

02

Nudos críticos de la evaluación de los aprendizajes en la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia. Desafíos y oportunidades para la formación inicial docente.

Critical knots in the learning assessment process within the early childhood Education Pedagogy. Challenges and opportunities for undergraduates.

Marta Vieyra Bravo*, Roxana Acosta Peña*, Liliana Pizarro Pizarro*, Macarena Rubio Lagos*

* Universidad de Antofagasta, Facultad de Educación, Chile.

Artículo Original/ Artículo científico

Correspondencia: Marta Vieyra Bravo. Correo: marta.vieyra@uantof.cl. ORCID: 0000-0003-3099-7211

Editor: Joel Bravo Bown, Universidad de Antofagasta, Chile.

Conflicto de Intereses: Los autores declaran no presentan conflictos de intereses.

Recibido: 20/01/20 Aceptado: 20/02/20 Publicado: 01/07/20

DOI: <https://doi.org/10.54802/r.v2.n1.2020.26>

NUDOS CRÍTICOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

RESUMEN

Describir desde la perspectiva de los estudiantes, las prácticas evaluativas utilizadas por los docentes de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia mención en Necesidades Educativas Especiales, en el marco de un currículum de formación basado en resultados de aprendizaje y demostración de competencias. Enfoque cualitativo, realizando grupos focales y entrevistas semi-estructuradas a los estudiantes de la carrera de las distintas cohortes. Para el análisis de la información se utilizó software Atlas Ti 8.0. Se detectaron nudos críticos en la evaluación de los aprendizajes en los actos administrativos, en la dicotomía de las prácticas evaluativas y en la coherencia de la evaluación con el tipo de contenido. Se detectaron algunas debilidades, como la escasa presencia de retroalimentación, lo que reveló que se concibe la evaluación como un proceso vertical centrada en la heteroevaluación; sumado al desconocimiento de la naturaleza del tipo de contenido que se evalúa, con una clara preferencia en la evaluación tradicional.

Palabras clave: *educacion basada en competencias, evaluacion del estudiante, metodo de evaluacion*

NUDOS CRÍTICOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

ABSTRACT

To describe from the students perspective, the evaluation practices used by professors of the program Pedagogy of Early Child Education with specialty in Special Needs Education. This is done in the context of a formative curriculum based in the learning outcomes and demonstration of proficiencies. The research addresses from a qualitative perspective what is applied to focus groups and interviews semi structured to students of the program from different cohortes. The critical centres of learning evaluation are observed in the administrative actions, in the dichotomy of evaluation practices and in the coherence evaluation with the type of content. In general, the evaluations practices are characterized by its contribution to the educational model in the university. However, among the findings of this study one can identify some weaknesses, as in the scarcity presence of feedback, its definition as a vertical process centred in heteroevaluation; add to this the ignorance of the nature of the content that it's evaluated, with a clear preference for the more traditional ways of evaluation.

Keywords: *competency based teaching, student evaluation, evaluation methods*

NUDOS CRÍTICOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

En todos los niveles de la educación, la evaluación ha cobrado una especial relevancia; sin embargo, recoger información para elaborar juicios de valor y tomar decisiones pedagógicas o sociales no es tarea fácil. Esta aproximación a la evaluación se enmarca en la exploración de las concepciones y prácticas evaluativas que se distinguen en la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, mención Necesidades Educativas Especiales, de la Universidad de Antofagasta, a partir de su modelo educativo.

La trazabilidad del proceso educativo requiere de una cierta coherencia que va desde el diseño del currículum en cuanto a lo que se va a aprender y como se va a aprender; su ejecución, que define el tipo de estrategia didáctica según la naturaleza de sus contenidos, hasta la planificación de los procesos evaluativos que están determinados por la misma naturaleza de los contenidos enseñados.

Por otra parte las miradas que tradicionalmente se le otorgaban, describen a la evaluación desde una perspectiva alejada a la que hoy tiene. Durante largo tiempo la evaluación se asoció a un enfoque más estandarizado, siempre vinculado a su función selectiva, en donde se establece la comparación entre el rendimiento de cada estudiante con el rendimiento medio de la clase (Castillo y Cabrerizo, 2003). Esta mirada comienza a cambiar paulatinamente con la aparición de modelos pedagógicos en donde se espera que el estudiante aprenda a pensar y autodeterminar su aprendizaje a través de tareas conectadas con la realidad. Los cambios de la evaluación, desafían sus concepciones y prácticas desde instancias orientadas a mejorar la calidad de los aprendizajes, en una sinergia permanente entre el diseño del currículum y el diseño de la evaluación. Desde esta dimensión la evaluación posee características particulares en un modelo de formación basado en

NUDOS CRÍTICOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

resultados de aprendizaje y demostración de competencias, donde tanto los docentes como estudiantes tienen mucho que aprender y decir para transformarse en verdaderos protagonistas de esta propuesta pedagógica que se hace parte de los procesos propios y personales de su aprendizaje, compromiso esperable en un modelo formativo como este.

Este artículo es el resultado de un proyecto de investigación en docencia que pretende, desde la mirada de los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia mención Necesidades Educativas Especiales de la Universidad de Antofagasta, analizar y describir las concepciones sobre evaluación de los docentes y las prácticas educativas implementadas en el marco de un currículum de formación basado en resultados de aprendizaje y demostración de competencias.

Las concepciones frente a la evaluación

De acuerdo a Hidalgo y Murillo (2017), las concepciones docentes frente a la evaluación son variadas. Si se aplica el concepto de concepciones a la evaluación, se entienden como aquellas ideas previas, creencias, teorías implícitas y estructuras mentales que dibujan la forma en la que los profesores y profesoras entienden la evaluación de los estudiantes, así como su ejecución (Brown, 2004; Scott, Webber, Lupart, Aitken y Scott, 2014). La evaluación del alumnado puede ser concebida de distintas formas, existiendo múltiples concepciones de evaluación, las cuales, al tener un carácter social, suelen ser influidas por muchos factores: el contexto y la cultura en la que trabajan, su formación previa o sus experiencias escolares vividas (Brown, 2003; Rubie-Davies, 2015; Scott et al., 2015). En este sentido, la forma en que evalúa un docente refleja, en parte, sus ideas implícitas construidas en interacción con otros sujetos sobre cómo entiende la evaluación,

NUDOS CRÍTICOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

impactando directamente en su práctica evaluativa (Marshall y Drummond, 2006; Hidalgo y Murillo, 2017).

