


Significados y prácticas de evaluación formativa de los docentes formadores de profesores



Meanings and practices of the formative evaluation of teacher trainers

Orellana Orellana, Catherine

 Catherine Orellana Orellana
orellana.oc@gmail.com
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Revista Educación las Américas
Universidad de Las Américas, Chile
ISSN-e: 0719-7128
Periodicidad: Semestral
vol. 10, núm. 2, 2020
ccalisto@udla.cl

Recepción: 16 Julio 2020
Aprobación: 29 Diciembre 2020

URL: <http://portal.america.org/ameli/jatsRepo/248/2481629007/index.html>

DOI: <https://doi.org/10.35811/rea.v10i2.98>

Cada autor garantiza que su trabajo enviado es original y que tiene todo el poder para celebrar este acuerdo. Ni este trabajo ni otro similar se han publicado en otro lugar en ningún idioma ni se enviarán para su publicación en otro lugar mientras REA los esté evaluando. El autor conserva sus derechos de autor y garantiza a la revista el derecho de la primera publicación de su obra.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Resumen: La evaluación de los aprendizajes constituye un proceso relevante de recogida de información para evidenciar avances y dificultades del proceso formativo de los estudiantes; y de las prácticas pedagógicas de los docentes, para tomar decisiones sustantivas y oportunas para mejorar la enseñanza y los aprendizajes. Para tal efecto, las evaluaciones de proceso cobran relevancia por su propósito formativo. Esta investigación tiene por objetivo comprender los significados y prácticas de evaluación formativa de docentes universitarios formadores de profesores, que imparten docencia en carreras de pedagogía en dos universidades chilenas. Para cumplir con dicho objetivo, se realizó un estudio cualitativo de tipo descriptivo – interpretativo, con un diseño fenomenológico que contempló la aplicación de una entrevista en profundidad y una observación no participante de clases a ocho docentes, cuatro de una universidad tradicional, y cuatro de una universidad privada. Los resultados evidencian que los docentes formadores de profesores comprenden la evaluación formativa como una herramienta que tiene como propósito la mejora del aprendizaje, pero sin planificación ni una definición de evaluación formativa, sino más bien son rasgos formativos que se entremezclan con un modelo tradicional de evaluación, donde el profesor tiene un rol poco preciso. En sus prácticas los docentes realizan acciones de evaluación formativa, pero las relacionan con actividades o productos concretos. Finalmente, se concluye que los docentes valoran la evaluación formativa como un proceso que les permite intervenir, corregir y modelar, pero sigue siendo pensada como un evento o instancia, más que un proceso reflexivo consustancial al proceso de aprendizaje.

Palabras clave: evaluación formativa, enseñanza superior, docencia, formación de docentes.

Abstract: The evaluation of learning constitutes a relevant process of collecting information to evidence progress and difficulties both in students' training and in teachers' pedagogical practices; it is used to make substantive and timely decisions to improve teaching and learning. To this effect, process evaluations become relevant because of their formative purpose. This research aims to understand the meanings and practices of the formative evaluation of university teachers who are teacher trainers, who teach in pedagogy careers in two Chilean universities. To fulfill this objective, a qualitative

study of descriptive-interpretative type was carried out, with a phenomenological design that contemplated the application of an in-depth interview and a non-participating observation of classes to eight teachers (four from a traditional university and four from a private university). The results show that teacher trainers understand the formative evaluation as a tool to improve the learning process; this one would not have planning or a definition of formative evaluation, but rather formative characteristics intermingled with a traditional model of evaluation with a vague teacher's role. In their practices, teachers carry out formative evaluation actions, but they relate them to concrete activities or products. In conclusion, the teachers value the formative evaluation as a process that allows them to intervene, correct, and model. However, it is thought of as an event or instance, more than a reflexive process consubstantial to the learning process.

Keywords: formative evaluation, higher education, teaching profession, teacher education.

1. INTRODUCCIÓN

En Chile, durante la última década, las instituciones de educación superior se han inscrito en un marco internacional de transformaciones, que iniciaron con el proyecto Tuning en Europa (Angulo y Redon, 2011). A raíz de ello, las universidades chilenas han comenzado procesos de rediseño curricular, para pasar de un enfoque tradicional a uno por competencias. Los procesos de cambio de las universidades chilenas coinciden con las nuevas demandas educativas desencadenadas producto de la masificación del acceso a la educación superior y el ingreso a la universidad de los quintiles más vulnerables de la población (Atria y Lemaitre, 2014; Zapata y Tejeda, 2016; Bernasconi, 2017). El currículo por competencias entrega una alternativa a la transmisión y evaluación de conocimientos, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, ante el escenario laboral actual, se agregan al currículum habilidades que les permitan desenvolverse en situaciones concretas de su campo profesional y social (Capote y Sosa, 2014).

Las transformaciones de los modelos educativos universitarios son un paso relevante para lograr profesionales competentes, no obstante, deben ser acompañadas de las modificaciones y adaptaciones en la práctica de enseñanza y la innovación de la evaluación en el aula (Coloma, 2015). En este sentido, la evaluación formativa es una propuesta apropiada para desarrollar un modelo de enseñanza desde el enfoque por competencias, puesto que enfatiza en la integralidad y la autorregulación de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje (Mejía, 2012). Sin embargo, una de las dificultades para la implementación de enfoques alternativos, como la evaluación formativa, es que los docentes reconocen el concepto de evaluación desde un enfoque tradicional, de corte técnico administrativo y la asocian a medición y calificación y no a una reflexión fundamentada sobre la calidad de aquello que aprenden los estudiantes (Contreras, 2010). Este problema que se evidencia en los docentes universitarios a nivel general se agrava cuando se observa que un alto porcentaje de docentes formadores de profesores utilizan sistemas de evaluación tradicional, asociando la calificación a la aplicación de un único examen final que, en algunas ocasiones, se acompaña de un trabajo monográfico (Palacios y López-Pastor, 2013).

