitualmente se caracterizan por ocultarse en la sala de clases o en sus asientos, para poder pasar desapercibidos y que ojalá nunca les toque responder alguna pregunta (C6)

Este grupo de profesores declara con suficiente conciencia que en el aula se trabaja con personas en proceso de aprendizaje, cuestión que la práctica evaluativa tiende a desconocer.

Trabajamos con personas que se encuentran en constante desarrollo, en la búsqueda del conocimiento y en la aceptación de quienes son, por eso la sanción tiene implicancias negativas que no podemos desatender, debido a que condiciona y es contraproducente con el perfil de estudiante ideal que los profesores acostumbramos a formar en nuestras cabezas. Haciendo del error una oportunidad para aprender desarrollamos el investigador que llevamos dentro, debido a que el niño debe encontrar por si solo en ocasiones su error, buscar nuevos métodos y técnicas (J17)

En esa diversidad presente en el aula, apuestan a una evaluación que constituya una práctica formadora.

Son muchos los obstáculos que el estudiante tendrá que salvar, pero es precisamente esa dificultad y la satisfacción de superarla lo que le motiva para continuar. Y nuestra labor como profesores es ayudarles en ese camino y el espacio para lograrlo es la evaluación formativa (A3)

Debemos tomar el error como una oportunidad para el aprendizaje, no criticar el error, ayudar a superarlo, a mejorar lo que en ocasiones son solo confusiones o falta de comprensión al momento de adquirir conocimientos (A3)

Y que supone desplegar una intensa tarea de acompañamiento y guía-coherente con las responsabilidades profesionales- para que el alumno no se paralice, vulnere o insegurice ante el error, pensando en que será sancionado; y sea capaz de seguir avanzando en la convicción de que el error es una instancia también para aprender

El estímulo positivo genera una mentalidad de crecimiento en los estudiantes y si al contrario el niño es sancionado por su error, obligadamente aprendería y peor aún, con el miedo a ser reprendido (L20)

Castigar el error de un niño es faltar a la labor docente. Sancionar el error o decirles “no”, “no eso está mal”, “no es como tú lo dices” es no permitir que el estudiante amplíe su aprendizaje y se someta a desafíos cognitivos que le permitan lograr los resultados que nosotros como docentes esperamos, el error debe ser un medio para enseñar, no para sancionar (T31)

### **3.4. STATUS DE LA CALIFICACIÓN**

Junto al error, la calificación constituye uno de los mecanismos claves que instrumentalizan una forma determinada de administrar la evaluación en el espacio del aula, con implicancias en el sentido que adquiere el proceso de enseñanza y de aprendizaje. La mayor parte de las veces prevalece en el aula el valor de cambio asociado al conocimiento escolar. Así lo refleja el siguiente relato:

Cuando se sanciona los errores, los alumnos temen equivocarse y ser rechazados, con esto dejan de participar en clases, basan su aprendizaje en

repetir lo que el profesor dice o en lo que el profesor espera que respondan, sin importar si realmente aprenden o no, todo comienza a basarse en los buenos resultados sin importar el medio (copia, repetir sin comprender) con tal de no ser sancionado, pues en función de la calificación eres considerado un buen o un mal estudiantes (F14)

Se declaran conscientes de la complejidad que encierra este status de la calificación y de la evaluación en su conjunto y, consideran necesaria su reflexión en tanto:

Debe ser fundamentada en valores para que pueda ser una oportunidad, ya que esta repercute en las personas de manera favorable o desfavorable. Sacarnos de la cabeza que con una mala calificación se termina todo y encasillarnos en que no somos capaces de más (A48)

Constatan además la necesidad de atender la dimensión emocional que conlleva la evaluación, y que debe encontrar eco en la forma como se practica y los fines a los cuales sirve:

Personalmente he vivenciado en mi practica cuando un alumno se ha equivocado y ha sido sancionado, creo que cuando eso ocurre el estudiante se desmotiva, se frustra y no quiere participar en clases por temor, pero cuando la profesora le deja claro que el error forma del aprendizaje los alumnos se motivan a participar en la clase tomando el riesgo a una posible equivocación (I15)

Si el estudiante sabe que su equivocación es sinónimo de reproche o desaprobación social, se cuida de opinar y su participación se torna pasiva, pierde la oportunidad de probar, pierde en seguridad y confianza (M44)

