UCC UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA JESUITAS | Sistema de Bibliotecas

PRODUCCIÓN ACADÉMICA

Ranzuglia, Gustavo Orlando

Percepción sobre la evaluación de los estudiantes de las carreras de formación docente de la Universidad Provincial de Córdoba

Tesis para la obtención del título de posgrado de Doctor en Educación

Directora: Luque, Leticia Elizabeth

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA
Universidad Jesuita

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACION

TESIS DOCTORAL

PERCEPCIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS DE FORMACIÓN DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD PROVINCIAL DE CÓRDOBA

Línea de investigación

El proyecto se enmarca en la línea de la Formación y Desarrollo Profesional Docente; enfatizando en el oficio docente, los saberes y capacidades involucrados en su desempeño, en el contexto socio-educativo de la formación docente de la Universidad Provincial de Córdoba

GUSTAVO ORLANDO RANZUGLIA

Córdoba, Diciembre de 2022

TESIS DOCTORAL

PERCEPCIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS DE FORMACIÓN DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD PROVINCIAL DE CÓRDOBA

Presentada por:

GUSTAVO ORLANDO RANZUGLIA

Directora de tesis

Dra. LETICIA ELIZABETH LUQUE

Tesis para optar al título de Doctor en Educación

A mis padres que me dieron la posibilidad de disfrutar de la vida

A mi familia, en especial a mis hijos

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Horacio Ferreyra por permitirme y alentarme a formar parte de este doctorado.

A la Dra. Leticia Luque por su acompañamiento y dedicación constante en el desarrollo de esta tesis.

A la profesora Silvia Previgliano, amiga y compañera, por el recorrido que transitamos en este posgrado.

Agradezco a mis compañeros Mariana, Analía, Silvia, Néstor, Samuel y Sergio, por lo compartido en el quehacer docente.

A los profesores de las carreras de formación docente de la Universidad Provincial de Córdoba por colaborar con su tiempo y predisposición.

En especial a mi familia por el apoyo incondicional y el afecto cotidiano.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue describir la percepción sobre la evaluación que poseen los estudiantes cursantes del último año de las carreras de formación docente de la Universidad Provincial de Córdoba. Se propuso un diseño mixto con énfasis en lo cuantitativo; se aplicó un cuestionario (auto-administrado) con preguntas de tipo Likert en combinación con preguntas abiertas; indagando los conocimientos que tienen los estudiantes sobre los sistemas de evaluación. Los participantes manifiestan que la evaluación sirve para valorar el proceso y el progreso del estudiante en la asignatura, aunque los docentes deciden sobre la calificación obtenida, y lo hacen como medio de informar sobre sus aprendizajes. En relación con esto destacan que pocas veces los sistemas de evaluación aplicados concuerdan con los programas, indicando que recordar es la capacidad cognitiva presente en la mayoría de las evaluaciones, lo que podría tener relación con la función social de la evaluación.

PALABRAS CLAVES: Formación Docente. Evaluación. Percepción de los estudiantes.

ABSTRAC

The goal of this research was to describe the perception about the evaluation that the students in the last year of the teacher training careers of the Universidad Provincial de Córdoba have. A mixed design with an emphasis on the quantitative was proposed; a questionnaire (self-administered) with Likert-type questions in combination with open questions was applied; to investigate the knowledge that students have about evaluation systems. The participants state that the evaluation serves to assess the process and the student's progress in the subject, although the teachers decide on the grade obtained, and they do so as a means of informing about their learning. In relation to this, they foreground that the applied evaluation systems rarely agree with the programs, indicating that remembering is the cognitive ability present in most of the evaluations, which could be related to the social function of the evaluation.

KEYWORDS: Teacher Training. Evaluation. Student perception

ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDO

Dedicatoria /…3

AGRADECIMIENTOS /…4

RESUMEN /…5

ABSTRACT /…5

INTRODUCCIÓN /…8

1. Delimitación y Justificación del tema /…9

2. Planteo del problema /…11

3. Relevancia científica /…11

4. Formulación de Objetivos /…12

4.1. Objetivos General /…12

4.2. Objetivos Específicos /…12

5. Organización de la tesis /…13

CAPÍTULO I: ESTADO DEL ARTE /…14

CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA /… 33

2.1 Formación docente /…34

2.2. La educación superior en Argentina /…38

2.3. Evaluación /…39

2.4. Evaluación educativa /…40

2.5. Evaluación y formación docente /…44

2.6. Percepción estudiantil sobre la evaluación /… 45

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO /…49

3.1. Tipo de Estudio /…50

3.2. Participantes /…50

3.3. Contextualización del Estudio /…51

3.4. Instrumento /…53

3.4.1. Diseño del instrumento /…53

3.4.2. Validez del instrumento /…54

3.5. Procedimiento /…55

3.6. Análisis de los datos /…55

CAPÍTULO IV: RESULTADOS /…57

4.1. Introducción /…58

4.2. Caracterización de la muestra /…58

4.3. La evaluación como contenido disciplinar /… 60

4.4. Conceptualización de la evaluación /…63

4.5. Grado de acuerdo con los enunciados referidos a la evaluación /…63

4.6. Objetivos de la evaluación /…64

4.7. Creencias sobre lo que se evalúa /…66

4.8. Función de la evaluación /…67

4.9. Para qué se realiza la evaluación en la formación docente /…68

4.10. Utilización de instrumentos de evaluación /…71

4.11. Capacidades Cognitivas presentes en la evaluación /…73

4.12. Relación entre los instrumentos de evaluación y lo planteado en el programa /…75

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN /…82

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES /…98

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS /…101

ANEXO /…109

INTRODUCCIÓN

1. Delimitación y Justificación del tema de estudio

La evaluación es la determinación sistemática del mérito, el valor y el significado de algo o alguien en función de unos criterios respecto a un conjunto de normas (Mora Vargas, 2004; Salinas Fernández y Costillas Alandí, 2007). A menudo se usa para caracterizar y evaluar temas de interés en una amplia gama de actividades humanas, incluyendo las artes, la educación, la justicia, la salud, entre otras. Cuando en enseñanza se aplica el término evaluación al rendimiento académico de los estudiantes, el objeto a ser juzgado es el aprendizaje del estudiante, que en la mayoría de los casos se relaciona de manera cuantitativa, es decir, se lo califica en relación a una escala de valores cuantificables o numéricos, buscando representar en ella el aprendizaje logrado (Mora Vargas, 2004).

La formación docente tiene por finalidad preparar profesionales capaces de transmitir conocimientos y generar acciones para que el estudiante logre incorporar nueva información; este proceso lleva consigo el desarrollo de una serie de elementos durante la etapa de cursado: la presencia de un docente, un estudiante, un contenido, un objetivo y también una evaluación, esta última debería valorar tanto el proceso educativo como el producto o rendimiento académico del estudiante, que debería ajustarse al proceso educativo y no solo al producto o al rendimiento académico. Al decir de Fernández Marcha (2009), ante el interrogante sobre qué aprendizajes hay que evaluar, "cuando se pregunta a los profesores qué aprendizajes evalúan, la respuesta más generalizada es: los conocimientos adquiridos en relación a la materia" (p. 9). Esto refleja lo que en la práctica se valora, aunque los estudiantes aprenden o deberían aprender más cosas: los procedimientos, la resolución de problemas, el análisis, la valoración de los aprendizajes y la toma de decisiones en situaciones prácticas. Es en la etapa de la formación inicial en la cual se deberían alcanzar estas metas, la manera en que los estudiantes incorporan estos contenidos será de utilidad en su desempeño profesional.

Hablar de aprendizaje refiere al proceso de adquisición de conocimientos, saberes, habilidades, valores y actitudes, facilitado por el estudio, la práctica o la experiencia. Para Schlemenson (1998), "aprender es mucho más que saber. Es una forma de abrirse al mundo, es participar de novedades, progresar, enriquecerse" (p. 1), es explorar un contexto lleno de conocimientos a través de los sentidos. La manera en que cada sujeto aprende está relacionada con sus características personales (trayectorias educativas), su vivencia del contexto (experiencias previas) y como se relaciona con él, es decir, hay un componente subjetivo en el aprendizaje; esto es fundamental cuando se habla de quienes se forman como futuros docentes.

La importancia de la evaluación en la formación docente radica en que proporciona la información necesaria tanto a docentes como a estudiantes sobre el desarrollo del proceso de aprendizaje (Morán Oviedo, 2007) cómo y qué aprenden, además de prepararlos para desempeñarse en el ámbito laboral de incumbencia (Corral y D´Andrea, 2007), “pero, ¿realmente los alumnos captan lo que los profesores queremos que entiendan con la evaluación que les proponemos?” (Ruiz Gallardo, Ruiz Lara y Ureña Ortín, 2013, p. 18), o ¿solo perciben que son valorados en los conocimientos adquiridos cuantitativamente?.

En este sentido, la percepción - entendida como la capacidad de comprender o conocer algo - cobra especial importancia. Vargas Melgarejo (1994) menciona que “uno de los aspectos que ha sido privilegiado en los estudios tanto psicológicos como filosóficos sobre percepción es el de la elaboración de juicios, que se plantea como una de las características básicas de la percepción” (p. 48); para elaborar un juicio de opinión el sujeto debe interactuar con la sociedad de manera activa conformando percepciones particulares según cada grupo social, además indica que "en el proceso de la percepción se ponen en juego referentes ideológicos y culturales que reproducen y explican la realidad y que son aplicados a las distintas experiencias cotidianas para ordenarlas y transformarlas" (p. 49).

Es importante destacar que el reconocimiento de las experiencias cotidianas forma parte del proceso de la percepción, pues “permite evocar experiencias y conocimientos previamente adquiridos (…) con los cuales se comparan las nuevas experiencias, lo que permite identificarlas y aprehenderlas para interactuar con el entorno” (Vargas Melgarejo, 1994, p. 49); esas adquisiciones previas refieren al cursado de la formación docente.