En consecuencia, si queremos avanzar hacia prácticas de evaluación apropiadas a las exigencias laborales de hoy o a las necesidades educativas de las nuevas generaciones, los docentes formadores de profesores deben ser los agentes de cambio de las prácticas pedagógicas e innovar en la evaluación como un recurso para el aprendizaje (Sanahuja y Sánchez-Tarazaga, 2018). En este contexto, surge la pregunta de esta

investigación ¿Qué significados le otorgan y cómo implementan las prácticas de evaluación formativa los docentes formadores de profesores? Esta investigación tuvo como objetivo comprender los significados y prácticas de evaluación formativa de docentes universitarios formadores de profesores que imparten docencia en carreras de pedagogía en dos universidades chilenas.

En el texto se presentan los antecedentes, organizados en tres ejes temáticos (concepciones de enseñanza - aprendizaje, definición de evaluación formativa, significados y prácticas en la docencia universitaria), el método, los resultados y las conclusiones del estudio.

2. ANTECEDENTES

2.1 Definición de la evaluación formativa

La complejidad de la evaluación en el aula responde, en parte, a las múltiples definiciones y aproximaciones prácticas, instauradas en los procesos educativos. Al respecto, el uso indiscriminado de múltiples conceptos como sinónimos de evaluación respondería a razones más políticas que lingüísticas, pues se relaciona con las agendas públicas, la legislación y la vida de las personas en general. Por ejemplo, en educación, el paralelismo entre los conceptos evaluación y calificación es utilizado erróneamente. La calificación, por un lado, consiste en, tras la recogida de información, materializar el juicio emitido en una nota alfanumérica (Hamodi, 2014), mientras que la evaluación, por otro lado, es más compleja y la información que proporciona puede retroalimentar a todos los actores educativos, incluyendo la propia institución o el sistema educativo completo (Escobar, 2014). De la misma manera, evaluar es considerado como una acción prolongada a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que la calificación es una acción esporádica, circunstancial y habitualmente terminal (Hamodi, 2014).

El concepto de evaluación formativa tiene un lugar en la literatura, al circunscribirse al servicio de los procesos que se desarrollan en el aula, como una herramienta indispensable en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en cuanto puede guiar a los estudiantes y docentes a la identificación de errores y dificultades, para que mejoren sus desempeños (Anijovich y Cappelletti, 2017). Desde su inicio, se ha considerado que la evaluación formativa permite “descubrir las deficiencias y los éxitos en las versiones intermedias de un nuevo plan de estudios” (Scriven, 1967, p. 9). Se distingue de la evaluación sumativa, como elemento certificador, que se efectúa al final, mientras que la evaluación formativa consiste en una oportunidad de mejora, definiciones que dan pie a una nueva forma de apoyo al aprendizaje a través de la evaluación formativa (Escudero, 2003). Black y Wiliam - quienes llevan más de 30 años dedicados al estudio de la evaluación formativa - le otorgan un sentido situado en el proceso educativo y señalan que una clase es formativa cuando se utilizan los desempeños de los estudiantes para decidir cómo seguir adelante con la enseñanza, es decir, se toman decisiones con fundamento en la evidencia obtenida (Black y Wiliam, 2012). Es el propósito de la evaluación que obtiene la característica de formativo, no las acciones, estrategias o instrumentos utilizados por el docente, sino el sentido que le da a su práctica con esas herramientas (Newton, 2007).

Existen diferentes tipos de evaluaciones que pueden tener un propósito formativo: de monitoreo, diagnósticas y las instruccionalmente tratables (Wiliam, 2009). Las evaluaciones de monitoreo se refieren al éxito o fracaso de las acciones de enseñanza en los desempeños de los estudiantes, información que puede conducir a cambios en la instrucción para quienes no han logrado el resultado esperado. Las evaluaciones diagnósticas permiten reconocer el estado inicial o los conocimientos previos y dificultades que los estudiantes presentan, mientras que las evaluaciones instruccionalmente tratables entregan información de las acciones que conviene tomar para mejorar las posibilidades de enseñanza y aprendizaje.

Además, la evaluación formativa debe promover a los estudiantes como los dueños de su propio aprendizaje (Wiliam, 2009), desde su capacidad de autorregulación. La autorregulación de los aprendizajes se refiere a la

aptitud y habilidades de los estudiantes para ejercer un mejor control de su propio aprendizaje, considerando elementos cognitivos, afectivos y motivacionales (Anijovich y Cappelletti, 2017). Esto es muy relevante porque entrega un nuevo objetivo a las actividades de autoevaluación aplicadas por los docentes y enfatiza la participación del estudiante, en un rol activo de evaluador de su propio desempeño, es decir, el docente no es el único responsable de la evaluación formativa (Mottier López, 2010). Incluso se considera que esta regulación debe ser intencional (Perrenoud, 2015), considerando que “cualquier regulación en la mente humana no puede ser sino una autorregulación, al menos si se adhiere a las tesis básicas del constructivismo. Ninguna intervención exterior actúa si no es percibida, interpretada y asimilada por un sujeto” (p. 125). Esta reflexión es relevante, al traer a la discusión conceptual la idea de que la evaluación formativa, como proceso de regulación, debería tender volverse propia del estudiante.

Si bien, Wiliam (2009) no utiliza el concepto de autoevaluación, lo explicita como una estrategia en la que los estudiantes constantemente están recibiendo información acerca de la tarea, lo que puede afectar su motivación. Siguiendo la idea de autorregulación en la evaluación formativa, se agrega otro componente a la definición: el estudiante debe usar los resultados para su automonitoreo y mejora de su proceso de aprendizaje (Sadler, 1989). Es fundamental la identificación de la diferencia entre el estado actual del estudiante y alguna meta educativa deseada y solo se considera evaluación formativa si la información sobre la diferencia indicada se utiliza para cerrar esa brecha, en ese caso la evaluación formativa ayuda al estudiante a encontrar su propio punto de partida y al docente a centrar su enseñanza.