Brown et al., (2009) y Fletcher et al., (2012) en sus estudios de educación primaria y secundaria han encontrado una evidente relación entre las concepciones de los maestros de escuela y sus prácticas de evaluación (Brown et al., 2009; Fletcher et al., 2012), a partir de estos hallazgos se han realizado muchos estudios en educación superior.

Todos los maestros tienen concepciones y enfoques personales de la enseñanza como resultado de sus experiencias como estudiantes y maestros (Dall'Alba, 1991; Ramsden, 2003; Samuelowicz y Bain, 1992). En este sentido, las concepciones están profundamente influidas por el contexto donde se encuentren los docentes y estudiantes, impactando fuertemente su práctica evaluativa (Hidalgo y Murillo, 2017). Por otro lado, las concepciones sobre evaluación no siempre se traducen en una práctica evaluativa concreta. Así, concebir la evaluación como mejora de la evaluación no supone llevar a cabo una práctica evaluativa con el mismo fin, especialmente porque las políticas educativas, las directrices del centro educativo y las evaluaciones externas dirigen la evaluación desarrollada en el aula (Hidalgo y Murillo, 2017). Del mismo modo, los programas de desarrollo académico altamente efectivos solo pueden ser parcialmente responsables de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los docentes universitarios. Por lo tanto, el discurso de los académicos no siempre va alineado a la práctica docente. Existen numerosos factores que juegan un papel importante en la transferencia del conocimiento pedagógico adquirido por los profesores universitarios que se han inscrito en actividades de desarrollo académico (Acosta, Feixas y Quezada- Pallarés, 2016).

Por otro lado, se ha encontrado evidencia de que las concepciones sobre evaluación de los docentes se relacionan directamente con el enfoque de enseñanza que el profesor adopta y el

NUDOS CRÍTICOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

propósito de la evaluación (Ramsden, 2003; Postareff y Lindblom-Ylänne, 2008). A partir de estas ideas, existen modelos que se definen como consonantes cuando las concepciones y las prácticas están alineadas teóricamente o disonantes cuando no lo están (Postareff et al., 2008).

Resultan interesantes, desde una perspectiva de la disonancia, diversos estudios que han demostrado que, a menudo, tanto las concepciones como las prácticas de evaluación no se encuentran vinculadas con lo que necesariamente ha de aprenderse (Carless, 2014; Fletcher et al., 2012; Webber, 2012). Esto es particularmente más evidente cuando los profesores tienen concepciones y prácticas de evaluación más rígidas relacionadas con métodos tradicionales de evaluación sumativa (Carless, 2010; Postareff et al., 2012).

Postareff et al. (2012) propone una categorización relacionando dos tipos de concepciones de los profesores: las reproductivas o transformativas con sus respectivas prácticas evaluativas, tradicional o alternativas. Las combinaciones propuestas entre concepciones y prácticas de evaluación se refieren a:

1) Tradicional-reproductivo: la finalidad de la evaluación es conseguir la repetición o aplicación del conocimiento, con preguntas de examen al final del curso.

2) Alternativa-reproductiva: Tiene varios tipos de prácticas de evaluación y solo concepciones de evaluación reproductiva. Existe una inconsistencia entre las prácticas y las concepciones, y los profesores no están acostumbrados a justificar claramente el uso de un determinado método de evaluación, sino que, en su mayoría, aplican el método enunciado.

3) Tradicional-transformativo: Principalmente se aplican exámenes tradicionales al final del curso. El propósito de la evaluación es guiar el aprendizaje de los estudiantes con un enfoque más centrado en el proceso de pensamiento que en conocer los hechos correctos. Sin embargo, estos docentes no pueden describir este proceso guía en su propia enseñanza.

NUDOS CRÍTICOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

4) Alternativa-transformativa: Los docentes ocupan una alta variedad de métodos de evaluaciones y están conscientes del propósito de la evaluación. Además, pueden alinear el método de evaluación con los resultados de aprendizaje, promoviendo una evaluación centrada en todo el proceso de aprendizaje más que el producto final.

Modelo en competencias y modelo educativo de la Universidad de Antofagasta

Las exigencias que demandan en la actualidad el contexto social han enfrentado al individuo a una serie de exigencias que emplazan su actuar en un mundo globalizado y tecnologizado, donde el conocimiento se encuentra en la inmediatez e instantaneidad, por lo tanto, ya no basta saber, sino, que es necesario saber hacer.

Es esencial, por lo tanto, concebir nuevos modelos que se sustenten en una teoría constructivista, donde “el conocimiento no es impuesto desde el exterior de las personas, sino que se forma dentro de ellas. Las construcciones de una persona son verdaderas para ella, pero no necesariamente para los demás” (Schunk, 2012, p.230).

Esto ha llevado a las instituciones de educación superior a replantear sus planes de estudios y por ende los procesos pedagógicos, a través de una formación por demostración de competencias, donde la centralidad se encuentra focalizada en el estudiante, quien participa activamente en su proceso de aprendizaje. Este enfoque constructivista se sustenta desde la perspectiva exógena, endógena y dialéctica, siendo esta última la que: “sostiene que el conocimiento se deriva de las interacciones entre las personas y sus entornos. Las construcciones no están ligadas invariablemente al mundo externo ni son el resultado único del funcionamiento de la mente; más bien reflejan los resultados de las construcciones mentales que se generan al interactuar con el ambiente” (Schunk, 2012, p.232).

NUDOS CRÍTICOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Este nuevo escenario genera un cambio paradigmático, donde el profesor deja su rol protagónico y se transforma en un mediador en beneficio de los aprendizajes o logros de los estudiantes, donde la trayectoria curricular se demuestra a través de resultados de aprendizaje como “una forma de expresar lo que se espera que los estudiantes puedan hacer al término de un período de aprendizaje” (Kennedy, 2007, p.16).

Se habla entonces de un aprendizaje significativo, donde “aprender implica construir y modificar nuestro conocimiento, así como nuestras habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas” (Schunk, 2012, p.2), en el que el cúmulo de experiencias pueden generar cambios que pueden permanecer en el tiempo y a su vez pueden convertirse en la base para nuevos aprendizajes, los que sin duda serán una cadena continua e infinita a lo largo de la vida del individuo.