Pensar la evaluación en la formación docente requiere de un análisis profundo, poder mirar cómo se evalúa da una orientación sobre cómo se utiliza y se hace circular el conocimiento que se brinda en esa etapa de formación. La evaluación no se circunscribe solo a medir cuánto conocimiento adquirió un estudiante, debería también garantizar la forma en que lo aprendió y con qué herramientas va a contar para valorar el aprendizaje de sus futuros alumnos; teniendo en cuenta que, en la formación inicial se valora el conocimiento que el estudiante debe lograr para desempañarse como profesional y que esa valoración que se hace debe además proporcionarle los métodos o las formas como evaluar a sus alumnos.

El propósito que dirige esta investigación es indagar la percepción de los estudiantes frente al proceso de la evaluación, para poder contar con información que guíe los procesos evaluativos durante la etapa de formación. Luego de una revisión del programa de evaluación

institucional realizado en los Institutos de Formación Docente en el año 2015, se encontró que en los planes de estudio de las carreras de formación docente hay escasos indicios del abordaje de la evaluación como contenido específico, coincidiendo con el estudio de Celman, Galarraga, Rafaghelli, Martínez, Grinóvero, Gerard y Osella (2007) en donde manifiestan que "en los planes de estudios de las carreras de los IFD no existen espacios curriculares dedicados a la evaluación educativa, más allá de las particularidades de cada disciplina" (p. 11).

2. Planteo del problema

En el marco de esta investigación, se indagó *cuál es la percepción que tienen sobre la evaluación los estudiantes del último año de las carreras de formación docente de la Universidad Provincial de Córdoba, en el año 2019,* con la intención de generar conocimientos sobre la evaluación en la formación inicial y su forma de desarrollo desde la apreciación de los estudiantes.

Tal cuestión además llevó a buscar respuestas a preguntas subsidiarias al problema: ¿qué es la evaluación? ¿qué se evalúa? ¿para qué evaluar? ¿cómo se desarrolla la evaluación en la formación docente? ¿de qué manera se dan a conocer los resultados de las evaluaciones? ¿se evalúa o califica en la formación docente? ¿cómo se plantean los contenidos y criterios de evaluación?, siempre desde la percepción de los estudiantes en formación docente.

3. Relevancia científica y social de la investigación

Una gran parte de la investigación sobre evaluación se centra en la calidad educativa, en valorar el desarrollo de los procesos educativos, es decir trata de valorar la formación que se ofrece; otras en cambio analizan las diferentes percepciones de docentes y estudiantes frente a los sistemas de evaluación empleados; en el presente estudio, se busca poner en valor la mirada de los estudiantes, como uno de los actores involucrados, en especial cuando se trata de aquellos que se inician en la formación profesional como docentes, en este sentido es importante observar la percepción estudiantil sobre la evaluación, su conceptualización, sus funciones, sus objetivos, con la intención de contar con información valiosa para realizar los ajustes necesarios en los programas curriculares de la formación docente universitaria.

Abordar la evaluación es reconocer la importancia que representa en dicho proceso, por ello es necesario aprender a evaluar, conocimiento que se adquiere en la etapa de la formación inicial, y que se transforma en una herramienta importante en el desempeño profesional. En este sentido entender a la evaluación educativa como una de las problemáticas centrales que atraviesan la formación docente requiere de valorar su naturaleza y complejidad, involucrando en este proceso a los sujetos aprendices.

Pensar e indagar las culturas evaluativas en la formación docente de las carreras de la Universidad Provincial de Córdoba, desde la concepción estudiantil, permitiría proponer vías de acción de prospectiva educativa, que tendrán lugar en marcos de acciones institucionales, importantes para la toma de decisiones académicas.

4. Formulación de Objetivos

4.1. Objetivo General:

Describir la percepción sobre la evaluación que manifiestan los estudiantes que cursan el último año de las carreras de formación docente de la Universidad Provincial de Córdoba.

4.2. Objetivos Específicos:

- Determinar la conceptualización sobre la evaluación que tienen los estudiantes que cursan el último año de las carreras de formación docente.

- Describir los objetivos, las funciones y los instrumentos de evaluación, según la percepción del estudiante.

- Especificar las capacidades cognitivas presentes en la evaluación y su importancia según la percepción de los estudiantes.

- Establecer la relación entre los instrumentos de evaluación y lo planteado en el programa según la percepción de los estudiantes

5. Organización de la tesis

En el primer capítulo se presentan los antecedentes del tema de investigación. El estado del arte se organiza en base a las investigaciones españolas y latinoamericanas, por la afinidad con la temática y el abordaje de los temas de estudio. Se indaga según las publicaciones en repositorios digitales, debido a la pandemia COVID-19, desde el año 2005 hasta la fecha.

En el segundo capítulo se desarrolla la fundamentación teórica o marco referencial. Se contextualiza la formación docente, la educación superior en Argentina, se conceptualiza la evaluación y su relación en el ámbito de la formación docente y la percepción estudiantil sobre la evaluación.

En el tercer capítulo se explicita el marco metodológico; allí se caracteriza la investigación llevada a cabo, desde el enfoque adoptado hasta la descripción de la estrategia de análisis de la información.

En el cuarto capítulo se muestran los resultados de la investigación atendiendo a las decisiones y estrategias metodológicas descriptas en el capítulo anterior.

En el quinto capítulo se desarrolla la discusión respecto de estos resultados, a la luz del marco teórico referencial y los antecedentes propuestos en los capítulos correspondientes.

Y en el sexto capítulo se presentan las conclusiones a las que arriba la investigación.

CAPÍTULO I

ESTADO DEL ARTE

Para elaborar el estado del arte se buscaron investigaciones publicadas y realizadas en el mundo hispanohablante, referidas a la percepción sobre la evaluación que tienen los estudiantes de las carreras de formación docente. Se realizó la indagación preferentemente en bases de acceso a revistas digitales y repositorios de tesis de grado y de postgrado. Además, se buscaron investigaciones de corte cuantitativo, de organismos y/o instituciones dedicadas al tema y que se encuentran disponibles para el acceso libre al texto completo.

Se incluyen en este apartado estudios que – de distintas maneras – dan cuenta de la apreciación que tienen los estudiantes que cursan carreras de formación docente sobre la evaluación, incluyendo investigaciones que analizan críticamente la evaluación en la formación académica de distintas instituciones formadoras de la región. Como criterio de vigencia, se consideran los estudios publicados desde el año 2005; es necesario aclarar que, aunque se limitó la búsqueda a la última década, en especial en trabajos publicados en España, país en donde se encontraron la mayor cantidad de trabajos publicados referidos al tema de la presente investigación, se amplió el rango al encontrar investigaciones realizadas en América latina y en especial en Argentina. Esta decisión se basó en revisar información local que aborde la temática de la evaluación en la formación docente. Se consideraron para esta consulta informes de investigación realizadas en universidades que dictan carreras de formación docente. Con fines expositivos, se ordenan los antecedentes por años, a los fines de identificar los estudios locales, se señala a qué país o región corresponde cada investigación.

Silvestri y Corral de Zurita (2005a) realizaron un estudio en el Instituto Superior de Educación Física de Corrientes, Argentina, cuyo objetivo fue describir e interpretar las intencionalidades que los estudiantes atribuyen a los profesores con relación a las situaciones de evaluación; aplicando un cuestionario auto-administrado, se consideraron aspectos tales como: las finalidades que los profesores persiguen cuando evalúan, los aspectos a los que atribuyen mayor importancia cuando califican, los procesos y habilidades de naturaleza cognitiva que privilegian en sus valoraciones, la identificación que realizan los estudiantes sobre las capacidades, habilidades y comportamientos mejor adecuados a las metas de aprender o de aprobar. En la percepción de los estudiantes, las normas de actuación y los criterios de los profesores cuando evalúan, califican y valoran los procesos del alumno, están focalizados en la comprobación de los conocimientos adquiridos, en su aplicación y en sus relaciones.

El análisis revela que los estudiantes identifican como principal finalidad perseguida por los profesores cuando evalúan, la comprobación de los conocimientos que han adquirido. Esta opción fue señalada por casi la totalidad de los estudiantes encuestados (90%), Aproximadamente la mitad (47%), señala que los profesores evalúan también para que el alumno sepa qué ha aprendido y qué le falta aprender, para que obtenga información sobre sus logros y sobre sus carencias, errores y dificultades; en tercer lugar, en orden de importancia se ubica la finalidad de la evaluación como requisito institucional para calificar y promover. En cambio, los estudiantes no perciben que los profesores utilicen la evaluación para mantener su autoridad y control sobre el grupo. En cuanto a cuáles son los aspectos que los estudiantes suponen que tienen mayor importancia para los profesores cuando califican, se encuentra que nuevamente es el conocimiento adquirido por el estudiante el factor prioritario para las decisiones de los profesores. Los resultados muestran que en las ocasiones en las que lo que se pretende es aprender, la única habilidad cognitiva a la que otorgan importancia es la de relacionar conocimientos, aunque no es señalada por la mayoría. Por otra parte, la mayor parte no concede importancia al estudio memorístico. Cuando lo que se pretende es aprobar exámenes, surge como significativo el estudio memorístico. Los estudiantes reconocen cierta diferenciación en el tipo de competencias y habilidades necesarias para ambas situaciones. En tal sentido, destacan que la capacidad adecuada de expresión oral y escrita no es identificada como inherente al aprendizaje y sí como muy importante para la pretensión de aprobar exámenes. Esto sugiere que la evaluación no es comprendida ni vivida como una instancia más del proceso de aprendizaje, sino más bien como el momento de demostrar al profesor el resultado o producto de tal proceso.

Las mismas autoras (2005b), en la institución antes mencionada, realizaron un estudio sobre las representaciones de los estudiantes acerca del éxito y el fracaso en situaciones de evaluación, manifestando que, “para el estudiante la evaluación implica calificación y la posibilidad de permanencia y promoción, o de exclusión” (p.305). Más de la mitad de los estudiantes señalan como factores incidentes en los sistemas de evaluación: los aspectos que toma en cuenta el docente para evaluar, el tipo de evaluación que implementa, la correspondencia entre lo que evalúa y lo que ha enseñado, los instrumentos y métodos de evaluación inadecuados, el para qué evalúa y los criterios para la evaluación poco claros.