Por último, la retroalimentación se considera un eje fundamental en la literatura de evaluación formativa (Anijovich y Cappelletti, 2017; Sadler, 2010; Ion, Silva y Cano, 2013). En la formulación más abierta, la retroalimentación es la información sobre la distancia entre el nivel actual y un nivel estándar previamente establecido y debe ser utilizada para acortar aquella distancia (Sadler, 1989, Ramaprasad, 1983). En relación a la suficiencia de la retroalimentación, podemos señalar que los autores referidos consideran varias características para la conducción y desarrollo de una retroalimentación eficaz por parte del docente. La retroalimentación debe ser sistemática y no esporádica, para poder ayudar al alumno a desarrollar habilidades en relación a la autorregulación (Anijovich, 2017). Es efectiva si ayuda al estudiante a comprender mejor el objetivo del aprendizaje, el estado de sus logros en relación con ese objetivo y las maneras de acortar las diferencias entre su estado actual y el estado deseado, además de a convertirse en estudiantes autorregulados (Sadler 1989). Características claves para concretar la idea de retroalimentación eficaz son la modificación de pensamientos y acciones de quien recibe la retroalimentación, la reducción de diferencias entre el estado actual y las expectativas de logro, la motivación, variedad en las evidencias de aprendizaje y el estudiante como un jugador activo a través de la autorregulación (Anijovich y Cappelletti, 2017). Inicialmente las investigaciones asociaban la retroalimentación con la expresión de un resultado, en términos de correcto e incorrecto, aunque para aumentar la efectividad de la retroalimentación, tanto docentes como estudiantes deben reconocer elementos clave de la tarea o actividad encomendada: los criterios y la calidad que se busca (Shepard, 2006; Sadler, 2010).

- a) Los criterios son entendidos como una propiedad o característica que se utiliza para determinar los parámetros que serán buscados en la tarea, producto o actividad desarrollada. Los criterios no son simples de realizar (Sadler, 2010), pues unos pueden ser muy simples y otros, extremadamente abstractos. Por ello, los criterios necesitan de la reflexión y socialización de los docentes y estudiantes, lo que se convierte en una ayuda para el aprendizaje en la medida que permite entregar información sobre una carencia en la producción/acción del estudiante (Shepard, 2006).

Los estándares de calidad se refieren a los puntos máximos o deseados del trabajo, producto o actividad que se desarrolla. El concepto de calidad es más bien abstracto y se determina sumando las características y la medida de cada una de ellas (Sadler, 2010).

A este respecto, muchos autores coinciden en que la rúbrica es una guía de la retroalimentación (Anijovich y Capelletti, 2017; Pérez et al., 2017; Martínez Rizo, 2013; Shepard, 2006) y su construcción puede ayudar a concretar en un instrumento los criterios y estándares de calidad para un determinado producto o el desarrollo de una actividad, en un caso particular (Sadler, 2010).

Hamodi (2014) considera dentro de los procedimientos de evaluación: los medios, las técnicas y los instrumentos de evaluación. Los medios corresponden a las producciones de los alumnos, que serán la evidencia y pueden tener distintos formatos, orales, escritos o un desempeño práctico. Las técnicas se utilizan para recoger la información de aquellas producciones de los estudiantes y pueden estar mediadas o no, por la intervención del estudiante. Por último, los instrumentos son las herramientas donde se plasma la información recogida y pueden ser múltiples (Hamodi, 2014).

2.2 Concepciones sobre enseñanza y aprendizaje: elementos relevantes en el pensamiento del docente y la evaluación

Las acciones de los docentes están relacionadas con las concepciones que tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje (Prieto y Contreras, 2008; González, 2010; Martínez Rizo, 2013). Las percepciones de los docentes sobre el foco de su enseñanza varían desde la transmisión de la información a la expansión conceptual (Calderón Flández, 2018) y estas pueden estar centradas en el profesor, lo que coincide con metodologías expositivas, y, por el contrario, centradas en el estudiante, con actividades que generen aprendizaje activo, discusión y reflexión de parte de los estudiantes (González, 2010).

Al respecto, se pueden identificar cinco tipos de concepciones sobre el aprendizaje a) como incremento de conocimiento; b) como memorización; c) como adquisición de hechos o métodos; d) como abstracción de significados y e) como proceso interpretativo (Calderón Flández, 2018).

En Chile, Hawes (2002) concluyó que las concepciones sobre la enseñanza están orientadas a la transmisión de contenidos y a producir cambios conductuales en los estudiantes; además de que destaca el valor que tiene para los docentes la relación profesor – alumno, indica que la asimetría mantiene control y poder en manos de los docentes, quienes no valoran el aprendizaje cooperativo o colaborativo, pues lo conciben como un acto individual. En este sentido, los cambios en las acciones de los docentes no solo dependen de la formación continua que se les brinde, puesto que las concepciones son complejas de modificar.

Anijovich y Capelletti (2017) revisaron varios estudios que coinciden en la implicancia que tienen las creencias de la enseñanza sobre las concepciones, y estas, sobre sus prácticas de evaluación. Por ejemplo, en educación secundaria la evaluación tiene sentido de certificación y aprobación para el siguiente nivel, asociada también a exámenes y/o pruebas objetivas (Buendía Eisman, Carmona Fernández, González González, y López Fuentes, 2012). Respecto a las concepciones de evaluación de docentes universitarios, se evidencia que mantienen creencias asociadas al sentido más tradicional de la evaluación, es decir, más como un medio de control que como herramienta que orienta las decisiones de sus prácticas en el aula (Prieto y Contreras, 2008). Por ejemplo, un estudio sobre las concepciones de los docentes universitarios en carreras de salud, señala que estas son múltiples y que varían desde la entrega de información, hacia la mediación del contenido y la promoción de procesos de autorregulación en el estudiante, aunque, esta última concepción es de un grupo minoritario de docentes (López, Merlo Fuentes, Piccioni y López-Vernengo, 2017). Las autoras realizan un perfil docente, caracterizan las concepciones de enseñanza y describen las acciones que los docentes realizan en la práctica educativa, asociada a cada tipología. Los perfiles de los docentes se clasifican en: docente transmisor cuyo propósito al enseñar es entregar información y la tarea del estudiante es reproducir pasivamente la entrega; docente entrenador, que interviene y actúa sobre las actividades que el estudiante y tiene un perfil de reproductor, pero activo; y docente tutor, que promueve y gestiona los procesos

metacognitivos y de autonomía, donde el estudiante debe tomar decisiones de qué aprender y cómo hacerlo (López et al, 2017)

En conclusión, las acciones de los docentes en su práctica educativa están mediadas por las creencias que mantienen sobre enseñanza, que pueden estar centradas en la transmisión de los contenidos, hacia un extremo y en la profundización conceptual de los estudiantes, en el otro. Por último, la literatura plantea la relación entre las creencias de los docentes sobre la enseñanza y la evaluación.