Es deber del docente proporcionar una gama de experiencias que permitan en el estudiante el deseo y la motivación de aprender, por ello es fundamental que sienta que las acciones que realiza tienen un sentido y le servirán para su vida. Esto tiene directa relación con las neurociencias, donde “diversos factores ambientales pueden activar y mantener la atención de las personas. Estos factores son la relevancia, la novedad, la intensidad y el movimiento” (Schunk, 2012, p.44). Planteado desde ese punto de vista, la enseñanza para el aprendizaje debe ser dinámica, de manera que se convierta en un catalizador de nuevos aprendizaje y por defecto en resultados observables de los mismos.

Entonces, demostrar lo aprendido, se ha convertido en la premisa formativa para los nuevos profesionales, donde el aprender a aprender es “la habilidad para observar y participar en experiencias nuevas y extraer y retener la significación de estas experiencias” (Kennedy, 2007, p.65). Desde esta premisa, asegurarse del impacto que generan los procesos pedagógicos, nos lleva a realizar procesos evaluativos que den cuenta de la instalación efectiva de los aprendizajes; y este

NUDOS CRÍTICOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

aspecto se ha transformado en todo un reto para los docentes, debido a la importancia de los resultados del aprendizaje en un modelo de demostración de competencias, donde el rol que cumple el alumno universitario es fundamental para sus procesos de apropiación del conocimiento y demostración de los mismos.

Un alumno que centra sus progresos en la reflexión, en el análisis, la comparación y la búsqueda de nueva información, entre otros procesos, se convertirá en un estudiante que por su propia motivación establecerá nuevas redes de conocimiento que favorecerán la solución de nuevos retos académicos.

Es, en este nuevo escenario, que la Universidad de Antofagasta, el año 2012, a través del Decreto Exento N° 4061, oficializa su nuevo Proyecto Educativo (Figura 1), en cuya misión declara los siguientes principios:

- Formación Basada en resultados de Aprendizaje.
- Formación centrada en el estudiante y el aprendizaje significativo.
- Ética y reflexión de la enseñanza y el aprendizaje.

Este Modelo Educativo, basado en resultado de aprendizajes y demostración de competencias, define el accionar de todos los aspectos curriculares al interior de la institución, señalando que “la competencia se relaciona siempre con una capacidad movilizada para responder a situaciones cambiantes” (Universidad de Antofagasta, 2012, p. 11). Al respecto, el modelo educativo de la Universidad, distingue la noción de competencias en dos tipos: competencias específicas y genéricas. Las competencias específicas, son aquellas que se relacionan directamente con el área de estudio que se desarrolla para formar a determinado profesional. Mientras que las competencias genéricas, son aquellas que la universidad establece como eje rector de sus procesos

NUDOS CRÍTICOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

formativos y entre ellas podemos nombrar: emprendimiento, comunicación, solución de problemas, trabajo en equipo, dominio del un segundo idioma (inglés) y la competencia sello, desarrollo sostenible.

Por otra parte, el modelo ha determinado el accionar de los diferentes actores, donde el docente es responsable de “facilitar y estimular la construcción del conocimiento de sus estudiantes y realizar acciones relativas a su desarrollo profesional” (Universidad de Antofagasta, 2012, p.22). El estudiante por su parte debe ser “protagonistas de su propio proceso formativo, debe aprender a aprender, es decir adquirir las habilidades para el autoaprendizaje a lo largo de su vida” (Universidad de Antofagasta, 2012, p.23).

En resumen, el Modelo Educativo de la Universidad de Antofagasta se centra en una formación integral del estudiante, mediante procesos de aseguramiento de calidad de los Planes de Estudios y de las competencias necesarias para desarrollarse en el campo profesional y laboral, que son declaradas en los Perfiles de Egreso, como asimismo en “la eficiencia de sus procesos de enseñanza aprendizaje y la efectividad de sus resultados” de cada carrera de pre y postgrado que la institución imparte” (Universidad de Antofagasta, 2012, p.15).

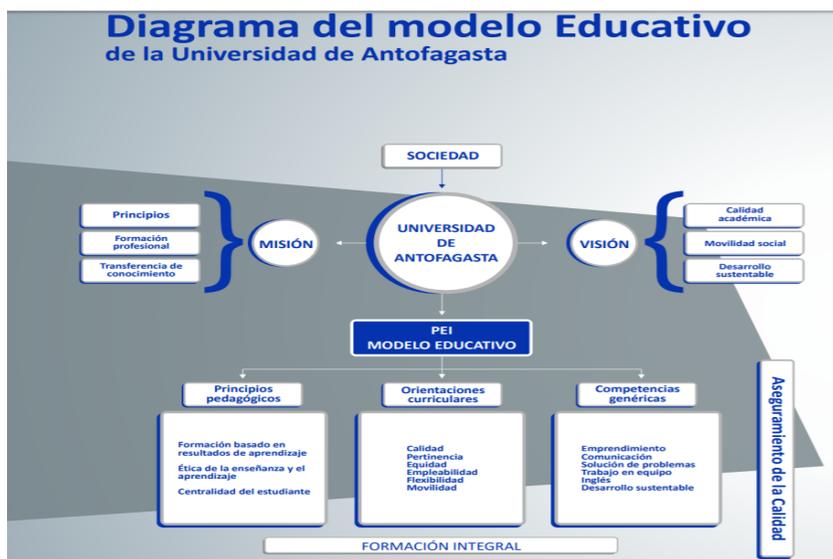
Evaluación auténtica para los aprendizajes y su relación con el tipo de contenido

Para efectos de analizar las estrategias, procedimientos y/o instrumentos próximos a una evaluación auténtica, la relación con el currículum en demostración de competencias y resultado de aprendizaje de la Universidad de Antofagasta, y su implemetación en la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia; es necesario abordar su relación con los sistemas que permitan obtener evidencia más concretas en el contexto de una concepción más constructiva del aprendizaje.

Figura 1

NUDOS CRÍTICOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Diagrama del Modelo Educativo de la Universidad de Antofagasta.



Fuente: Proyecto Educativo Institucional Universidad de Antofagasta (2012).