Un estudio cualitativo realizado por Celman, Galarraga, Rafaghelli, Martínez, Grinóvero, Gerard y Osella (2007) en la Universidad Nacional de Entre Ríos, buscó revisar de qué manera los institutos de formación docente preparan a los futuros profesores para pensar con autonomía en una evaluación que les permita, junto a los profesores, identificar y comprender la diversidad de actividades cognitivas que se involucran en las situaciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Un supuesto fuerte de este proyecto fue que la forma de evaluación a la que son sometidos los estudiantes, impactará en sus prácticas evaluativas futuras. Esto es más probable aún, si se considera que en los planes de estudios de las carreras de los institutos de formación docente no existen espacios curriculares dedicados a la evaluación educativa, más allá de las particularidades de cada disciplina, institución, nivel del sistema educativo y campo profesional. Para los estudiantes la evaluación tenía que ver con examen final y parcial; situación de nervios, de presión y miedo; aprobación y calificación; evaluación diaria, en proceso, a través de registros de clase, trabajos prácticos, tareas. Puntualizaron sus conclusiones en los siguientes aspectos: respecto de las experiencias de evaluación de las que no se aprende, hicieron referencia a aquellas que implican estudio memorístico y las que facilitan el paso "haciendo como si evalúan"; consideraron como rasgos de una evaluación para aprender: la autoevaluación de sus prácticas como alumnos, las devoluciones evaluativas que realizan los docentes con apreciaciones y aperturas y el docente como acompañante y orientador del proceso de aprendizaje a través del diálogo. En este sentido consideraron importante repensar los trabajos prácticos de modo que estén vinculados a la "práctica docente".

Corral y D´Andrea (2007), en un estudio realizado en un instituto de formación docente de la provincia de Corrientes, indagaron sobre la evaluación y la calificación en la perspectiva de docentes y estudiantes del último nivel del profesorado de Educación Física. Según las autoras esta temática adquiere especial importancia cuando se trata de la formación docente, puesto que el estudiante se prepara para trabajar en un ámbito equivalente a aquel en que se forma. Se utilizó un cuestionario con preguntas categorizadas y el complemento de frases. Según los estudiantes las funciones de la evaluación son: un 56% indicó que el profesor comprueba los conocimientos adquiridos por los estudiantes, y un 23% y 16% manifestaron para que el estudiante sepa lo que ha aprendido y le falta aprender y para que el profesor cumpla con el requisito institucional de calificar y promocionar, respectivamente. Como respuesta a la pregunta que califican los profesores, un 53% de los estudiantes manifestaron que los docentes

dan prioridad a los conocimientos adquiridos y un 32% a la aplicación y utilización de los mismos. Se interrogó además sobre cuál es la utilidad de la evaluación, para los estudiantes la evaluación sirve en primer lugar a él mismo, en segundo lugar, al docente y en tercer lugar a la institución. Para sí mismo, en cuanto que le permite obtener información sobre sus carencias y errores, también para aprobar materias y avanzar en la carrera, así como para revisar el modo de estudiar y aprender, indicados por el 43%, el 26% y el 15% de la muestra como primera opción en orden de importancia atribuida. En cambio, la gran mayoría no considera de importancia el obtener buenas notas y ser por ello valorado por los profesores y compañeros. Esto amerita destacarse puesto que se trata de un contexto donde está instituida la jerarquización de los estudiantes a través de las calificaciones y donde a los que tienen las notas más altas se los premia con la bandera, sin embargo, tal jerarquización parece ser escasamente relevante para ellos.

En la ULA-Táchira Venezuela, Blanco Gutiérrez (2009) indagó sobre la apreciación que tienen los estudiantes sobre la evaluación en los estudios de posgrados. El estudio está enmarcado como una investigación de carácter descriptivo que considera que las percepciones de los alumnos es una importante fuente de información sobre lo que acontece en relación con el proceso de evaluación. Principales conclusiones: respecto al objeto de evaluación, en relación con las percepciones de los estudiantes sobre lo que los profesores consideran necesario evaluar, la mayoría de ellos coinciden en afirmar que la evaluación está dirigida sólo a evaluar los resultados de lo que hace el alumno; en relación a las funciones de la evaluación los estudiantes indican que "la evaluación debe constituir un proceso que debe buscar la mejora, apuntan como necesario realizar ajustes al proceso de enseñanza y a reforzar aprendizajes" (p. 442); en cuanto a los momentos en que se realiza el proceso de evaluación, los estudiantes indican como importante la evaluación formativa, manifestando que "esto obedece a que para establecer la calificación final se consideran diversas actividades que se fraccionan durante el lapso en que se desarrolla la asignatura" (p. 443). Al indagar sobre cómo los estudiantes entienden a la evaluación, la respuesta que tiene una mayor proporción es la emisión de juicios, y sostienen que es establecida unilateralmente por el profesor. Del análisis se desprende el predominio de estrategias tradicionales de evaluación (instrumentos) las cuales llevan a ejecutar un proceso de medición más que de valoración de aprendizajes. Al indagar para que sirve la evaluación, el 41% de los estudiantes expresan que la evaluación sirve para hacer ajustes al proceso de enseñanza, el 36% señala que la misma se utiliza para reforzar aprendizajes y el 23% como

medio para la promoción y certificación. Se indagó sobre la coherencia entre lo planteado en el programa de las asignaturas y el sistema de evaluación empleado, en este caso el 62% de los consultados señalan, en relación a la finalidad del programa, que el profesor se basa en los criterios fijados. En relación con las estrategias e instrumentos utilizados para determinar la calificación, un 45% señala el uso de ensayos y/o resúmenes, el 43% utiliza la presentación de trabajos y su discusión, un 12% la discusión con alumnos en clase. En cuanto a la manera en que se realiza el proceso de evaluación, un 37% considera que cada profesor tiene su manera de evaluar, por su parte, el 34% señala, la evaluación depende de la opinión sólo del profesor y el 29% indica que la evaluación se simplifica a la asignación de un número. Para el 90% de los estudiantes la asignación final de la calificación queda a juicio del docente, es decir es establecida por el profesor unilateralmente y un 10% incorpora actividades para el mejoramiento.

Otros estudios focalizan la percepción de estudiantes y docentes en la evaluación formativa como eje de los sistemas de evaluación en la formación docente y la relacionan con el rendimiento académico de los estudiantes, como es el caso de Castejón Oliva, López Pastor, Julián Clemente y Zaragoza Casterad (2011), que desarrollaron un estudio en tres centros españoles de formación inicial en Educación Física, en donde se han puesto en práctica sistemas de evaluación formativa a lo largo de un curso académico, en cada centro la experiencia es con una asignatura diferente. El alumnado tiene la opción de ser evaluado por diferentes vías de aprendizaje, según la evaluación sea continua o final. Con un análisis estadístico descriptivo, los resultados revelan que los estudiantes que eligen la vía de evaluación formativa obtienen mejor rendimiento académico que los que optan por la vía exclusivamente final, aunque existen limitaciones metodológicas que no permiten realizar comparaciones entre los tres casos ni generalizaciones.

Un estudio realizado por Martínez Muñoz, Castejón Oliva y Santos Pastor (2012) en la Universidad Autónoma de Madrid buscó comprobar si hay diferencias en la opinión que tienen estudiantes y profesores sobre la evaluación formativa en la formación inicial de Educación Física. Los resultados muestran que los estudiantes reclaman una evaluación práctica, coherente y sencilla; mientras que los profesores buscan un mayor compromiso de los estudiantes y de la institución. Se precisan cambios en la evaluación para que haya coherencia en la formación.

Ante la pregunta si los sistemas de evaluación aplicados se han correspondido con lo recogido en el programa, el 54.3% de los estudiantes respondieron que bastantes veces y el 27.9% algunas veces; al interrogar sobre la frecuencia en que los docentes informan sobre los aprendizajes logrados, el 48.5% manifestó que algunas veces y el 29.2% pocas veces. Buscando profundizar la coherencia entre las distintas partes del programa y los sistemas de evaluación empleados, se indagó sobre: el grado de coherencia crees que existe entre: las finalidades del programa y el sistema de evaluación (media el 48% y alta el 40%); los contenidos y el sistema de evaluación (el 50.4% alta y el 39.4% media); las competencias docentes y el sistema de evaluación (el 45.7 media y el 39.4% alta); la metodología de enseñanza y el sistema de evaluación (el 40.5% media y el 37.3 alta); y la evaluación y calificación obtenida (48.4% alta y el 32.5% media). Se indagó además sobre la frecuencia con que el profesor ha utilizado los siguientes instrumentos y procedimientos de evaluación: observación del profesor en clase (el 37.7% media y el 30% poca); examen tipo test (el 48.5% alta y el 20% entre media y muy alta respectivamente); examen de preguntas abiertas (el 47.3% alta y el 21.7% media); exámenes orales (el 73.8% ninguna y el 20.6% poca); pruebas de carácter físico (el 30% entre poca y media respectivamente y el 23.3% poca); informes o trabajos escritos (el 46.2% alta y el 38.5% muy alta). La siguiente cuestión aborda la forma en la que la evaluación se plantea respecto a acuerdos previos o no, su desarrollo y cómo repercute en la motivación de los estudiantes, indagando sobre ¿cuál es tu grado de acuerdo con...?: la interacción entre profesorado y estudiantes favorece el proceso de evaluación (el 62.5% muy alto y el 28.9% alto); la realización de las pruebas de evaluación se anuncia con suficiente tiempo de antelación (el 40.6% muy alto y el 38.3% alto); las pruebas de evaluación parten de un acuerdo con el profesorado (el 34.9% medio y el 27.3% alto); la evaluación positiva repercute en la autoestima del estudiante (el 46.1% muy alto y el 35.9% alto); el conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje del estudiante (el 31% indica entre medio y alto respectivamente). La valoración de los estudiantes en cuanto a si la implementación del sistema de evaluación ha sido el adecuado, puede deberse a diversos factores, desde la motivación o conocimiento del docente, hasta el número de estudiantes en la asignatura. En este sentido la respuesta se relaciona con indicadores como: la desmotivación del profesorado (un 31% indica entre medio y alto respectivamente); la falta de formación del profesorado (un 28.5% alto y el 25.8% entre medio y poco respectivamente); la complejidad del sistema de evaluación empleado (el 35.2% medio y el 25.6% alto); la falta de claridad del profesor al aplicarlo (el 40.8% alto y el 26.4% medio); la escasez de tiempo para evaluar (36% medio y el 31% alto); al número excesivo de

alumnos por clase (un 30% entre alto y medio y un 25% alto). Se indagó también sobre la relación entre evaluación y calificación y el grado de acuerdo en cómo se estableció la calificación en las asignaturas cursadas. Al respecto los estudiantes manifestaron que: la calificación la decide el profesorado (el 46.4% alto y un 27.2% muy alto); el alumno se autocalifica (parcial o totalmente) (un 32% poco y un 28% medio); se califica de forma dialogada y consensuada entre profesorado y alumnado (parcial o totalmente) (un 36% poco y un 19% medio); se califica a partir de la autoevaluación (parcial o totalmente) (un 33.6% poco y un 32% medio); y se califica a partir de la coevaluación (entre compañeros) (un 26.4% ninguno y un 25.6% poco).