2.3 Significados y prácticas de la evaluación formativa en los docentes universitarios

En esta investigación, el constructo significado se suscribe a la sociología fenomenológica de Schütz (1932), donde los significados se construyen basados en las distinciones cualitativas que los sujetos pueden reconocer en las acciones de su vida diaria. Los significados de los sujetos no residen en sus vivencias cotidianas, sino en la interpretación reflexiva que hacen de ellas, dotándolas de valor y sentido. Lo anterior señala dos puntos importantes en la investigación educativa: lo primero es que no podemos separar los significados de los docentes de su vida cotidiana y lo segundo es que la emergencia de aquellos significados se dará en la reflexión profesional que realice el docente de las vivencias cotidianas. En consecuencia, se comprenden los significados de evaluación formativa a partir de la reflexión de los docentes en el contexto de su práctica educativa cotidiana y su biografía personal y profesional, pues es un componente relevante y diferenciador.

En la misma línea del trabajo de Schütz, las vivencias sirven a la construcción del significado, así como el significado puede llegar a ser “rutinas en su depósito general de conocimiento” (Vergara, 2016, p. 80). Lo anterior es relevante en la comprensión del significado para la investigación en educación: los docentes construyen, en sus acciones habituales o rutinarias, aquello que le es significativo, lo que puede llegar a ser un banco de conocimientos, sin que necesariamente sean correctos o se sustenten en el estudio de la pedagogía.

La práctica docente es la manera única y particular en la que un profesor hace las cosas (Cid, Pérez y Zabalza, 2013), es decir, es un conjunto de acciones que el docente ejecuta para el desarrollo del ejercicio de la docencia, apoyada de determinados medios y recursos (Vergara, 2016).

Otro elemento relevante en relación a la práctica docente es la separación de práctica declarada y práctica real. La mayor parte de las investigaciones en el ámbito de las prácticas se desarrolla a través de los discursos relativos a ellas, es decir, lo dicho sobre lo hecho. Las prácticas reales se recogen a través de la observación y en una situación de aula, puesto que el acto de observar puede provocar modificaciones en las acciones de docentes y estudiantes (Pérez, Sarmiento y Zabalza, 2012). Así mismo, se debe considerar que las prácticas de enseñanza no se limitan a lo que sucede en clase, sino que está constituida por una fase previa y otra fase posterior (Cid, Pérez y Zabalza, 2013).

En síntesis, las prácticas de los docentes serán comprendidas como las acciones, estrategias o recursos que el docente declara como evaluación formativa, y lleva a cabo y utiliza en el espacio del desarrollo de la clase.

3. MÉTODO

El método de la investigación se fundamenta en el paradigma cualitativo (Valles, 1999) y el enfoque es descriptivo – interpretativo, dado que el objetivo del estudio es comprender los significados y prácticas de la evaluación formativa de docentes formadores de profesores. El enfoque permite describir las situaciones desde la perspectiva de los docentes y sus cotidianidades. Consecuente con lo anterior, el diseño considera la perspectiva fenomenológica (Schütz, 1932), que permite investigar la realidad desde la construcción de las interpretaciones de los docentes sobre la evaluación formativa en su desempeño cotidiano, y también de las interpretaciones de la investigadora sobre las acciones de los sujetos dentro del aula, a partir de la observación.

3.1 Participantes

Se seleccionaron docentes de dos instituciones cuyas características representaban contextos diferentes en el escenario de la Educación Superior en Chile. La primera institución pertenece al grupo de universidades públicas, no estatales y es miembro del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), creada con anterioridad a las reformas de 1980. La segunda institución integra el grupo de universidades privadas que surgen a partir de 1989, época de la proliferación de instituciones de educación superior privadas (Zapata y Tejada, 2016). Ambas instituciones están adscritas al Sistema Único de Admisión, que regula el ingreso de los estudiantes mediante una única Prueba de Selección Universitaria (PSU). Aunque las universidades privadas se incorporaron hace unos años atrás, les permitió acceder al sistema de gratuidad, por lo que reciben en sus nuevas cohortes gran cantidad de estudiantes pertenecientes a los dos primeros quintiles socioeconómicos.

En relación a la selección de los docentes, esta fue una muestra no probabilística e intencionada (Hernández et al, 2014), además de accesibilidad, para grabar las clases de los docentes, donde se optó por realizar una selección por conveniencia, teniendo en cuenta la disponibilidad de los docentes a participar del estudio. Los criterios para la selección se centraron en la homogeneidad del grupo, incluyendo las siguientes características: docentes con pregrado de formación pedagógica (1), especialización en educación (2), excluyendo postgrados en evaluación, con experiencia en el sistema escolar (3), trayectoria en docencia universitaria (4), y que realizaran clases en el primer ciclo de formación en carreras de pedagogía (5).

3.2 Técnicas de recolección de datos

Considerando la naturaleza de los datos que se necesitaban levantar, se escogieron dos técnicas de recolección de la información: la entrevista en profundidad focalizada y la observación no participante, a través de la grabación de una clase.

La entrevista en profundidad se focalizó en torno a la temática de la evaluación formativa y permitió que los docentes pudieran describir sus acciones en situaciones de aula, dotándolas de significado, aportando valiosa información desde su propia subjetividad. La observación participante se realizó, a través de la grabación audiovisual de una clase, lo que permitió explorar las prácticas de evaluación formativa reales de los docentes para caracterizar su implementación.

3.3 Procedimientos de análisis

Considerando el objetivo del estudio, el análisis de la información se realizó a través del análisis de contenido deductivo (Mayring, 2000), técnica que permitió formular categorías previas, derivadas de la teoría para conectarlas con los discursos de los docentes en las entrevistas y con las transcripciones de los segmentos de los videos de clase (Mayring, 2000; Cáceres, 2003). Estas categorías son las siguientes:

- a) Rol del docente en la universidad: Concepciones de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje que inciden en sus prácticas de aula. Las subcategorías son: 1. Transmisión de contenidos. 2. Cambios conductuales. 3. Ampliación conceptual

Concepto de evaluación formativa: Conocimientos teóricos sobre los elementos base en la evaluación formativa y las implicaciones de su puesta en práctica. Las subcategorías son: 1. Conocimientos teóricos de evaluación formativa. 2. Implicaciones prácticas en el aula

Propósito de la evaluación formativa: Objetivos y fines de la evaluación formativa. Las subcategorías son: 1. Centrado en la mejora. 2. Centrado en la calificación. 3. Relacionado a las concepciones de enseñanza y aprendizaje

Prácticas de evaluación formativa declaradas: Acciones, actividades o recursos que los docentes declaran como evaluación formativa utilizada en su clase. Las subcategorías son: 1. Retroalimentación. 2. Estrategias de recolección de información 3. Uso de la información para la mejora

Prácticas de evaluación formativa implementadas: Acciones, estrategias o recursos que el docente utiliza, observados en el desarrollo de un segmento de la clase. Las subcategorías son los procedimientos de evaluación: medios, técnicas e instrumentos de evaluación.