Bravo y Fernández del Valle (2000), señalan que la evaluación auténtica surge cuando el modelo estandarizado entra en crisis a raíz de la aparición de nuevas teorías o paradigmas, que expresan el valor de la heterogeneidad y la diversidad. De alguna manera, la crisis del enfoque estandarizado, también denominado psicométrico, se encuentra instalado por un lado en la práctica habitual de los docentes por evaluar contenidos de tipo conceptual, ligado a concepciones más academicistas del currículo educacional o formador y por otro lado al tipo de instrumento o estrategia que habitualmente recoge información de tipo escrita u oral, es decir, evidencia sobre la receptividad, la comprensión y memorización de conceptos, hechos específicos, terminología, convenciones, etc. Al respecto, Ahumada (2005) hace mención a la visión de los estudiantes y su particular forma de aprender en esta sociedad cada día más digital que por consiguiente requiere de nuevas formas para expresar lo aprendido.

NUDOS CRÍTICOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

La evaluación desde un enfoque tradicional se expresa como un fenómeno masificado, homogéneo, a veces asociado a actos punitivos, convertido en una forma de dominación o de emancipación (Margalef, 2005), igualmente de carácter preferentemente sumativo y centrado en la heteroevaluación. Estas dos últimas características, repercuten en las reales posibilidades de que los estudiantes alcancen aprendizajes significativos y se involucren en el por qué y para qué de la evaluación, pues si lo hacen, esto será al final del proceso de enseñanza – aprendizaje donde se enfatiza la función social, basada en la acreditación o certificación de un supuesto aprendizaje. Por su parte, en cuanto a la heteroevaluación ésta muestra en la práctica escasa participación de los estudiantes, observándose unidireccionalidad y verticalidad en el proceso evaluativo, en donde el docente sólo evalúa a los estudiantes, sin llegar a producirse la evaluación entre otros agentes. En oposición al modelo tradicional, el actual enfoque evaluativo promueve la evaluación diferenciada que reconoce la diversidad en el aprendizaje y en consecuencia abre un abanico de instrumentos y formas de evaluar de amplias y diversas características; así mismo propone la presencia de la autoevaluación y coevaluación, lo que permitiría una mayor participación de los estudiantes, mejorando la comprensión del proceso, así como también el grado de adhesión.

La base teórica del enfoque evaluativo auténtico se desprende de la concepción de aprendizaje significativo descrita por Ausubel a fines de la década de los 70, para lo cual resulta necesario entender la “naturaleza o tipo” de contenido que se enseña. Al respecto, para Coll (1994), los contenidos son un “conjunto de saberes culturales”, que pueden organizarse en grupos de conocimientos: contenidos declarativos organizados en conceptuales y factuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales (Ahumada, 2001; Castillo y Cabrerizo, 2003; Díaz Barriga, 2002).

NUDOS CRÍTICOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Para cada contenido curricular no solo se definen estrategias didácticas, también existen de preferencia, procedimientos evaluativos específicos según su carácter o naturaleza. Sin embargo, cabe hacer notar que no siempre esto es considerado por los docentes para efectos de decidir que procedimiento o instrumento se utilizará para evaluar.

La tipificación o clasificación de los contenidos en: declarativos, procedimentales y actitudinales, resulta relevante a la hora de definir un procedimiento de evaluación, como así mismo su forma de enseñar.

Los contenidos declarativos, son de tipo factual y conceptual. Los contenidos factuales se distinguen por requerir de memorización y repetición, se aprenden o no se aprenden, por lo tanto su forma de evaluación requiere de respuestas precisa. Por su parte, los contenidos conceptuales requieren de comprensión y re-elaboración que permita al estudiante resolver situaciones nuevas donde se hará uso de ellas. Los procedimientos evaluativos recomendados, son en formato prueba de preguntas cerradas (selección múltiple, verdadero-falso, términos pareados), preguntas abiertas o de desarrollo (ítems de respuesta breve, respuestas extensa e ítems mixtos). Lo anterior en variante de pruebas escritas u orales, también es posible emplear pruebas, ensayos y monografías. Para evaluar contenidos declarativos, se recomienda hacerlo con mapas conceptuales, UVE de Gowin y mandalas (Ahumada, 2001).

Por su parte, los contenidos procedimentales se organizan en habilidades intelectuales y manuales. Las habilidades intelectuales son variadas, como la recopilación, selección, organización de información, etc; como así mismo el manejo de herramientas asociadas al lenguaje escrito. En el caso de los procedimientos manuales de tipo motriz son herramientas relacionadas al dominio de ciertas destrezas, que podrían involucrar el manejo de herramientas. Los procedimientos se pueden evaluar a través de pruebas de resolución de problemas y situacionales, registros de

NUDOS CRÍTICOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

observación, rúbricas y escalas de observación (Ahumada, 2001; Castillo y Cabrerizo, 2003; Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Finalmente, los contenidos actitudinales se evalúan en conjunto con los contenidos declarativos y procedimentales, aunque por lo regular son complejos de evaluar, las actitudes expresan valores y creencias que se manifiestan en las relaciones interpersonales por lo que se exponen en el trabajo con los otros contenidos. Los procedimientos más indicados, entre muchos otros, son: observación directa, registros de observación, registros anecdóticos, rúbricas, escalas de observación y autoinforme (Ahumada, 2001; Castillo y Cabrerizo, 2003; Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

La evaluación auténtica “intenta averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos” (Ahumada, 2001, p.36). Por su parte Díaz Barriga y Hernández (2002) la define como aquella evaluación de desempeño en que se demuestren habilidades o destrezas aprendidas en situaciones genuinas de la vida.

Más allá de la concepción y de los aspectos exclusivamente técnicos, la evaluación también tiene consecuencias en otras dimensiones del proceso de enseñanza aprendizaje. Los aspectos legales o normativos y éticos que son tanto de responsabilidad del docente como de las instituciones, debiesen responder a la pregunta que plantea Moreno (2011): ¿por qué evaluar?. Se debe considerar que, a veces, la evaluación queda disminuida a la tarea de calificar, desdibujada por actos administrativos que poco se conectan con el sentido formativo y colaborativo que ésta se propone desarrollar en el proceso educativo. Es en éste sentido importante y como un contenido de particular interés, declarar que la evaluación tiene principios éticos que recientemente han sido descritos y asociados a la ética médica, Bauchamp y Childress (1994 citado en Förster, 2018) han

NUDOS CRÍTICOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

definido el papel ético de la evaluación a través del resguardo de seis principios: beneficencia, no maleficencia, autonomía, justicia, privacidad e integralidad.