#### **4. DISCUSIÓN**

La práctica de la evaluación articulada en torno a ciertas concepciones,

actitudes y actuaciones del evaluador termina por generar una cultura docente que condiciona la práctica del aprendizaje y de la enseñanza. Esta práctica de la evaluación se instrumentaliza a partir de la detección y sanción del error; y el status de la calificación, sin reparar en las implicancias y relación con el aprendizaje y terminando por naturalizar estas concepciones y las actitudes que de ella se derivan. Estas prácticas ponen de manifiesto que “en la evaluación hay poder (que debe ponerse al servicio de las personas) y debe haber ética” (Santos, 2003, p.15).

La gestión de la evaluación encierra una complejidad que no puede ser reducida a parámetros técnicos, sino ampliada y reflexionada en torno a sus profundas implicancias éticas. Desde este último punto de vista, se hace necesario mantener la vigilancia sobre la dimensión sustancialmente ética de la evaluación, discutiendo al servicio de quién y de qué valores se pone la evaluación. La sanción punitiva del error, el status que asume la calificación, los efectos en el desarrollo personal y social de los estudiantes son cuestiones que necesitan análisis y deliberación.

En la comprensión de esta forma de asumir la evaluación, emerge de los relatos, la presencia de determinadas concepciones de aprendizaje que finalmente contribuyen a explicar la práctica que se hace de ella, así como también los propósitos a los cuales sirve. En ese sentido, nos encontramos con la dominancia en las aulas de una concepción según la cual enseñar es un proceso mecánico de transmisión de conocimientos, previamente planificado para asegurar que el sujeto “aprenda” lo que el docente ha decidido, haciendo uso de una evaluación para comprobar la presencia del aprendizaje. Sin embargo, en los profesores en formación hay conciencia que el aprendizaje debe centrar su atención en las necesidades del alumno, y que éstas por el hecho de ser esencialmente diversas, imponen al proceso una complejidad que no resiste el reduccionismo y el control externo.

Para este grupo de profesores en formación adquieren potencialidad aquellas perspectivas actuales de la evaluación que se inclinan hacia la comprensión y la regulación continua del aprendizaje. Sin embargo, también experimentan la tensión entre sus creencias y expectativas respecto a la evaluación, y las prácticas que, instaladas en los contextos escolares, termina por condicionar sus posibilidades de agencia. Teóricamente, ello se produce “debido a la distancia que genera la pretensión de un conocimiento científico y tecnológico orientado a normar la actuación de los profesionales, y los contextos reales de desempeño (Ballester, et al 2009, p.46).

Finalmente, es necesario aprender de las evaluaciones que se realizan y de los modos particulares de entender la evaluación, pues ello termina por configurarla como una práctica abiertamente contradictoria, entre la pretensión formativa y la práctica selectiva y sancionadora (Santos Guerra (2003, p.48).

Concluyendo respecto a la presencia del error en el proceso educativo, este emerge como una consecuencia no deseada sobre algo, desconociendo que cada acción que realiza un individuo está sujeta de cierto modo a un momento experimental, y, por lo tanto, cualquier cosa puede pasar. Se lo considera una interrupción a la marcha normal del proceso, tornando al agente afectado en un ser temeroso, fundando ese temor en las consecuencias valorativas hacia su persona.

Junto al error, la calificación constituye uno de los mecanismos claves que operacionalizan una forma determinada de administrar la evaluación, pues a partir de ella se asocian el uso de etiquetas, la realización de comparaciones y la búsqueda de selección, terminando en definitiva por generar en el aula una serie de actuaciones que se distancian de la esencia del aprendizaje.

Desde lo actitudinal, la forma de entender y de practicar la evaluación permite develar las actitudes del profesor en relación a sí mismo y hacia los sujetos

evaluados. La comprensión de los profesores en formación constata el predominio de profesores en aula con escasa conciencia de que parte del aprendizaje está asociado a su propia gestión pedagógica; y, en consecuencia, administran la evaluación y las cuotas de poder que encierra, como parte de su capacidad de sentenciar, y no un estímulo para el aprendizaje. Ese poder es ejercido por el docente y es experimentado por el estudiante, desarrollando en muchas de las ocasiones, un servilismo interesado en la aprobación.