Una investigación desarrollada por López Pastor y Palacios Picos (2012) en siete centros universitarios de formación inicial del profesorado en primaria y secundaria, en España, analizó la perspectiva que el alumnado tiene sobre los sistemas, instrumentos y técnicas de evaluación y calificación en su formación. La toma de datos se realizó mediante un cuestionario sobre diferentes aspectos relacionados con la evaluación y la calificación. Los resultados muestran que continúan predominando los modelos tradicionales de docencia universitaria, llamados Evaluación Orientada a la Calificación (EOC), frente a modelos innovadores de evaluación formativa; las prácticas de evaluación orientadas al aprendizaje son todavía minoritarias. Los análisis sugieren, además, que existen pocas asignaturas con estilos de evaluación orientados al aprendizaje, pero en ellas se utilizan diversos instrumentos de calificación y se explicitan los criterios de evaluación y calificación. Para los autores, los exámenes orales, exámenes escritos de preguntas cortas, preguntas abiertas, trabajos escritos, informes y observación de habilidades prácticas, representan medios que permiten adquirir una información relevante sobre el aprendizaje de los estudiantes. El tipo de examen más frecuente es el desarrollo escrito de preguntas largas sobre un tema concreto (exámenes escritos de desarrollo), el 71% de los entrevistados considera este examen escrito como el más utilizado de los posibles sistemas de evaluación y calificación. Como segundo tipo más frecuente de examen, están los basados en preguntas cortas, seguido de los exámenes tipo test, que aparecen señalados por el 25% de los encuestados. El dato más relevante a comentar son las bajas valoraciones de todos los encuestados, al respecto de la participación del alumnado en los procesos de evaluación y calificación; solo un 3% han tenido la oportunidad de realizar una autoevaluación de manera habitual a lo largo de su formación. Estos bajos valores se repiten en la posibilidad de evaluar

los trabajos de los compañeros (coevaluación) o de realizar una calificación final consensuada con el profesor (calificación dialogada).

En Argentina, en la Universidad Nacional del Nordeste, Delgado (2012) llevó a cabo una investigación de abordaje cualitativo cuyo objeto de estudio fueron las percepciones y valoraciones de estudiantes del último año de las carreras de Ciencias de la Educación acerca de las prácticas evaluativas de sus profesores. Según la autora, el discurso pedagógico define a la evaluación integrada al proceso didáctico como un lugar de producción de conocimientos sobre el mismo, valorizándose la evaluación de procesos o formativa; pero la mirada de los estudiantes revela que en las prácticas cotidianas no se desarrollan en las cátedras mecanismos de seguimiento y acompañamiento de los aprendizajes de los alumnos, ni modalidades de autoevaluación o coevaluación. Los estudiantes reconocen como principal criterio de evaluación el manejo de la teoría, aunque reconocen una variedad de instrumentos de evaluación, refiriendo siempre a situaciones de examen. Pareciera que el significado de la evaluación estuviera reducido al de acreditación, responsable de certificar los conocimientos de los alumnos a través de las calificaciones. Señalan también que en muy pocas materias han realizado experiencias de autoevaluación o de coevaluación, y que no es habitual en las cátedras el desarrollo de instrumentos diseñados para evaluar procesos de aprendizaje. Sí reconocen en algunos casos una evaluación informal que hace el profesor del proceso del alumno, que depende del tipo de relación que se haya establecido entre ellos. Tal vez por eso algunos estudiantes cuestionan la validez del examen, por ser una situación puntual en la que no se ve el proceso formativo que cada uno ha realizado. Las notas, dicen ellos, no siempre reflejan este proceso, sus dificultades y logros.

En España dos informes de investigación dan cuenta de la percepción que tienen docentes, estudiantes y graduados de los sistemas de evaluación aplicados en la formación docente de Educación Física, uno de ellos es el realizado por Gutiérrez García, Pérez Pueyo y Pérez Gutiérrez, (2013) y el otro presentado por Ruiz Gallardo, Ruiz Lara y Ureña Ortín, (2013). Estos estudios desde un abordaje cuantitativo, aplicaron un cuestionario ad hoc, para indagar sobre las diferentes apreciaciones que tienen los distintos actores de la formación docente, sobre los sistemas de evaluación empleados.

En un estudio realizado en la carrera Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la universidad de León, con el objetivo de conocer las percepciones que sobre la evaluación sostenían profesores, alumnos y egresados, Gutiérrez García, Pérez Pueyo y Pérez Gutiérrez, (2013) encontraron que las percepciones entre alumnos y egresados son similares, en cambio hay importantes diferencias entre éstos y los profesores. Las mayores diferencias se centraron en la coherencia entre los programas y los sistemas de evaluación empleados, la utilización de la evaluación con fines formativos, la presencia de capacidades cognitivas en la evaluación y posibles causas de desarrollo de evaluaciones inadecuadas. Se encontraron menores diferencias en los instrumentos de evaluación, y notables semejanzas en los procesos de calificación. Las percepciones del profesorado son más próximas a procesos de evaluación formativa, mientras que alumnos y egresados tienden a percibir evaluaciones más tradicionales. Al analizar la relación entre los sistemas de evaluación aplicados y lo expuesto en el programa de las asignaturas, los alumnos indican que dicha relación se manifioesta entre algunas y bastantes veces. Respecto a la frecuencia de información sobre el aprendizaje obtenido a través de los sistemas de evaluación, los estudiantes alumnos apuntan que se realiza en pocas ocasiones.

En relación a la presencia de capacidades cognitivas en la evaluación, y los instrumentos utilizados en la misma, los profesores asignaron puntuaciones relativamente altas, colocando la capacidad de “recordar” en último lugar, mientras que alumnos y egresados asignaron en todos los casos puntuaciones más bajas excepto precisamente para “recordar”, que destacaron muy claramente sobre el resto. La capacidad de recordar remite a estilos de evaluación tradicionales donde la memorización de contenidos se sitúa como aspecto fundamental. Consecuentemente, alumnos y egresados consideraron que se habían utilizado algunos instrumentos tradicionalmente asociados a la memorización de contenidos, como son examen tipo test y de preguntas abiertas. Los tres grupos coinciden en la poca utilización de diversos instrumentos, coincidiendo en la realización de trabajos escritos en bastantes ocasiones. En cuanto a la coherencia entre diversos elementos de los programas de las asignaturas y el sistema de evaluación empleado, alumnos y egresados señalan que la coherencia tiende a ser media. Al indagar como se establecen las calificaciones se encontró un mayor consenso, los tres grupos estuvieron de acuerdo en que las calificaciones las decidía el profesor y en la poca presencia de procesos de autoevaluación y autocalificación, calificación dialogada y consensuada, y coevaluación. En relación a la aplicación de un adecuado sistema de evaluación, los tres grupos estuvieron de acuerdo en que la escasez de tiempo disponible para evaluar no había sido

importante, menos indulgentes, alumnos y egresados apuntaron a la desmotivación del profesorado, su falta de formación y la falta de claridad al aplicarlo como circunstancias que se habían producido frecuentemente.

Ruiz Gallardo, Ruiz Lara y Ureña Ortín, (2013) llevaron a cabo un estudio en tres universidades españolas, con el objeto de analizar las percepciones de alumnos y profesores sobre el sistema de evaluación. Indagaron sobre aspectos como la coherencia y la correspondencia del sistema de evaluación y el programa, frecuencia de información sobre los aprendizajes, capacidades presentes en la evaluación, y la importancia que consideran dentro de la evaluación. Al relacionar el sistema de evaluación empleado y su grado de coherencia con los elementos del programa de la asignatura, se puede destacar que aparecen diferencias estadísticamente significativas en las respuestas a casi todas las cuestiones analizadas. Las mayores diferencias se presentaron en la metodología, "los alumnos consideran que se les enseña de una manera no ajustada al formato de la evaluación que la asignatura establece" (p. 23), de igual manera indican que no hay una buena relación entre la correspondencia del sistema de evaluación y el programa; para el alumno lo más importante es la calificación. Existe una diferencia significativa en la percepción entre docentes y estudiantes sobre la frecuencia con la que el profesor informa sobre sus aprendizajes al alumno a través del sistema de evaluación empleado, el 54% de los profesores indican que notificaron sobre los aprendizajes alcanzados, sin embargo, solo el 21% de los alumnos lo percibe de esa manera. Los estudiantes manifiestan un elevado valor a la importancia de las capacidades cognitivas en la formación, para ellos comprender y aplicar son las más importantes, como también valorar y analizar. Es interesante señalar que las capacidades cognitivas presentes en los sistemas de evaluación, son recordar y en menor medida aplicar y comprender. Hay una proximidad entre docentes y estudiantes en la valoración sobre la frecuencia en la utilización de diferentes procedimientos e instrumentos de evaluación, en exámenes de preguntas abiertas e informes o trabajos escritos; en los exámenes tipo test, los profesores indican una puntuación más baja que los alumnos, para ellos el examen de preguntas cerradas es usado siempre o casi siempre en las asignaturas como único medio de calificación. Al valorar sobre cómo se estableció la calificación en las asignaturas, los estudiantes manifestaron que "la calificación la decide el profesor" (p. 26). Al analizar el grado de acuerdo con los enunciados sobre la evaluación, los estudiantes indican mayores puntuaciones a: la evaluación positiva repercute en la autoestima del estudiante, la interacción ente el docente y los estudiantes favorece la evaluación y el conocimiento previo del sistema

de evaluación favorece el proceso de aprendizaje. Los alumnos encuentran falta de coherencia entre los diferentes elementos recogidos en el programa (finalidades, contenidos, competencias, metodología de enseñanza) y la evaluación llevada a cabo; manifiestan además puntuaciones bajas, tal vez por la visión negativa que tradicionalmente tienen de la evaluación como herramienta de calificación.