Según lo anterior, cualquier proceso evaluativo debe promover el bien del estudiante o evaluado es decir la beneficencia. El educador-evaluador tiene la obligación de ofrecer un proceso de calidad, que resguarde objetivamente sus condiciones. Al respecto Moreno (2011) señala que los docentes la respetan cuando : “Proporcionan atención independientemente de consideraciones de raza, color, creencia, género, preferencia sexual, nacionalidad, estado civil, creencias políticas y religiosas” (p.139). En su contraparte pero integrado al principio anterior, la no maleficencia considera necesario evitar el daño al alumno(a), para lo cual como señala Förster (2018) se debe: “respetar la integridad física y psicológica del estudiante” (p.37), es decir evitar exponerlo a situaciones que lo dañen; aunque como bien señala la autora este debe trabajarse integralmente con otros principios privilegiando el bien superior de alumno.

Por su parte, la autonomía en la evaluación resume la idea de la transparencia, ante lo cual se deben explicitar objetivos y propósitos, quizás hasta formas o procesos evaluativos que permitan a los estudiantes saber de manera oportuna los criterios de corrección, un ejemplo claro de este principio es el uso de rúbricas, que como procedimiento de evaluación permite la autoevaluación, entregando información sobre el desempeño que se espera que alcance el alumno (a), aún cuando los docentes así no lo entiendan, y sólo las socialicen para entregar los resultados finales.

Sumado a los principios anteriores, toda evaluación debe ser justa. La justicia implica igualdad ante las oportunidades que se brindan, diversificando y diferenciando la evaluación; como así mismo un docente es justo cuando la evaluación responde al carácter retroalimentador que debe tener, indistintamente a la actitud que pueda tener un estudiante.

NUDOS CRÍTICOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Complementando los principios anteriores, Moreno (2011) señala que los docentes “manejan la información, los datos y procedimientos de forma confidencial, a menos que requieran ser públicos (p.139)”, evitando denigrar al estudiante y dañar la moral y entusiasmo frente al aprendizaje.

Finalmente, el principio de integridad, expresa la idea de recoger información confiable de los aprendizajes de los estudiantes, de manera tal de tomar decisiones pedagógicas sobre bases sólidas e informadas. Este principio que deben cumplir tanto estudiantes como docentes, está asociado a la veracidad de la información como una buena práctica que resguarda la convivencia en las instituciones educativas, condición necesaria para mejorar la práctica pedagógica si es que los resultados de aprendizaje no fueran los esperados.

MÉTODOS

El estudio se abordó desde un enfoque cualitativo. Se aplicó un grupo focal a 16 estudiantes de primero a cuarto año de la carrera y una entrevista semiestructurada a 6 estudiantes de distintas cohortes. Actualmente la carrera cuenta con una matrícula de 222 estudiantes. Para el análisis de las entrevistas se utilizó un proceso de codificación y categorización temática, a través del programa Atlas Ti 8.0. Las categorías permitieron encontrar consenso u oposición respecto a las concepciones y prácticas evaluativas.

NUDOS CRÍTICOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

RESULTADOS

Del análisis de las entrevistas y grupo focal realizado a las estudiantes de la carrera se desprenden las categorías, que reflejan los nudos críticos acerca de la evaluación de los aprendizajes en la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia: la evaluación como acto administrativo; la evaluación como un mecanismo de apoyo al proceso de aprendizaje; la administración de la evaluación; la evaluación de los resultados de aprendizaje como una oportunidad; la evaluación y la dicotomía de las prácticas evaluativas; la evaluación en coherencia con el tipo de contenido; la evaluación de contenidos o competencias actitudinales y la evaluación y las consecuencias de su aplicación. A continuación, se describirán las categorías de análisis señaladas anteriormente.

La evaluación como acto administrativo

Los conceptos, concepciones o ideas que tienen las alumnas tanto personales como derivadas de su formación son variadas. Algunas lo declaran como un acto administrativo que los docentes ven como un cumplimiento obligatorio, es decir visualizan a sus docentes como recogedores de información por que deben poner calificaciones en una plataforma: "hay otros profesores que buscan la evaluación solamente para rellenar los resultados de aprendizaje (RA), en este caso Resultado de Aprendizaje (RA), anteriormente los objetivos. Yo creo que hay profesores que solamente se preocupan de llenar el portal de notas, y entre más notas tengas o menos notas tengas a ellos les da lo mismo y suman notas...hagamos esto para asegurar esta nota...hagamos esto otro para asegurar esto otro" (EA5).

NUDOS CRÍTICOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

La evaluación como un mecanismo de apoyo al proceso de aprendizaje

Mientras que otras alumnas señalan que sus docentes vinculan la evaluación al proceso de aprendizaje, a la verdadera función de la evaluación como mecanismo de apoyo al proceso de aprendizaje: “registro o una forma sistemática de registrar las competencias que se alcanzaron o que se esperaban alcanzar, o habilidades” (EA2). De esta manera la evaluación se transforma en una herramienta pedagógica que estimula alcanzar los resultados de aprendizaje de las estudiantes.

La administración de la evaluación

Algunas estudiantes observan que la evaluación no siempre puede ser fiel a la naturaleza de apoyar el proceso de aprendizaje, pues entra en conflicto con los aspectos administrativos de gestionar plazos y normativas necesarias para la toma de decisión social, que concluye con la aprobación o reprobación. Asimismo, impide el realizar un seguimiento más personalizado y diferenciado: “la cantidad de alumnas también, coartar su trabajo porque tienen tiempo definido, horario definido, programas definidos, y eso igual como que interrumpe la calidad del proceso” (EA2).