La unidad de análisis de las entrevistas fueron unidades temáticas (Fernández, 2006), cuya selección textual reflejará una unidad de significado relacionada con las categorías previamente establecidas (Cáceres, 2003). Esta decisión se toma, luego que en la primera lectura general de las textualidades se notara que el sentido de las estructuras no era regular. Posteriormente se realiza un proceso de integración de categorías o subcategorías, considerando aquellos nodos similares o que apuntaban a una misma categoría, o bien, que la textualidad de las entrevistas debía contener ideas más concretas, por lo que se fusionaron en párrafos más extensos.

Por su parte, en el caso de las observaciones a través de la grabación de clase, primeramente, se revisaron las grabaciones de manera general y luego se seleccionaron seis grabaciones que estaban podían ser analizadas. Con el fin de recoger la heterogeneidad, de los momentos y segmentos de la clase de la misma cantidad de docentes en cada universidad, se escogieron para su transcripción, por institución: una grabación del inicio de la clase y una grabación del desarrollo de la clase: cuatro grabaciones en total.

Por último, para la codificación de las transcripciones de la observación de la grabación de clase, se consideró como unidad de análisis, las textualidades que reflejaran las categorías previamente establecidas, que variaron de frases a subpárrafos.

4. RESULTADOS

Los resultados del análisis se concentran en tres dimensiones principales: significados de evaluación formativa, prácticas de evaluación formativa declaradas y prácticas de evaluación formativa implementadas. En la tabla 1 se presenta un resumen de aquellas dimensiones y sus principales categorías, posteriormente, se presentan los resultados más relevantes:

TABLA 1
Dimensiones y subcategorías

Dimensión	Subcategorías
Significados de evaluación formativa	Propósito y definición de lo formativo
	Rol del estudiante en la evaluación y en el aprendizaje
	Rol del docente en la evaluación y la enseñanza
	Recoger información
Prácticas de evaluación formativa declaradas	Reformular la enseñanza
	Retroalimentar
	Democratizar la evaluación
Prácticas de evaluación formativa implementadas	Contexto
	Medios, técnicas o instrumentos
	Retroalimentación oral

Elaboración propia

4.1 Significados de evaluación formativa

Propósito y definición: los resultados evidencian que los docentes formadores de profesores no concretan explícitamente un propósito ni una definición de evaluación formativa, sino más bien son rasgos formativos que se entremezclan con un modelo tradicional de evaluación. Un rasgo formativo en el discurso de los docentes es la diferenciación que realizan sobre las prácticas de evaluación formativa, del propósito sumativo de calificar o certificar los aprendizajes del estudiante, incluso mostrándose como antagónicos en el discurso. Otro elemento relevante es que los docentes consideran la evaluación como una herramienta u oportunidad en el aprendizaje.

Puntualizando lo señalado anteriormente, los docentes indican de la evaluación formativa como:

“un proceso en que el estudiante vea luego, cuáles fueron esas fallas, cuáles fueron esos aciertos, cuáles fueron esos elementos no alcanzados” (docente 4).

“es una forma también de aprender, no sólo una forma de verificar cuándo aprendemos, que lo es, pero también es una en sí misma una actividad de aprender” (docente 7)

“esa retroalimentación posterior de voy a ver que fue qué te pasó, y dónde ver dónde están esas posibilidades de mejora” (docente 2)

En las textualidades anteriores podemos interpretar los propósitos centrados en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, rasgo propio de la evaluación formativa. Destaca el discurso del docente 7 quién pone a la evaluación formativa como una actividad de aprendizaje. Los docentes describen:

“recoger información para saber quiénes son y desde ahí plantearme, como una primera vista” (docente 6)

“Preguntarles qué cosas no saben me permite saber con quiénes estoy trabajando, que es lo que saben, que es lo que no saben (docente 5)

“al comienzo cuando uno cierto, invita al alumno a decir, bueno que hemos visto o quien me puede decir o poner en antecedente o hacer una reseña de lo que vimos la clase pasada” (docente 3)

En conclusión, las definiciones anteriores no se relacionan con la definición conceptual de evaluación formativa como proceso planificado de recoger información intencionadamente.

Rol del estudiante: Los docentes ven como una dificultad para la implementación de la evaluación formativa, la poca valoración de las instancias formativas por parte de los estudiantes, pues estos no participan en actividades que no conllevan calificación. Es decir, los docentes separan las instancias formativas de las calificadas y esperan que el estudiante asista a todas las instancias de evaluación y que las valore por igual. En suma, los docentes plantean que el desempeño de los estudiantes está mediado por la calificación, por lo que se dificulta la generación de instancias de retroalimentación, previas a la entrega de los productos.

Rol de los docentes en la evaluación: se encuentra estrechamente relacionado con sus concepciones sobre la enseñanza. De acuerdo con el perfil y sus características, los discursos de los docentes se concentran mayormente un perfil de docente entrenador; en tanto su rol en la evaluación formativa es monitorear las acciones de los estudiantes en actividades que se les encomiendan.