Con el objetivo de analizar la influencia que tiene la aplicación de los sistemas de evaluación formativa en docencia universitaria en el rendimiento académico de los estudiantes, Fraile, López Pastor y Castejón (2013) realizaron un estudio en las carreras de formación docente de 19 universidades españolas. Los resultados parecen indicar que el desarrollo de sistemas de evaluación formativa produce una considerable mejora en el rendimiento académico del alumnado, respecto a sistemas más tradicionales de evaluación y calificación en educación superior. En relación con los instrumentos más utilizados en la evaluación, según lo manifiestan los autores, los exámenes orales, exámenes escritos de preguntas cortas, preguntas abiertas, test, trabajos escritos, y mecanismos de autoevaluación y coevaluación entre iguales, junto a informes y observación de habilidades prácticas, representan medios que permiten adquirir una información relevante sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Un estudio de línea cualitativa de la Universidad Autónoma de Barcelona, desarrollado por Martínez Mínguez y Flores Aguilar (2014) indica que existen percepciones similares entre profesores y estudiantes en la formación inicial de maestros de Educación Infantil, respecto de la coherencia entre los diferentes apartados de los programas de asignaturas y la transparencia sobre el tipo de evaluación a realizar. Se determinaron como categorías de análisis: características de los sistemas de evaluación, coherencia entre la evaluación y los apartados de los programas de las asignaturas, congruencia entre la evaluación y las capacidades cognitivas. Entre las conclusiones del trabajo, puede afirmarse que los docentes y estudiantes coinciden mayoritariamente en considerar que existe coherencia entre los diferentes apartados del programa, el sistema de evaluación utilizado y la información y transparencia con que este se informa. Se observan divergencias de percepciones entre profesores y alumnos respecto a los instrumentos de evaluación utilizados, coincidiendo en que los más usados son: el examen y los trabajos en grupo. También, hay diferente opinión respecto a las capacidades cognitivas, las

más evaluadas son memorizar y recordar, mientras que los docentes consideran trabajadas por encima a aplicar, analizar, reflexionar y comprender.

En el estudio realizado por Arribas Estebaranz, Manrique Arribas y Tabernero Sánchez (2014) en las Universidades de Valladolid, Salamanca y León, se analizó la frecuencia con que se utilizan diferentes instrumentos y procedimientos de evaluación desde el punto de vista del profesorado, del alumnado y de los egresados en la formación inicial de maestros y profesores especialistas en Educación Física, así como el grado de coherencia –relación- percibido por cada uno de esos grupos implicados entre dichos instrumentos y procedimientos de evaluación y el desarrollo de las competencias profesionales que se pretende adquieran los estudiantes. Los resultados muestran una clara discrepancia entre los distintos grupos analizados, tanto en lo referido al tipo de instrumentos de evaluación utilizados, como en la valoración del grado de coherencia entre estos y el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros maestros.

Los estudiantes consideran que sus profesores han utilizado muy frecuentemente como instrumentos de evaluación, informes o trabajos escritos, exámenes de preguntas cortas, exámenes de preguntas cerradas y exámenes de preguntas abiertas. Los docentes manifiestan un alto grado de coherencia entre el uso de instrumentos de evaluación y el desarrollo de competencias. Los estudiantes consideran que sus profesores han utilizado muy frecuentemente para evaluarles los siguientes instrumentos: informes o trabajos escritos (81%) y exámenes de preguntas abiertas (51%); y como instrumentos escasamente utilizados: exámenes orales (81%), la observación en clase (58%) y pruebas físicas (56%). El examen tipo test se distribuye entre las dos frecuencias equitativamente.

Ruiz Ortega, Dussán Luber y Ruíz Ortega (2014) indagaron en los docentes en formación de la Universidad de Caldas, Colombia, sus concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes. Se aplicó un cuestionario a los estudiantes de la práctica educativa I y II de seis licenciaturas que permitió obtener datos desde los cuales se evidenció que las concepciones no dependen de si los estudiantes cursan dicha práctica, por lo que hay una mayor tendencia a aceptar la evaluación desde una perspectiva pedagógica y reguladora. Se identificó una importante confusión en la concepción de la evaluación, ya que los estudiantes asignan indistintamente valores altos a la evaluación con función pedagógica (proceso de regulación de los aprendizajes) y, a su vez, a la evaluación con función social (como acción de sometimiento

y control de los sistemas educativos. En cuanto a las finalidades, los resultados evidenciaron que la mayor calificación se dio en conocer y proponer estrategias que permitan intervenir los obstáculos en el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes e identificar la funcionalidad y comprensión de los conocimientos abordados en el aula; dos finalidades que están estrechamente relacionadas con la perspectiva pedagógica y reguladora. En este punto es importante destacar una inconsistencia en el valor 'alto' asignado a la concepción de la evaluación, a diferencia de los bajos valores asignados a las finalidades. Una razón más que ratifica las posibles confusiones presentes en esta temática.

El estudio realizado por Hortigüela Alcalá, Abella García y Pérez Pueyo (2015) focaliza sobre la percepción de estudiantes y docentes en la evaluación formativa como eje de los sistemas de evaluación en la formación docente en 17 universidades españolas. Se utilizó un cuestionario validado sobre metodología y evaluación en formación inicial, en el que se especifican diferentes ítems vinculados a la evaluación formativa, se desarrolló un análisis cuantitativo e inferencial. Las conclusiones muestran que los sistemas de evaluación formativa son percibidos positivamente por el alumnado, valorando más positivamente la justicia sobre la calificación obtenida.

En América Latina, investigadores de diferentes universidades han indagado sobre la percepción o concepción de estudiantes y docentes frente a la evaluación en la formación inicial en carreras de formación docente (Tessa, 2016; Rodríguez Espinosa, Restrepo Bentancur y Luna Cabrera, 2016).

En la Universidad Católica de Montevideo, Tessa (2016) llevó a cabo un estudio en el que analizó la percepción de los estudiantes, de 3er y 4º año de Enfermería, sobre la evaluación y retroalimentación de su aprendizaje. La percepción de los estudiantes sobre la evaluación que experimentaron no coincide, según ellos, con las características que debería tener una evaluación educativa formativa. En cuanto a la definición, la mitad de los encuestados la reconoce como un proceso de valorar el progreso del alumno, que abarca la enseñanza y el aprendizaje; el resto piensa que evaluar significa calificar al estudiante y ver si éste aprueba o no la asignatura que está cursando, en este sentido, es considerada como un método de control de los profesores. En relación a las funciones y objetivo de la evaluación, en el primer caso, una parte de los estudiantes indican como importante la participación de ellos en el proceso para

mejorarlo, y la otra mitad percibe a la evaluación como un control administrativo; en el segundo punto la mayoría manifiesta que el docente valora “los conocimientos de los estudiantes sobre la asignatura dada” (p. 42). El instrumento más utilizado en la evaluación, en todos estos años de vida universitaria, ha sido el examen final escrito.

En Colombia, se realizó una investigación cuyo objetivo fue conocer la percepción de estudiantes de universidad de Antioquía sobre la evaluación del aprendizaje llevada a cabo por sus docentes, su nivel de objetividad y habilidad. El estudio realizado por Rodríguez Espinosa, Restrepo Bentancur y Luna Cabrera (2016), tuvo como población a estudiantes de instituciones universitarias públicas y privadas. Se encontró que la percepción del estudiantado sobre las prácticas evaluativas de sus docentes es buena, considerando que las mismas han contribuido a mejorar su aprendizaje y son acordes con los objetivos de aprendizaje; a pesar de ello, la mayoría de los estudiantes consideran que la evaluación del aprendizaje debe ser un proceso de retroalimentación sobre los conocimientos adquiridos y la evolución del proceso de aprendizaje. Además indican que alguna vez han sentido que sus docentes no es objetivo en la evaluación y que los docentes utilizan a menudo preguntas muy teóricas, en algunos casos confusas, sin aplicación a la práctica; manifiestan además, que sólo se utiliza la evaluación tradicional.

En Argentina, Perazzi y Celman (2017) realizaron una investigación con el objetivo de estudiar las prácticas de evaluación formativa que existen en una institución de formación de ingenieros. Se utilizó con una metodología cualitativa basada en entrevistas a estudiantes, docentes y un referente institucional. Se seleccionaron y analizaron cinco casos de prácticas de evaluación formativa a partir de los cuales se generaron conclusiones comunes. Existe un ejercicio de retroalimentación, hay una devolución por parte de los docentes de información útil a los estudiantes para la superación de las dificultades. Se observaron diferentes modalidades de participación de los estudiantes en el proceso evaluativo tales como autoevaluación, evaluación entre pares, evaluación de la propuesta de enseñanza mediante encuestas, conocimiento previo de objetivos y criterios de evaluación. Se encontró también que la evaluación puede transformarse en una herramienta de conocimiento, según los estudiantes entrevistados la evaluación formativa es aquella que se valora como instancia de aprendizaje.