La evaluación de los resultados de aprendizaje como una oportunidad

Las alumnas valoran la posibilidad que les entrega la implementación de un modelo de competencia basada en “Resultados de Aprendizaje”, reconocen que esta declaración les muestra lo que se espera que conozcan, comprendan y que sean capaces de hacer al finalizar un periodo de aprendizaje. Así mismo, las estudiantes perciben los resultados de aprendizaje como una oportunidad: “A mí me gusta la nueva forma de evaluar, porque si bien, los estudiantes tienen más

NUDOS CRÍTICOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

oportunidades de aprender, no de pasar el ramo, sino que de aprender lo que se quiere lograr porque hay refuerzo, hay nuevas pruebas, antes era como toda la materia y al final veía si aprobaba” (EA1).

Sin embargo y a pesar de su fortaleza, las estudiantes reconocen que deben trabajar para cada resultado de aprendizaje (RA) para aprobar la asignatura. Es decir, si van a examen o “remedial” por un resultado de aprendizaje (RA) y lo reprobaban en las dos oportunidades que están definidas reglamentariamente, pueden confirmar que no han aprendido: “Una desventaja sería que no si te fue bien en los otros dos objetivos de aprendizajes, pero es justo uno no, y por eso reprobaste, eso sería una desventaja. Pero aún así, siento que no porque tienes muchas oportunidades, tienes tres oportunidades o dos, entonces es cómo que si no aprendiste es porque realmente tienes que hacer de nuevo la materia” (EA1).

Otra ventaja del resultado de aprendizaje (RA), se relaciona con la posibilidad de que el estudiante reconozca a partir de su aprobación o reprobación, tanto lo aprendido como lo no aprendido, de esta manera la aplicación del resultado de aprendizaje (RA), revela al alumno (a) aspectos más particulares de su proceso educativo: “es más personalizado y claro si fallaste en eso que es lo que más te cuesta lo ideal es que te hagan un examen con respecto a eso si en lo demás ya, ya lo aprendiste, ya lo aplicaste” (EA5).

La evaluación y la dicotomía de las prácticas evaluativas

Las estudiantes ven con agrado la posibilidad de ser evaluados a través de nuevos instrumentos y procedimientos de diversa naturaleza, probablemente advierten una relación entre el instrumento y el tipo de contenido: “como de buscar esas distintas técnicas para ver cual nos puede favorecer más en la parte de evaluación” (EA3).

NUDOS CRÍTICOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Por otra parte, dentro de las buenas prácticas evaluativas, insistentemente las estudiantes, mencionan la importancia de la retroalimentación, que va más allá y que corrige el desvío y orienta como aprender lo no aprendido: “después cuando te hacen una evaluación y te hacen una retroalimentación o te explican el por qué te sacaste esa nota, en que fallaste, cómo puedes mejorarlo, ha habido hartas de esas experiencias, donde existe una preocupación por parte del profesor para saber” (EA5).

Como contraparte las malas prácticas están asociadas a la ausencia de retroalimentación, haciendo de la evaluación de un proceso vertical, con dominio y predominio del docente, que no influye en la posibilidad de aprender: “Se supone que deberían entregar las notas, pero por ejemplo nosotras tenemos un caso particular de una compañera que ella dio su examen y vió la nota en el portal y ese examen, ese examen lo reprobó, reprobó el ramo y ella jamás vio su nota, o sea jamás lo tuvo en físico” (EA5).

Las malas prácticas también se relacionan con el tipo de contenido que se evalúa y a veces por el tipo de criterio de verificación utilizado. Si bien los contenidos factuales requieren de la memorización y la evocación de ciertos datos, a veces la corrección cae en detalles intrascendentes: “pero si me dice fecha, o... teníamos que poner el nombre de la persona y si el nombre de la persona tenía una “k” diferente estaba malo” (EA2).

La evaluación en coherencia con el tipo de contenido

Las estudiantes expresan que algunas prácticas evaluativas de los docentes, en algunas ocasiones, se limitan a recoger evidencia de datos literales de naturaleza factual: “La primera prueba fue muy traumática porque tuvimos que leer un texto, y la prueba era de responder literalmente lo que decía el texto, así como, por ejemplo: en el año mil no sé novecientos y tanto...

NUDOS CRÍTICOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

el precursor no sé cuánto, hizo esta (...)” (EA1). Sin embargo, también se da el caso de contenidos conceptuales que exigen de una elaboración por parte del alumno: “Como de leerlo varias veces y después como hacer mi propio resumen y después releerlo” (EA3).

A partir de lo anterior, se observa que en general, los docentes no logran comprender la naturaleza del contenido que enseñan: “él te enseñaba la teoría como, cómo ellos llegaron a esa teoría entonces después te decía : aplique usted la teoría, usted es un niño de dos años con esto y esto otro, cómo, aplique usted todas las teorías aprendidas...; así como también los estudiantes no reconocen la naturaleza de los contenidos que aprenden: “las evaluaciones son como de esa manera, por eso me preparo de esa forma, porque aunque yo lo reflexione, lo lea de una forma analítica, a la hora de la evaluación es más declarativa (...)”(EA2).

La evaluación de contenidos o competencias actitudinales

Los instrumentos son variados y las estudiantes expresan su preferencia por aquellos instrumentos más cualitativos, de carácter semi formal, que anticipan lo que se espera de ellos. Las estudiantes valoran la posibilidad de conocer los criterios de verificación con anticipación. En particular, las rúbricas les dan la posibilidad de desarrollar su proceso de aprendizaje en la dirección en la que éstas describen el desempeño esperado en la tarea: “Las rúbricas son más explícitas, como tienen los indicadores, hay uno claro si tiene dos de tres, ahí la misma rúbrica te va explicando en que fallaste (...)” (EA5).

Ahora bien, en el caso de preguntas escritas, igualmente las estudiantes prefieren instrumentos que utilicen distinto tipo de ítem, aunque no necesariamente porque reconozcan el tipo de contenido al que se enfrentan: “a todas nos gusta el desarrollo porque, todas dicen que

NUDOS CRÍTICOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

tenemos un don de chamullar, pero tres preguntas y todo el rato lo mismo es fome, en cambio si uno va, va mezclando ítems se vuelve distinta la prueba (...)” (EA5).

No obstante a pesar de los intentos por realizar prácticas evaluativas menos ortodoxas, no se observa el uso de la coevaluación y autoevaluación, como así mismo las estudiantes expresan que la evaluación de contenidos o competencias actitudinales, son raramente evaluadas: “sí, pero a veces igual encuentro que deberían, por ejemplo, con lo que siempre son, por ejemplo, cuando son trabajos en grupos y son exposiciones, eso de llegar a tiempo de las compañeras porque si al final llegas atrasada perjudica al grupo, entonces hay cosas que igual deberían como integrar, hay profes que lo integran, pero hay otros que no integran eso” (EA3).