4.2 Prácticas de evaluación formativa

Prácticas declaradas: Los resultados sobre las prácticas de evaluación formativa que los docentes declaran realizar se relacionan con actividades concretas. Los docentes parecen más preocupados de las actividades que el estudiante debe desarrollar que de la transmisión de la información, lo que es un cambio del modelo tradicional de enseñanza. Su foco no parece estar en levantar evidencia de aquellas actividades para mejorar el

aprendizaje, sino que recoger información respecto al desempeño actitudinal o de satisfacción del estudiante es una práctica que asocian con el avance de la actividad que están desarrollando. En este contexto, señalan que su instrumento de recolección de información es principalmente la pregunta oral. Por ejemplo, los docentes señalan:

“yo les voy pidiendo los avances, las entregas además eran las evidencias” (docente 1)

“qué han aprendido, qué ha hecho bien el profesor, qué les ha faltado, qué les gusta, qué cree usted... y eso me sirve como retroalimentación” (docente 3)

En cuanto a reformular la enseñanza, los cambios están referidos principalmente a modificar la actividad, los productos solicitados a los estudiantes o los instrumentos de evaluación utilizados. Se observa en las declaraciones que el proceso no es sistemático ni intencionado en la práctica ni reflexivo, sino más bien se trata de cambios instrumentales. Por ejemplo:

“me he dado cuenta que, en realidad, en algunos casos no me está funcionando, me ha obligado o me ha llevado a cambiar el producto solicitado” (docente 1)

La retroalimentación se concentra en la oralidad y las interacciones muestran versatilidad dentro de la clase. La retroalimentación escrita se utiliza mayormente al término de una unidad, luego de una prueba sumativa o la entrega final de un producto. En algunas ocasiones, la retroalimentación considera pautas o rúbricas y se orienta a entregar información al estudiante sobre errores y aciertos en el desarrollo de una actividad o producto, aclarando instrucciones o etapas de desarrollo. Por ejemplo, los docentes señalan:

“pero una me llama, esa persona me dice, esto, ya entonces qué piensan ustedes, ya yo pienso esto, acá silencio, la que me llamó, ya es que tenemos duda, entonces empiezo ahí a hacer la lógica de explicación” (docente 1)

“pero yo les entrego el ensayo, proyecto la pauta y todo el cuento, que la pauta también la conocen antes de hacer el ensayo” (docente 6)

“Entonces yo hacía una ronda con cada uno y ellos venían con su computador, con su celular o venían con su papel: (Reproduce diálogo con alumno) "Esto es lo que hecho" entonces lo leíamos juntos, "pero ¿qué quieres decir con esto?" (docente 7)

En cuanto a democratizar la evaluación, la coevaluación para los docentes es importante pues la retroalimentación de un par es valiosa para los estudiantes. Aún así, solo una docente desarrolla coevaluaciones como actividad dentro de su planificación, mientras que el resto de los docentes la declara como una actividad más espontánea que ocurre en el aula. La construcción conjunta de la evaluación solo se refleja en el acuerdo de fechas de entrega y la aplicación de pruebas, pero no en los criterios o estándares de evaluación.

“entonces entendían y se podía construir porque entre ellos se producía el debate, "no, no ves que es así y asá" y ellos mismos se retroalimentan y eso yo lo encuentro muy bueno, porque yo veía discusiones en los grupos” (docente 5)

En síntesis, de las prácticas de evaluación formativa declaradas, se evidencian acciones de intervención, modelamiento o ajuste sobre las actividades que le plantean al estudiante o los productos que se desprenden de ellas.

Prácticas implementadas: Los resultados sobre la caracterización de las prácticas de evaluación formativa implementadas por los docentes en sus clases, en relación al contexto las clases tienen características diferentes entre sí, incluso aquellas que tienen estructuras similares. Por ejemplo, dos de las clases analizadas tienen una estructura expositiva, sin embargo, las interacciones con sus estudiantes son diferentes.

En una de las clases de estructura expositiva, el docente continuamente realiza exposiciones bastante extensas, sin embargo, las fracciona, pasando por los grupos conformados y formulando preguntas sobre el texto o sobre cómo avanzan en la actividad seleccionada. Mientras que, en la otra clase, la docente permanece

en frente en todo momento y sus preguntas son realizadas a la audiencia en general, sin precisar a un estudiante, con un sentido más retórico.

Asimismo, se describen otro tipo de estructuras de clase, diferentes a la expositiva. En una de ellas, llama la atención la coevaluación como centro de la clase, aunque sea fuertemente mediada por la docente.

Respecto a la última clase, se trata de una actividad escrita que realizan las estudiantes de manera autónoma en todo su desarrollo y cuenta con una instancia de retroalimentación docente-grupo.

En relación a los procedimientos y recursos de evaluación, los resultados muestran que solo una de las clases presenta estos los siguientes tres elementos: medios, técnicas e instrumentos, que se presentan a continuación:

- Medios: Trabajo escrito con 8 preguntas de un caso que las estudiantes entregarán en formato digital en una fecha posterior al término de la retroalimentación del taller de la clase realizada.
 - Técnicas: Diálogo-entrevista con los grupos de acuerdo a preguntas cuestionadoras de las respuestas dadas por las estudiantes a las preguntas asociadas al caso presentado.
 - Instrumentos: Rúbrica para el trabajo y cuestionario on line fuera del aula que la docente explica al iniciar la clase. El cuestionario estará disponible por una semana para que las estudiantes lo realicen en sus horas de trabajo fuera del aula.

Los demás docentes presentan algunos elementos, pero no parecen estar conectados entre sí. En una de las clases que destaca, la docente no utiliza ningún elemento de la práctica de evaluación formativa, además de preguntas retóricas que no parecen levantar información.

En relación con la retroalimentación oral, los resultados señalan que, en el caso de las clases expositivas, se caracterizaron las preguntas “de apertura”, puesto que los docentes realizan las preguntas, sin intención de utilizar la respuesta como información relevante para observar el avance del aprendizaje. Las preguntas son utilizadas para intencionar la atención del estudiante hacia un tema. En el caso de la clase con coevaluación entre pares, la retroalimentación se basa en preguntas a la audiencia para que entreguen feedback a su compañero sobre el desempeño presentado en el video. Se infiere un esfuerzo por obtener comentarios más allá de la pauta de presencia o ausencia de los criterios de la pauta.

El último caso corresponde a la clase de retroalimentación en grupos, en la que la docente recoge las respuestas que presentan las estudiantes, les entrega información sobre la calidad de ellas y lo que les falta para cumplir con ello. El feedback que entrega la docente implica informar que la respuesta presenta problemas, indicándole a la estudiante “no te saltes etapas”, luego también vuelve a preguntar o a dar una instrucción más precisa, pero en función del proceso de reflexión de las estudiantes en torno al caso, no solo de la pregunta que fue el estímulo que provocó el diálogo.