Martínez Muñoz, Santos Pastor y Castejón Oliva (2017) realizaron un estudio sobre las percepciones de alumnado y profesores en educación superior sobre la evaluación en la formación inicial de Educación Física de distintas universidades españolas, para ello aplicaron un cuestionario para conocer las percepciones sobre evaluación, atendiendo a las siguientes categorías: presencia y comunicación de la evaluación en las programaciones, coherencia entre los elementos del programa y la evaluación en las asignaturas, puesta en práctica de la evaluación y la relación entre evaluación y calificación. Las valoraciones para cada una de las preguntas siguieron una escala Likert.

En relación a la coherencia entre los elementos del programa y los sistemas de evaluación empleados en las asignaturas, los estudiantes valoran más aquellos relacionados con los contenidos del programa y la evaluación-calificación. Sobre la puesta en práctica de la evaluación los estudiantes manifiestan que la falta de claridad del profesor al aplicarla y la cantidad de estudiantes por clase son las más valoradas y en menor medida la falta de motivación del profesor.

Es en las diferentes estrategias de evaluación y su repercusión en la evaluación donde se han obtenido valores medios bajos o muy bajos en ambos grupos. Se visualiza una fuerte impronta por la evaluación compartida, por la evaluación entre iguales, por la autoevaluación y sus correspondientes relaciones con la calificación, traducidos en repercusiones positivas en el aprendizaje. En la relación entre evaluación y calificación, parece que se asume la preponderancia del profesorado, quien determina la evaluación y calificación. A partir de ahí, las diferentes formas de calificación no son bien valoradas por los dos grupos, esto indica que queda camino por recorrer, para que este apartado pueda ser mejor investigado y que, verdaderamente suponga un cambio hacia una evaluación compartida entre los agentes que han sido estudiado: profesorado y alumnado.

En el año 2018, Fraile, Catalina, De Diego y Aparicio, llevaron a cabo una investigación en 17 universidades españolas, con la finalidad de conocer la percepción e importancia de los estudiantes, egresados y profesores sobre las capacidades cognitivas presentes en la evaluación y los instrumentos utilizados para evaluar, en la formación del profesorado de Educación Física. Según los autores, “la formación universitaria debe capacitar a los estudiantes para saber adaptarse a los cambios de la sociedad del conocimiento, asimilar las nuevas tecnologías y, con todo ello, poder incorporarse en mejores condiciones personales y profesionales al mercado de

trabajo" (p. 78), por ello destacan la importancia de incorporar en los programas de formación docente el desarrollo de capacidades cognitivas. Expresan en palabras de Bloom (1979, 1990) los descriptores de las distintas capacidades como, por ejemplo: comprender (entendimiento del mensaje literal, captación del significado), aplicar (usar la información en otra situación), analizar (fragmentación de la información en partes para explorar comprensiones y relaciones), conocer o recordar (recuerdo de ideas) y evaluar (emisión de juicios de valor o justificar una decisión). Como resultados del estudio se observa que las capacidades cognitivas de mayor presencia para estudiantes y egresados universitarios son recordar y aplicar; mientras que para el profesorado son comprender y aplicar. Estudiantes y egresados destacan la capacidad de recordar para evaluar sus conocimientos. Estudiantes, egresados y profesorado consideran que, entre las capacidades cognitivas superiores, comprender es la más importante. Igualmente, para ellos recordar es la menos relevante para su formación. Para el profesorado, estudiantes y egresados los Informes o trabajos escritos son los procedimientos e instrumentos más utilizados para evaluar sus aprendizajes. Tanto para estudiantes como para egresados los exámenes orales son poco relevantes, y los menos empleados son los exámenes escritos disponiendo del documento y los exámenes orales; mientras que para el profesorado los instrumentos menos valorados son las preguntas de tipo cerrado. Según los resultados del estudio, tanto estudiantes como egresados, cuando destacan la alta presencia de la capacidad de recordar para evaluar sus conocimientos, interpretan que el profesorado universitario está más preocupado en hacer reproducir de forma memorística sus conocimientos que por la aplicación de procesos relativos al desarrollo del resto de capacidades cognitivas superiores. En este sentido es importante destacar que existe una cierta coincidencia por parte de los estudiantes, egresados y profesorado, en la capacidad cognitiva de aplicar, ya que, para todos esta aparece como altamente valorada en el sistema de evaluación, y su presencia en la formación del profesorado de Educación Física está justificada, dado el carácter práctico y procedimental que tiene para estudiantes y profesorado esta formación. Los autores manifiestan que, las capacidades cognitivas que destacan estudiantes, egresados y profesores, no corresponden con lo señalado por Bloom et. al (1979) y Bloom (1990), para quien las capacidades cognitivas más relevantes en los procesos formativos son sintetizar y valorar, las cuales se relacionan más con las capacidades cognitivas superiores y, por tanto, su presencia está más justificada en la formación universitaria.

En España, Cáceres Bermón, Munévar Ramírez y Lara Gómez (2019) realizaron un estudio cuyo propósito fue develar las concepciones de evaluación en estudiantes y docentes del programa de Fisioterapia de la Universidad de Pamplona y su incidencia en las prácticas clínicas. Se utilizó el enfoque cualitativo, apoyado en el método fenomenológico. Los datos fueron recolectados mediante una guía de preguntas desarrollada en entrevista y la observación de la praxis evaluativa de estudiantes y docentes supervisores del nivel 2 de prácticas clínicas. Para el análisis y la interpretación de la información se utilizó la teoría fundamentada. En los resultados, docentes y estudiantes perciben la evaluación como elemento regulador que permite la observación puntual del cumplimiento de actividades propias del escenario de prácticas clínicas donde se desarrolla. Se reconoce la toma de decisiones y se resaltan avances, desempeños y capacidades de los estudiantes. Las concepciones de evaluación, asumidas tanto por docentes como por estudiantes, condicionan el proceso de enseñanza y aprendizaje, en las cuales una determinada postura teórica involucra cierto modelo educativo y, con ello, un paradigma evaluativo. Los estudiantes manifiestan que las evaluaciones realizadas por diferentes docentes en un mismo nivel de práctica difieren en profundidad y retroalimentación, debido a la poca preparación pedagógica de algunos docentes supervisores y agregan que, durante la práctica evaluativa, algunos docentes no tienen claridad sobre lo que se debe evaluar.

Steier (2019) en un estudio sobre la evaluación de los aprendizajes y sus concepciones desde los estudiantes universitarios de la facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, destacó como aspecto central de análisis la finalidad que le otorgan los estudiantes, futuros docentes, a la evaluación de los aprendizajes. Según la información analizada para los estudiantes la finalidad de la evaluación es la acreditación. La enseñanza sigue una dirección, independientemente del aprendizaje y ambas se encuentran desligadas de la evaluación, que pasa a constituirse en un apéndice, que permite medir resultados. Justifica esta investigación que los estudiantes se están preparando para ser futuros docentes, lo que implica planificar, enseñar y evaluar el proceso de aprendizaje de sus alumnos a lo largo del cursado de los diferentes trayectos educativos. Haciendo énfasis en la respuesta de qué significa para ellos la evaluación, la mayoría de los estudiantes (40%) seleccionaron como principal significado de evaluación a la opción, medir el aprendizaje del estudiante; en un segundo lugar el 23% de los estudiantes encuestados destacaron la respuesta que hace alusión a la certificación de aprendizajes adquiridos, y el 20% resaltaron que la evaluación es el proceso que sirve para

controlar y exigir. por lo expresado aparecen asociada a la palabra evaluación expresiones relacionadas con: un proceso, una valoración, como dar cuenta de.

Se detecta falta de literatura específica en los dos últimos años, probablemente porque en época de pandemia resultó complejo registrar información sobre la percepción estudiantil de la evaluación en la etapa de formación inicial.

En relación con los antecedentes antes sintetizados, es posible considerar que las investigaciones españolas buscan indagar sobre las diferencias de percepciones entre los docentes y estudiantes con relación a la evaluación en la formación docente desde una mirada cuantitativa, aplican cuestionarios preparados para recoger información validados por expertos lo que hace que la investigación tenga un mayor sustento científico, encontrando diferencias entre los distintos actores; los docentes afirman que evalúan mirando el aprendizaje de los contenidos propuestos, en cambio los estudiantes, en su mayoría, afirman que perciben que son evaluados para aprobar la catedra, con fines medibles, solo algunos pueden apreciar que se valora el aprendizaje. Algunas investigaciones hacen foco en la evaluación formativa, es decir mirando el aprendizaje del estudiante y otras relacionan como influye la percepción de los estudiantes sobre la evaluación en el rendimiento académico.

En América Latina se busca reproducir, desde la lógica cuantitativa, este modelo de investigación, en la formación docente, en algunos países se encontraron resultados similares; hecho que no se visualiza en Argentina, en donde las investigaciones tienen un abordaje cualitativo, se realizan entrevistas y se interpreta esa información, aunque se focaliza en la percepción de los estudiantes sobre la evaluación de las prácticas docentes. Esto lleva a pensar que es importante revisar con mayor profundidad la percepción de los estudiantes en relación a la evaluación, a cómo son evaluados, que se evalúa, con qué criterios se los evalúa, en los institutos de formación docente de una universidad pública.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Formación docente

Los conocimientos, las actitudes, los comportamientos y las habilidades que deberían poseer los profesores son tema de interés en muchas sociedades. Y esto es deseable en la medida en que se encomienda a los docentes la transmisión de las creencias y las actitudes propias de la cultura, facilitando la obtención del conocimiento necesario para participar activamente en la sociedad.

Si bien la preocupación por la formación de los docentes ha existido siempre, a partir de los años noventa del siglo XX ha ocupado un espacio creciente hasta constituir un problema central de los gobiernos, las políticas y las reformas educativas. Así lo manifiestan varios estudios y documentos internacionales al reconocer que el docente es un actor clave, por la gran influencia que ejerce sobre el rendimiento y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (OCDE, 2005; Vélaz de Medrano y Vaillant, 2011; Alliaud y Feeney, 2014; INFoD, 2016; Vaillant y Fumagalli, 2018).