La evaluación y las consecuencias de su aplicación

La evaluación tiene consecuencias en la vida de las estudiantes por lo que el docente no solo debe reconocer el valor técnico de ésta, sino también como la evaluación se relaciona integralmente con la posibilidad efectiva de que el alumno participe y se comprometa en su proceso de aprendizaje. En tal sentido la justicia debe ser un principio rector que se practique beneficiando el proceso a través de reglas claras: “de hecho yo discutí, porque era una prueba práctica donde teníamos que demostrar o decir cinco cosas y el profesor según nosotras inventó una sexta, según él había dicho que la iba a tomar, pero nosotras sabíamos que no la iba a tomar” (EA5).

Del mismo modo, la evaluación debe practicarse en escenarios justos, que ofrezcan idénticas oportunidades a la hora de desplegar lo aprendido: “justas, pero de acuerdo a los estándares que se usan para medimos” (EA2).

Por otra parte, la evaluación justa también se relaciona con las prácticas diferenciadas: “hay evaluaciones, que dependen del ramo, y dependen del docente también, porque hay docentes que

NUDOS CRÍTICOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

son más flexibles en el aspecto de que tienen evaluaciones escritas, y también tienen evaluaciones prácticas” (EA6).

DISCUSIÓN

Las concepciones de evaluación tienen diversas tipologías y pueden verse influenciadas por muchos factores, incluido el contexto y la cultura en la que trabajan (Brown, 2003; Scott, 2015). Por un lado, es percibida por las estudiantes como acto meramente administrativo, carente de análisis y reflexión pedagógica, que permita entender la práctica de la evaluación como un proceso y un resultado que impacta el aprendizaje de las estudiantes. Esto es particularmente importante, ya que se da por hecho que la evaluación es responsabilidad exclusiva del profesor, sin considerar la participación de los estudiantes, tanto en la recepción de los procedimientos que utiliza el docente, como en los efectos en los resultados de aprendizaje. La evaluación también es percibida por otras estudiantes como un mecanismo de apoyo al proceso de aprendizaje, es decir, que cumple una función pedagógica, contribuyendo a modificar aspectos del desempeño esperado. Esto es comparado a otros estudios que evalúan las concepciones sobre la función de la evaluación, encontrando concepciones pedagógicas, sociales, mixtas y la combinación entre ellas (Coll y Remesal, 2009).

Si la definición del modelo formativo de la Universidad, se relaciona con procesos de aseguramiento de calidad de los Planes de Estudios y de las competencias necesarias para desarrollarse en el campo profesional y laboral, es urgente generar cambios en la administración de la evaluación a través de su normativa, como factor que puede obstaculizar o favorecer la aplicación de una evaluación de aprendizaje significativo, centrada y protagonizada por el

NUDOS CRÍTICOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

estudiante y que además origine la reflexión del modelo. Al parecer es necesario visualizar si los cuerpos normativos responden y dan espacios a desarrollar una evaluación coherente y auténtica de los aprendizajes que visibilicen las competencias que van progresivamente logrando los estudiantes.

La evaluación en un modelo basado en competencia y resultados de aprendizaje, definiendo estos últimos como declaración de lo que se espera del estudiante, debe responder a los principios éticos que señala Förster (2018). En tal sentido se espera que el estudiante progrese y desarrolle al máximo sus potencialidades, para lo cual la práctica docente debe transitar a evaluaciones más significativas del aprendizaje en un contexto en donde existan evaluaciones que permitan manifestar el aprendizaje en forma diferenciada, como así mismo lograr la autonomía del estudiante al conocer a través la autoevaluación y el conocimiento previo sobre lo que se espera de ellos.

El docente que se encuentra trabajando en modelo basado en competencia y resultados de aprendizaje, debe saber la naturaleza de los contenidos que se encuentran explicitados en las competencias declaradas en el curriculum formador. Tal como señala Ahumada (2001), la enseñanza y evaluación de los contenidos están determinados por su naturaleza, lo que podría verse afectado si los docentes no son capaces de reconocerlas.

La competencias y contenidos actitudinales, que pueden ser evaluados en conjunto con los otros contenidos (Ahumada, 2001; Díaz Barriga, 2002), se observan ausentes quizás no en su diseño e implementación, sino más bien en su evaluación. Lo anterior es un desafío y una oportunidad para el modelo formador, especialmente en la Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, en donde los principios y creencias son significativamente importante para la formación de las futuras profesionales que trabajaran con párvulos.

NUDOS CRÍTICOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

CONCLUSIONES

Las prácticas evaluativas de los docentes se caracterizan por poseer elementos que contribuyen a la consecución de los resultados de aprendizaje de aquellas que no lo logran. Las primeras están asociadas al uso de nuevos y variados instrumentos y procedimientos evaluativos con una relación más directa del tipo de contenido a evaluar, se suma la práctica de la retroalimentación que nutre lo aprendido y estimula a mejorar lo no alcanzado. Las segundas se vinculan con la ausencia de la retroalimentación, situando al docente en una posición de verticalidad frente al estudiante, con lo que disminuye la necesaria interacción docente-estudiante y en la excesiva medición de aspectos reproductivos de la información que limitan la flexibilidad y el valor de los aprendizajes relevantes por sobre los superficiales o menos importantes. La evaluación para el aprendizaje va más allá del registro sumativo de los puntajes por ítem o indicadores, requiere que los educadores realicen un diagnóstico de las competencias de los estudiantes y establezcan planes de mejora priorizando las necesidades de retroalimentación (Brown, Gebril, Michaelides y Remesal, 2018).

Existe una falta de comprensión tanto del docente como de las estudiantes de la vinculación entre la naturaleza del contenido a evaluar y la forma de evaluación. Para ambos aún está pendiente la coherencia entre ambos aspectos, limitando los efectos positivos de la evaluación. Esta falta de sintonía es un aspecto que debe revisarse en profundidad debido a la importancia del impacto a nivel pedagógico y en los aspectos motivacionales de las estudiantes. La literatura indica que la categoría que mayor impacto tiene en los estudiantes es la del docente que cree en la reproducción del contenido y que utiliza formas de evaluación asociadas a lo tradicional (Postareff et al., 2012).