5. DISCUSIÓN

En relación a los significados que los docentes formadores de profesores otorgan a la evaluación formativa, se construye en función de tres conceptos centrales: definición, propósito y roles de los docentes y estudiantes frente a la evaluación formativa. Los resultados concuerdan con la idea de insertarla en la secuencia didáctica como una actividad para el aprendizaje (Mottier López, 2010, Perrenoud, 2015), sin embargo, los docentes no hacen alusión a recoger evidencia para orientar la mejora ni para respaldar sus decisiones como docentes y ayudar a los estudiantes a precisar sus dificultades, característica central de la evaluación formativa (William, 2009; Popham, 2013; Black y William, 2009). La evaluación de aprendizajes de docentes noveles permite señalar que estos mantienen “tendencias formativas” puesto que existen elementos que se acercan a un modelo de evaluación formativa y otros que se alejan (García-Prieto, Pozuelos-Estrada y Álvarez-Álvarez, 2019). En este sentido, los docentes formadores de profesores no concretan explícitamente una definición de evaluación formativa. En cuanto al rol del docente en la evaluación formativa este parece menos preciso, orientado a monitorear y orientar las actividades de los estudiantes. Además, se visualizan sus creencias

sobre la enseñanza, con un perfil docente entrenador, cuyo rol es guiar, mediar y modelar las actividades de aprendizaje (López et al., 2017). A la luz de los cambios curriculares en las universidades chilenas, los docentes se han visto en la necesidad de revisar e incorporar prácticas de evaluación diferentes a las tradicionales (Vallés, Ureña y Ruiz, 2011), sin embargo, en su discurso, estos cambios se infieren como rasgos formativos que se entremezclan con el modelo tradicional de evaluación. Es importante señalar que las nuevas formas de enseñanza y evaluación están permeando el discurso de los docentes y sus acciones también.

Respecto al rol de los estudiantes, aun cuando los docentes señalan la autoevaluación de los alumnos como algo relevante, es más a menudo un dispositivo para ahorrar tiempo, que una forma de involucrar a los alumnos en su propio aprendizaje (Broadfoot, Daugherty, Gardner, Gipps, Harlen, James y Stobart, 1999). Al respecto, no es usual que se aliente a los alumnos a comprender los objetivos o metas de aprendizaje y menos que se involucren en evaluar hasta qué punto han logrado alcanzarlos. En este sentido, las expectativas de los docentes son muy relevantes, pues todos señalan que su meta es que los estudiantes sean sujetos capaces de autorregular su aprendizaje, de autoevaluarse y coevaluar a sus pares, que para algunos autores es una de las características fundamentales de la evaluación formativa (Perrenoud, 2015; Mottier López, 2010) e inclusive "compartida" para la implicación de estos (Angelini, 2016). Sin embargo, la mejora no parece estar fundamentada en la recolección de información de cómo y cuánto aprenden los estudiantes.

En las prácticas de evaluación formativa declaradas se aprecian acciones de intervención, modelamiento o ajuste, donde el profesor actúa como un entrenador que dirige las actividades (López et al, 2017), a través de intervenciones en la clase, pero no se observa una reflexión sobre los ajustes o los avances de los estudiantes. Por su parte, las prácticas de evaluación formativa implementadas se caracterizan en la estructura de sus clases y los recursos utilizados por los docentes. Las clases presentan estructuras expositivas, de trabajo en grupos y coevaluación de entre pares.

Los resultados son relevantes para comprender el desafío de las prácticas de evaluación formativa, como levantar información a través de acciones intencionadas por los docentes e insertas en las secuencias de enseñanza y aprendizaje (Mottier López, 2010). La respuesta a este desafío se encuentra en el propósito del levantamiento de la información: los resultados son utilizados para reflexionar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje, lo que les da utilidad y sentido a las acciones (Black y Wiliam, 2012). Al respecto, se plantean una serie de beneficios en el aprendizaje del uso de la coevaluación y el feedback. La coevaluación permite que los estudiantes puedan adquirir habilidades evaluativas al tener que enfrentarse a los criterios de calidad desde el rol de evaluador. Además, van profundizando su comprensión sobre lo que se espera de ellos, el lenguaje técnico o la conceptualización teórica que se requiere conocer para poder dar retroalimentación y que esta tenga algún efecto (Sadler, 2010; Sadler, 2013).

6. CONCLUSIONES

La investigación tuvo como objetivo comprender los significados y prácticas de evaluación formativa de los docentes formadores de profesores, para lo cual, se realizó un diseño metodológico que permitiera a los docentes, interpretar y reflexionar sobre sus acciones en torno a la evaluación formativa, construyendo el significado y las prácticas en el discurso de sus rutinas cotidianas en el aula.

Los resultados de la investigación son relevantes en la medida que puedan ilustrar al campo del conocimiento específico cómo se desarrollan las prácticas de evaluación formativa en docentes universitarios formadores de profesores, puesto que es un área menos explorada que otros niveles del sistema educativo chileno. Por su parte, la implementación de la evaluación formativa es un elemento necesario en el contexto de la innovación curricular y del enfoque por competencias, por lo que los resultados pueden resultar útiles como orientación a los centros de desarrollo pedagógicos de las universidades chilenas para futuros estudios, que contemplen, por ejemplo, los posibles impactos del Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes

(Agencia de Calidad de la Educación, 2018), que promueve la evaluación formativa, a partir de recursos y mejoras en las orientaciones para su implementación.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes. Santiago de Chile. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Sistema_Nacional_de_Evaluacion_17abr.pdf
- Angelini Doffo, M. L. (2016). Estudio sobre la evaluación formativa y compartida en la formación docente en inglés. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 282-303. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.22614>
- Anijovich, R. (2017) La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*, 2(1), 31-38. Recuperado de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/32>
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Angulo, F. y Redon, S. (2011). Competencias y contenidos: cada uno en su sitio en la formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 37(2) 281-299. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200017>
- Atria, R. y Lemaitre, M. (2014). El aseguramiento de la calidad en el escenario cambiante de la educación superior. *Estudios Sociales*, 122, 9-36.
- Bernasconi, A. (2017). Desafíos del futuro de la Educación Superior en Chile. *Temas de la agenda pública*, 12(96), 1-12. Centro de Políticas Públicas UC. Recuperado de <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/45726>
- Black, P. & Wiliam, D. (2012). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Ed.). *Assessment and learning* (pp. 206-230). SAGE Publications Ltd, <https://www.doi.org/10.4135/9781446250808.n13>
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C., Harlen, W., James, M. & Stobart, G. (1999). *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*. Nuffield Foundation and University of Cambridge. Retrieved from http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/beyond_blackbox.pdf
- Buendía Eisman, L., Carmona Fernández, M., González González, D., & López Fuentes, R. (2012). Concepciones de los Profesores de Educación Secundaria sobre Evaluación. *Educación XXI*, 2(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.2.0.377>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1)53-81. Recuperado de <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>
- Calderón Flández, C. (2018). Concepciones Educativas sobre la Enseñanza y el Aprendizaje en docentes universitarios en contextos de Diversidad Socioeducativa. *Innovare Revista Electrónica de Educación Superior*, 1(4). Recuperado de <http://innovare.udec.cl/?p=207>
- Capote, S. y Sosa, A. (2014). *Modelo tradicional versus enfoque por competencias*. Beca Consejo de Educación Secundaria de Uruguay. Recuperado de <https://www.ces.edu.uy/index.php/ano-sabatico/143-modelo-tradicional-versus-enfoque-por-competencias>
- Cid Sabucedo, A.; Pérez Abellás, A. & Zabalza Beraza, M. A. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo. *Educación XXI*, 16(2), 265-295
- Coloma, C. (2015). Nuevos Desafíos en la Docencia Universitaria. *En Blanco y Negro*, 6(1), 3-12 Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/13724>
- Contreras, G. (2010). Diagnóstico de dificultades de la evaluación del aprendizaje en la universidad: un caso particular en Chile. *Educación y Educadores*, 13(2), 219-238. Recuperado de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1696>
- Escobar, G. (2014). La evaluación del aprendizaje, su evolución y elementos en el marco de la formación integral. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 126-141. <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v14i2.27>
- Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve*, 9(1), 11-43. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4348/4025>
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí La Recerca*, 7, Instituto de Ciencias de la Educación, Universitat de Barcelona.

- García-Prieto, J., Pozuelos-Estrada, J. y Álvarez-Álvarez, C. (2019). La Evaluación de Aprendizajes del Alumnado por parte del Profesorado Universitario Novel. *Formación universitaria*, 12(2), 3-16. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000200003>
- González, C. (2010). El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria. *Calidad en la Educación*, (33), 123-146. <https://doi.org/10.31619/caledu.n33.141>
- Hamodi Galán, C. (2014). *La evaluación formativa y compartida en educación superior: un estudio de caso*. [Tesis doctoral. Doctorado con mención internacional, Universidad de Valladolid. Soria, España]. UVaDOC <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/5668>
- Hawes, G. (2002). *Pensamiento de docentes universitarios acerca de la docencia*. Proyecto MECESUP TAL101. Manuscrito no publicado.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw-Hill.
- Ion, G., Silva, P. y Cano, E. (2013). El feedback y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2), 283-301. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42858>
- López, J., Merlo, L., Fuentes, A., Piccioni, R. y López-Vernengo, A. (2017). Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes de carreras de salud. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 20(4), 183-190. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322017000400005&lng=es&tlng=es.
- Martínez Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura. *Perfiles educativos*, 35(139), 128-150. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100009&lng=es&tlng=es.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Mejía Pérez, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 27-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3975651>
- Mottier López, L. (2010). Evaluación formativa de los aprendizajes: síntesis crítica de los trabajos francófonos. En Anijovich, R. (Ed.). *La evaluación significativa* (pp. 43-71). Buenos Aires: Editorial Paidós
- Newton, P. E. (2007). Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice*, 14(2), 149-170. <https://doi.org/10.1080/09695940701478321>
- Palacios-Picos, A. y López-Pastor, V. (2013). Haz lo que yo digo, pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143>
- Pérez Abellás, A., Sarmiento Campos, J. y Zabalza Cerdeiriña, M. (2012). Las prácticas de enseñanza de los mejores profesores de la Universidad de Vigo: el ámbito de conocimiento tecnológico. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 145-176. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6126>
- Pérez, M., Clavero, J., Carbó, J. y González, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *EDUMECENTRO*, 9(3), 263-283. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742017000300017&lng=es&tlng=es.
- Perrenoud, P. (2015). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Argentina: Colihue
- Popham, W. J. (Coord.). (2013). *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Editorial Narcea.
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las practicas evaluativas de los profesores: Un problema a develar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 245-262. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>
- Ramaprasad, A. (1983). On the Definition of Feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13. <https://doi.org/10.1002/bs.3830280103>

- Sadler, D. R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18, 119-144. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00117714>
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Sadler, D. R. (2013). Opening up feedback. Teaching learners to see. In Merry, S.; Price, M.; Carless, D. & Taras, M. (Eds.). *Reconceptualising feedback in Higher Education* (pp. 54-63). New York: Routledge.
- Sanahuja Ribés, A. y Sánchez-Tarazaga, V. (2018). La competencia evaluativa de los docentes: formación, dominio y puesta en práctica en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 95-116. <https://doi.org/10.35362/rie7623072>
- Schütz, A. (1932). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. Perspectives of Curriculum Evaluation. In Stake, R. E. (Ed.) *AERA Monograph series on curriculum evaluation*, 1 (pp. 39-83). Chicago IL: Rand McNally.
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. En L. Brennan (Ed.). *Educational Measurement*. (4ª ed.) (pp. 623-646). Colorado: Greengood Publishing Group.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis.
- Vallés, C.; Ureña, N. y Ruiz, E. (2011). La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 135-158. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6184>
- Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista Cumbres*, 2(1), 73-99. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6550779.pdf>
- Wiliam, D. (2009) Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación (4a. época)*, 3(3). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3845014>
- Zapata, G. y Tejeda, I. (2016). Educación Superior en Chile-Informe Nacional. En Brunner, J.J. y Miranda, D. A. (Eds.). *Educación Superior en Iberoamérica: Informe 2016*. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). <https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016/>