Sin embargo, la conceptualización del constructo teórico es compleja. Por un lado, porque, como expresa Zavala (2017), la diversidad de discursos sobre lo que es y cómo se produce la formación docente tiene demasiadas mediaciones interpretativas como para asumir un correlato fiel entre la práctica de la enseñanza real y lo que se verbaliza como formación profesional docente.

Por otro lado, porque, como lo expresa Barraza (2007), el término formación remite a conjunto de actividades, a derecho inherente a la persona, a dinámica del desarrollo personal, a ponerse en forma, a adquirir conocimientos profesionales, a proceso que requiere la mediación de otros, a proceso unificador de la evolución humana, entre otros. Además, y como lo señala el autor, esta polisemia remite a campos diversos, siendo de interés aquí los referidos al ámbito educativo; afirma que en el campo de la pedagogía no hay claridad sobre el significado del término formación, salvo en los estudios de Ferry (1997), quien hizo de este constructo su objeto de estudio específico. Para este autor, formarse tiene relación con adquirir una forma, y si esto se enfoca al campo profesional, la formación consiste en adquirir una forma a partir de cumplir con las tareas requeridas para ejercer la profesión. En cuanto al campo de la "formatividad" - que tiene como objeto de estudio a la formación -, Honoré (1980, citado por Barraza, 2007) propone que la formación es una función evolutiva, que pone en juego la dimensión teleológica de los fenómenos humanos, y que se manifiesta en un conjunto de fenómenos, de modo tal que se la define como un proceso de diferenciación que se ejerce a

todos los niveles de la vida. A partir de la síntesis conceptual que propone Barraza (2007) de los argumentos anteriores, es posible concebir a la formación como un proceso dialéctico, eminentemente personal, que trasciende la subjetividad en la medida en que la persona en formación se pone en relación con otros, en función de lo cual la formación docente se entiende como una práctica profesional de apropiación y reconstrucción de las prácticas propias de un docente.

Así, la mirada se centra en quien se forma, y al hacerlo, es posible pensar la formación como un camino que se transita (Ardoino, 2005), de manera que por un lado puede aproximarse a la idea de trayectoria de formación y, por otro, lleva a destacar la noción de proceso dinámico como núcleo del concepto formación.

Esto último se advierte al indagar distintas construcciones teóricas sobre formación docente. Por ejemplo, en los lineamientos básicos sobre formación docente de profesores universitarios (ANFHE-CUCEN, 2011) se plantea que "la formación docente es un proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de las herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional" (p. 2). Se señala además la importancia de comprender a la docencia como una profesión, y como un trabajo caracterizado por la producción y transmisión de conocimientos orientados a la formación de personas capacitadas para interactuar en sociedad; así, la enseñanza "constituye un proceso complejo que cobra sentido en las decisiones acerca de qué enseñar, cómo hacerlo y para qué, según los contextos en los que se sitúa" (p. 2).

La formación docente es un proceso permanente, dinámico, multidimensional, según la caracterización de Chehaybar y Kuri (1999), quien además agrega que en dicho proceso confluyen distintos elementos, tales como lo disciplinar, aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, filosóficos, socio-históricos, e inclusive psicológicos, con la finalidad de alcanzar la profesionalización de la docencia.

Coincidentemente, Arenas Castellanos y Fernández de Juan (2009) afirman que la formación docente puede entenderse como "el proceso pedagógico sistemático que posibilita el desarrollo de capacidades propias del ejercicio profesional en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo" (p. 11). En dicho proceso, según Achilli (2008) "se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docente/enseñantes" (p. 23). Llevar la teoría a la práctica es un desafío importante que tiene cualquier futuro profesional a la hora de aplicar lo aprendido; en palabras de Pérez (2010),

corresponde poner el énfasis en la unión íntima entre teoría y práctica, lo que posibilita estructurar la cotidianidad del sujeto y sus interacciones. Dicha relación se constituye como "uno de los elementos que más incide en el proceso de aprendizaje" (Vélaz de Medrano y Vaillant 2011, p. 11).

Ahora bien, Evans (2014, citado por Zavala, 2017) manifiesta que pensar la formación docente como proceso lleva inevitablemente a la consecuencia de concebirlo desde la individualidad; no obstante, es posible modelizarlo en líneas de generalidad y, por consiguiente, sostiene que, es la idea de cambio y de organización lo que caracteriza a la formación profesional docente.

Cámpoli (2004) la define como un proceso continuo a partir del cual los profesionales se preparan para desempeñar el rol docente; retomando las recomendaciones del Consejo Federal …, de 1992, el autor destaca que el mismo requiere de "profesionales que, con una adecuada formación científica y humanística, asuman una actitud de compromiso social e institucional para ser capaces de elaborar líneas de intervención que surjan de interpretar realidades, definir problemas, actuar dentro de ciertos márgenes que no son absolutos y ante situaciones específicas, únicas e irrepetibles" (p. 69).

Distintos autores presentan el proceso de la formación docente como una herramienta fundamental que permite forjar profesionales para que logren un mejor desarrollo de las prácticas educativas (Nieva Chávez y Martínez Chacón, 2016; Martínez Benítez, Castillo Cabay y Granda Encalada, 2017; Rodríguez Vite, 2017); así, en palabras de Martínez Benítez et al (2017), es muy importante que el docente "en su desempeño profesional demuestre las capacidades, los métodos de enseñanza y aprendizaje más eficaces en beneficio de los estudiantes" (p. 84), práctica que se ve reflejada en la tarea educativa. Sin embargo, siguiendo la idea de Evans (2014, citado por Zavala, 2017), no se forjan profesionales - docentes ni de otras profesiones -, sino que la formación en tanto cambio se produce al ritmo de la vivencia personal (del estudiante) y en el sentido de volverse experto en su ámbito profesional. Al respecto Vargas Flores (2010) manifiesta que dicho proceso es social y cultural en la medida que "obedece al carácter de la integridad del desarrollo de la capacidad transformadora humana que se da en la dinámica de las relaciones entre los sujetos en la sociedad" (p. 3).

Las propuestas curriculares de la formación docente, según Ferreyra y Peretti (2010), deben tener por objetivo "la adquisición y el desarrollo de capacidades que habiliten a los estudiantes para afrontar los desafíos de los nuevos contextos y escenarios" (p. 1), a su propio

ritmo y como actor social de esos contextos y escenarios. Hablar de capacidad se refiere a las condiciones que una persona tiene para poder desempeñar un cierto tipo de tareas o funciones, que pueden ser naturales, en cuyo caso se hablaría de una capacidad potencial o talento, o bien porque las ha logrado mediante la educación, es decir, la capacidad "implica una cualidad o conjunto de cualidades de las personas cuyo desarrollo y adquisición les permite enfrentar la realidad en condiciones más favorables" (p. 3).

El cumplimiento de la mencionada condición en las propuestas curriculares es necesaria en la formación profesional docente si se considera que los conocimientos que debe reunir un docente son múltiples y de diversa naturaleza, y doblemente relevante si, como en el caso de la evaluación, se espera que la vivencia personal del estudiante de profesorado sea un conocimiento autorregulador del y durante el propio proceso de formación inicial, para convertirse luego en estrategia de su práctica docente futura.

En este sentido cobra interés analizar en qué medida las instituciones que forman docentes, proporcionan las condiciones para que los futuros profesores desarrollen los conocimientos, saberes, actitudes y las habilidades necesarias para el desempeño profesional, en especial sobre los sistemas de evaluación.

Tello (2006) indaga el modo en que se despliegan los procesos de formación en algunos institutos de formación docente y afirma que son pocos los estudios que afrontan el desafío de estudiar qué y cómo se enseña en la formación inicial; señala además que "el conocimiento que se adquiere en el proceso de formación no logra responder en muchas ocasiones a las demandas de la realidad" (p. 2).

Por ello, es importante contar con información relevante de los distintos actores, incluyendo los estudiantes. La perspectiva de los estudiantes sobre sus procesos de formación es de interés tanto por la importancia de sus opiniones para el mejoramiento de dichos procesos (Adams Angulo, 2012; Blanco Gutiérrez, 2009; Daguerre, 2016), como por las relaciones que se generan entre la formación inicial, el ejercicio docente y la construcción de la identidad profesional (López López e Hinojosa Pareja, 2008; Aguerrondo y Vezub, 2011; Sotomayor Echenique, Coloma Tirapegui, Parodi Sweis, Ibáñez Orellana, Cavada Hrepich y Gysling Caselli, 2013).

En virtud del contexto analizado para la presente investigación, a continuación, se especifican algunas características de la educación superior en Argentina, y se pone foco en las características de la Universidad Provincial de Córdoba.

2.2. La Educación Superior en Argentina

La ley N°26.206 (Ley de Educación Nacional, de 2006) y la ley N°24.521 (Ley de Educación Superior, de 1995) son fundamentales para la organización del nivel superior de educación en Argentina.

La Ley de Educación Nacional, en su art. 34, indica que la educación superior comprende Universidades, Institutos Universitarios e Institutos de Educación Superior, de acuerdo con la denominación establecida en la Ley 24.521, de jurisdicción nacional y/o provincial, sean de gestión estatal o privados, y en su art. 35, establece que la educación superior será regulada por la Ley de Educación Superior Nº24.521.

El art. 3 de la Ley 24.521 establece que la educación superior debe proporcionar la formación científica y profesional en el más alto nivel, para poder generar el conocimiento en todas sus formas, que posibiliten la formación de personas responsables, y en su art. 4 indica como objetivo, preparar para el ejercicio de la docencia a profesionales que se caractericen por la solidez en su formación y su compromiso social, que puedan desempeñarse en todos los niveles y modalidades del sistema educativo argentino; garantizando el ingreso a todas aquellas personas que aprueben la educación secundaria de manera libre e irrestricta (art.7).