NUDOS CRÍTICOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Los resultados de esta investigación permitirán seguir explorando de manera más sistemática las concepciones de la evaluación y su impacto en la educación inicial, particularmente las prácticas evaluativas de las educadoras de párvulos en su ejercicio profesional. Asimismo, este trabajo tiene su proyección en la formación docente inicial y continua, estudios han confirmado que en general los académicos que participan en la formación pedagógica a largo plazo que desafía concepciones de enseñanza demuestran creencias positivas de autoeficacia considerablemente más que aquellos que toman cursos cortos (Postareff et al., 2007, Feixas et al., 2013).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, R., Feixas, M., y Quesada-Pallarès, C. (2016). From discourse to action. How Engineering university teachers in Chile develop professionally and transfer their learning into practice. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(5), 163-185.

Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Revista Perspectiva Educacional*. Volumen (45), pp. 11-24.

Bravo, A. y Fernández del Valle, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*. 12(2), pp. 95-99.

Brown, G. T. L. (2003). Teachers' instructional conceptions: Assessment's relationship to learning, teaching, curriculum, and teacher efficacy. Paper presented to the joint conference of the Australian and New Zealand Associations for Research in Education.

Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 301-318.

NUDOS CRÍTICOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Brown, G., y R. Lake, G. (2009). Matters, Assessment policy and practice effects on New Zeland and Queensland teachers' conceptions of teaching. *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 61-75.

Brown, G., Gebril, A., Michaelides, M., Brown, G., Lake, G., y Remesal, A. (2018). Assessment as an emotional practice: emotional challenges faced by L2 teachers within assessment. In J. Agudo (Ed.), *Emotions in second language teaching: Professional challenges and teacher education*. London: Springer.

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. Madrid. Editorial Pearson.

Carless, D. (2014). Exploring learning-oriented assessment processes, doi:10.1007/s10734-014-9816-z, *Journal of Higher Education*. 68(4).

Carless, D., G. Joughin, N. Lui (2010). How assessment supports learning: Learning oriented assessment in action. [Kindle version]. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/j.ctt1xwdgd>.

Coll, C., et al. (1994). *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid, España: Editorial Aula XXI. Santillana.

NUDOS CRÍTICOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Coll, C., y Remesal, A. (2009). Concepciones del profesorado de matemáticas sobre la evaluación del aprendizaje en la educación obligatoria dimensiones y funciones. [Mathematics teachers' conceptions of learning assessment in compulsory education: dimensions and functions]. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 391–404.

Dall'Alba, G. (1991). Foreshadowing conceptions of teaching. En B. Ross (Ed.). *Teaching for effective learning: research and development in higher education*, 13. Sydney: Higher Education Research and Development Society of Australasia.

Dayal, H. C. y Lingam, G. I. (2015). Fijian Teachers' Conceptions of Assessment. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 43-58.

Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México. Editorial Mc Graw Hill.

Feixas, M.; Fernández, A., Lagos, P., Quesada, C. y Sabaté, S. (2013). Factores condicionantes de la transferencia de la formación docente en la universidad: Un estudio sobre la transferencia de las competencias docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (3), 401-416.

Fletcher, R. B., L. H. Meyer, H. Anderson, P. Johnston, y M. Rees, (2012). Faculty and students conceptions of assessment in higher education. *Higher education*, 64(1), 119-133.

Förster, C. (2018). El poder de la evaluación en el aula: Mejores decisiones para promover

NUDOS CRÍTICOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

aprendizajes. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Förster, C., y Rojas-Barahona, C. (2008). Evaluación al interior del aula: una mirada desde la validez, confiabilidad y objetividad. *Revista Pensamiento Educativo*, Santiago, Chile. 43. 285- 305.

Hidalgo, N., y Murillo, F.J. (2015). Enfoques fundamentales de la evaluación de estudiantes para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 8(1), 43-61.

Hidalgo, N., y Murillo, F.J. (2017). Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.15(1), 107-128.

Kennedy, D. (2008). *Writing and Using Learning Outcomes. A practical Guide* Universite College Cork. Irlanda.

Margalef, L. (2005). Los retos de la evaluación auténtica en la enseñanza universitaria: Coherencia epistemología y metodología. *Revista Perspectiva Educativa*.(45) 25-44.

Marshall, B., y Drummond, M. J. (2006). How teachers engage with assessment for learning: Lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21(2), 133-149.

NUDOS CRÍTICOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Moreno, T. (2011). Consideraciones éticas en la evaluación educativa. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 9 (2), 130-144.

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557-571.

Postareff, L., y S. Lindblom-Ylänne (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18(2), 109-120.

Postareff, L., N. Katajavuori, S. Lindblom-Llänne y Trigwell (2008). Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university teachers. *Studies in Higher Education*, 33(1), 49-61.

Postareff, L., V. Virtanen, N. Katajavuori y S. Lindblom-Ylänne (2012). Academics' conceptions of assessment and their assessment practices. *Studies in Educational Evaluation* (38), 84-92.

Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. (2nd ed.). London: Routledge.

Rubie-Davies, C. (2015). Teachers' instructional beliefs and the classroom climate. In H.

NUDOS CRÍTICOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Samuelowicz, K., y J.D. Bain, (2002). Identifying academics' orientations to assessment practice, doi:10.1023/a:1013796916022, Higher Education, 43(2), 173-201.

Schunk, D.H. (2012). Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com>.

Scott, S., Webber, C., Lupart, J., Aitken, N., y Scott, D. (2014). Fair and equitable assessment practices for all students. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(1), 52-70.

Scott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. pp.13-30. London:Routledge.

Universidad de Antofagasta. (2012). Proyecto Educativo Institucional. Antofagasta.

Webber, K. (2012). The use of learner-centered assessment in US colleges and universities, doi:10.1007/s11162-011-9245-0, *Research in Higher Education*, 53(2), 201-228.



[Nudos críticos de la evaluación de los aprendizajes en la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia. Desafíos y oportunidades para la formación inicial docente.](#) © 2020 by [Marta Vieyra](#)

[Bravo](#) is licensed under [CC BY-NC-SA 4.0](#)