Sin embargo, estos profesores en formación se muestran conscientes de la potencialidad esencialmente formativa y por tanto humana de la evaluación como dimanante de aprendizaje. Para ellos, una administración de la evaluación solo centrada en la dimensión técnica del aprendizaje, y del éxito académico del aprendiz, implica una reducción de los principios básicos de la relación humana y la renuncia a un ejercicio profesional responsable.

Finalmente, el estudio realizado sobre la comprensión de las experiencias pedagógicas en el ámbito de la evaluación de profesores en formación, proporciona insumos relevantes para orientar los esfuerzos de las políticas públicas en Formación Inicial Docente, con dispositivos que tengan un impacto positivo en la configuración de las características de las prácticas pedagógicas futuras de los profesores en la escuela, a partir de la generación de códigos culturales y perspectivas compartidas entre las instituciones formadoras y las instituciones escolares. Contribuyendo así, a favorecer la relación del actor – en nuestro caso, profesor en formación- y el contexto – reflejado una determinada cultura educativa y evaluativa-, en pos de mayores posibilidades de agencia y autonomía profesional.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40 (1), 11-28.

Álvarez, J. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid,

España: Morata.

Ballester, M., Giner, A., Salo, C., Sbert, C., Córdoba, I., Pitaluga, I., Moreno, I., Jorba, J., Navalón, J., Bataloso, J., Gutiérrez, L., Sbert, M., Fons, M., y Pigrau, T. (2009). Evaluación como ayuda al aprendizaje. Barcelona, España: Grao.

Bertaux, D. (2005). Los relatos de vida. Barcelona, España: Ediciones Ballaterra.

Castillo, S. (2002). Compromisos de la Evaluación Educativa. Madrid, España: Pearson Educación.

Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. Calidad en la educación, 35, 131-164.

Cochran-smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: multiple perspectives. Teaching and Teacher Education, 21(2), 219-225.

Correa Molina, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. Perspectiva Educativa, 50(2), 77-95.

Day, C. (2006). Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid, España: Narcea.

Davini, M. (1995). Formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Diker, G. y Terigi, F. (2008). La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

García, J. (1997). Evaluación de la formación: marcos de referencia. Bilbao, España: Mensajero.

Glasser, B. y Strauss, A. (1967). The Discovery of grounded theory. New

York, USA: Aldine publishing Compañy.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). Metodología de la Investigación. Mexico: McGraw Hill Education.

House, E. (1997). Evaluación, ética y poder. Madrid, España: Morata.

Labra, P. (2011). Formación inicial docente: una mirada al proceso de construcción de conocimiento profesional desde la práctica. Revista Foro Educativo, 19, 143-173.

Latorre, M. (2009). Prácticas pedagógicas en la encrucijada: argumentos, lógicas y razones de los actores educativos. Pensamiento Educativo, 44-45, 185-210.

Lukas, J. y Santiago, K. (2009). Evaluación educativa. Valencia, España: Alianza editorial.

Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. Revista Complutense de Educación, 12(2), 531-593.

Mateo, J. y Martínez, F. (2008). Medición y evaluación educativa. Madrid, España: La Muralla.

Montecinos, C., Barrios, C. y Tapia, M. F. (2011). Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de autoeficacia de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica. Perspectiva Educativa, 50(2), 96-122.

Nocetti de la Barra, A., Mendoza, M., Contreras, G., Sanhueza, K. y Herrera, S. (2005). Caracterización de las prácticas iniciales de las carreras de pedagogía en universidades chilenas. Concepción: Universidad San Sebastián - FONIDE.

Ortúzar, S., Flores, C., Milesi, C. y Cox, C. (2009). Aspectos de la formación inicial docente y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Pérez, G. (2007). Investigación cualitativa. Madrid, España: La Muralla

Ritterhaussen, S., Contreras, I., Suzuki, E., Solís, M.C. y Valverde, P. (2004). Prácticas Iniciales en la formación de educadores. *Pensamiento Educativo*, 35, 192-215.

Santos, M. (2003). Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje. Madrid, España: Narcea, S.A. Ediciones.

Schön, D. (2010). La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Ciudad de México, México: Paidós.

Solís, M. C., Núñez, C., Contreras, I., Rittershaussen, S., Montecinos, C., y Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 127-147.

Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid, España: Narcea, S.A.

Yániz, C. y Villardón, L. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. Bilbao, España: Editores Universidad de Deusto.

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(2), 123-149.