En el capítulo 2 del título IV, de la Ley 26.206, el art. 71 indica que la finalidad de la formación docente es "preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas…", como también "promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional…"; el art. 72 señala que la formación docente forma parte del nivel de Educación Superior y "tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial".

Asimismo, la política nacional de formación docente en el art 73 de la Ley 26.206 indica que es necesario "jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación".

En la provincia de Córdoba, la Legislatura provincial sanciona la ley N°9375, que en el año 2007 crea la Universidad Provincial de Córdoba; la misma se enmarca en leyes nacionales y provinciales, como en el caso de la Ley N°8113 (Ley de Educación de la Provincia de Córdoba, año 1991), que en su artículo 2° indica que "La Universidad Provincial de Córdoba se integrará al sistema educativo como órgano máximo de la Educación Superior Provincial", y en el inciso 2 de su artículo 4° establece: "que se priorice una oferta educativa no tradicional,

que responda y satisfaga necesidades reales de la provincia y que se destaque por su calidad y excelencia".

La misión de la Universidad Provincial de Córdoba es establecer una formación académica integral de calidad, que contribuya al desarrollo social y cultural de la provincia de Córdoba, sustentada en sólidos valores éticos y humanísticos, priorizando la articulación y cooperación con los distintos niveles de los sistemas educativos provinciales y nacionales. Entre sus fines se propone formar y capacitar profesionales vinculados al campo del Arte, la Cultura y Humanidades y la Educación Física, con solidez profesional, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético, sensibilidad y responsabilidad social, atendiendo a las demandas y requerimientos individuales, regionales, provinciales, nacionales e internacionales.

Está conformada por ocho instituciones fundantes, cada una de ellas con una importante trayectoria académica y profesional, actualmente constituidas en cuatro facultades: de Educación Física, de Arte y Diseño, de Turismo y Ambiente y de Educación y Salud, cuya oferta académica responde a uno de los fines de la universidad que es organizar e impartir educación superior universitaria mediante una estructura de carreras de formación de pregrado, grado y posgrado, destinadas a satisfacer necesidades de la provincia. Las carreras de formación docente que son objeto de estudio de la presente investigación son el profesorado de Danza, Teatro, Música y Educación Física.

2.3. Evaluación

En sentido general, la evaluación es entendida como la determinación sistemática del mérito, el valor y el significado de algo o alguien en función de unos criterios respecto a un conjunto de normas (Salinas Fernández y Costillas Alandí, 2007). Stufflebeam (1987) afirma que "la evaluación es el estudio sistemático, planificado, dirigido y realizado con el fin de ayudar a un grupo de personas a juzgar y/o perfeccionar el valor o el mérito de un objeto" (p. 142); esta definición refleja la emisión de un juicio de valor, la necesidad de planificación, el carácter procesual de la evaluación, la sistematicidad y el perfeccionamiento para la toma de decisiones. Se utiliza además para caracterizar y valorar temas de interés en una amplia gama de actividades humanas, incluyendo las artes, la salud, la justicia y la educación.

Steiman (2008) define a la evaluación como un proceso que, a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, permite emitir un juicio de valor acerca de un aspecto de la realidad en la cual se interviene en un determinado contexto socio-histórico particular.

Referenciando a Gil (2018), a lo largo del tiempo la literatura científica ha desarrollado numerosas definiciones de evaluación. En los años 50 Tyler consideró a la evaluación como un proceso que posibilita conocer en qué medidas se han logrado los objetivos educativos que se han planteado. En la década de los 70 se pensó la evaluación como un proceso de determinación de las áreas que son preocupantes para lograr un resumen de datos que sirvan a los gestores para tomar decisiones entre distintas alternativas. En los años 80 un colectivo de autores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba abordó la evaluación como un componente del proceso de enseñanza la cual parte de los objetivos y termina con la medición del grado de eficiencia del proceso, tomando como parámetros los logros a los cuales los alumnos han arribado de acuerdo con los objetivos que se plantearon en el proceso educativo. Según Morán Oviedo (2007), actualmente se concibe a la evaluación como “una acción pedagógica, interactiva y contextual, como ayuda individual y grupal para lograr los fines de la educación” (p. 10). Garello y Rinaudo (2013) manifiestan que está orientada al desarrollo de las capacidades necesarias para poder utilizar los conocimientos adquiridos en las distintas situaciones educativas, y que no solo se limita a la medición de la capacidad de reproducir el conocimiento por parte del estudiante.

2.4. Evaluación Educativa

En el ámbito educativo según lo expresan Gimeno Sacristán (2005, citado por Fernández Marcha, 2009, p. 4): "evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que algunas o varias características de un alumno, (…) reciben la atención del que evalúa”, se analizan y valoran en función de unos criterios o puntos de referencia “para emitir un juicio relevante para la educación" (p. 4). En este sentido esas características del estudiante son valoradas mediante el rendimiento académico que, según Castejón Oliva, López Pastor, Julián Clemente y Zaragoza Casterad refiere a “las calificaciones finales que obtiene el alumnado en cada asignatura” (2011, p. 330). Retana (2006, citado por Arenas Castellanos y Fernández de Juan, 2009), manifiesta que es el “nivel de conocimiento expresado en una nota numérica que obtiene un alumno como

resultado de una evaluación que mide el producto del proceso enseñanza aprendizaje en el que participa" (p. 10). De este modo el objeto a ser juzgado es el aprendizaje del estudiante, aunque de manera más cuantificable mediante la calificación, coincidiendo con lo expresado por Amarfil (2019) al indicar que "la calificación numérica nos envuelve en un círculo vicioso, donde el estudiante hace lo posible por interpretar al docente para contentarlo y obtener su mejor calificación" (p. 16). Rodríguez Espinosa, Restrepo Bentancur y Luna Cabrera (2016), manifiestan que "la realidad muestra que la evaluación es utilizada por docentes como una herramienta para calificar, no tanto para retroalimentar" (p. 11). Más que evaluar para aprender y comprender cómo y porqué aprenden lo que aprenden niños, jóvenes y adultos en su proceso educativo, la evaluación de los aprendizajes parece haberse conformado con medir cuanto rinden o logran los estudiantes (Murillo y Román, 2009).

La evaluación es una práctica compleja que forma parte como un componente fundamental o clave de todo proceso educativo, por lo que tanto docentes como alumnos deben atravesarla. Permite guiar el proceso de enseñanza, ajustar los elementos curriculares a las características y necesidades de los estudiantes para lograr mayores / mejores niveles de aprendizaje, y de esta manera facilitar y perfeccionar constantemente el proceso formativo (Tessa, 2016; Morán Oviedo, 2007).

Lejos de reducirse a la aplicación de un instrumento o a la medición de variables, supone una toma de decisiones y un posicionamiento teórico por parte de los docentes y de allí deriva su complejidad. Una distinción ya clásica en el campo pedagógico es la de evaluación sumativa y evaluación formativa (Álvarez Méndez, 2001; Zanabria, 2014; Perazzi y Celman, 2017).

En palabras de Morán Oviedo (2007), hablar de la evaluación de los aprendizajes es concebirla como "un proceso de análisis, reflexión e investigación de la práctica pedagógica que permite al docente construir estrategias adecuadas y a los alumnos reflexionar sobre sus aprendizajes" (p. 10), esto permite revisar los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, el tiempo empleado y las acciones didácticas organizadas para aprender. En este sentido se constituye en un indicador que permite valorar el desarrollo del proceso educativo del estudiante proponiendo así la reflexión permanente que orienta y contribuye significativamente a mejorar la enseñanza (Tessa, 2016).

Pero, ¿qué aprendizajes hay que evaluar? Cuando se pregunta a los profesores qué aprendizajes evalúan, la respuesta más generalizada es: los conocimientos adquiridos en relación a la materia. Esta respuesta, aunque poco precisa, responde a lo que en la práctica se

valora. Así mismo, en el caso de la formación docente universitaria, coincidiendo con Fernández Marcha (2009) los estudiantes deben o deberían aprender más cosas: los procedimientos y destrezas intelectuales, a utilizar y aplicar estos conocimientos, a resolver problemas, a analizar, valorar y tomar decisiones en situaciones prácticas, a desarrollar un determinado tipo de actitudes, intereses y afectos en relación a estos objetivos y situaciones, a desarrollar no sólo determinados hábitos intelectuales, sino también comportamientos sociales, como también a valorar el aprendizaje de sus alumnos.

La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, según expresa Zanabria (2014), debe considerarse como "un proceso que forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y se caracteriza por ser continuo, sistemático, participativo y flexible" (p. 25). Debería integrarse como un elemento más en el proceso de enseñanza, orientado más al aprendizaje que a la rendición de cuentas si se pretende que tenga una base formativa (Brown y Glasner, 2007; Knight, 2005; Ramsden, 2003, citados en Martínez Muñoz 2017, p. 76).

El mismo cumple dos funciones o roles fundamentales y no excluyentes: uno de carácter social, sumativo o de selección, clasificación, y otro de corte pedagógico o formativo (Perazzi y Celman, 2017; Zanabria, 2014). El rol social es el que relaciona la evaluación con la certificación, con la promoción; la función formativa, es la que acompaña, propone, orienta y ofrece la participación, la comprensión y el enriquecimiento, involucrando a todos los que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de tomar decisiones oportunas. Según Zanabria (2014) "el rol formativo de la evaluación de los aprendizajes es el que provoca considerarla como una metodología de enseñanza" (p. 25).

Álvarez Méndez (2001) se ha referido a la evaluación formativa sosteniendo que, "el propósito de la evaluación con sentido formativo implica reflexionar sobre el rol de la evaluación como actividad crítica y generadora de conocimiento" (p. 14). En esta perspectiva se considera que la evaluación tiene un matiz formativo cuando forma, es decir cuando se aprende de ella, cuando se la convierte en actividad de conocimiento y en acto de aprendizaje al momento de la corrección. Sólo cuando se asegura el aprendizaje se puede garantizar la evaluación; "en el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento" (p. 12).

De lo narrado se desprende que la evaluación formativa no implica calificar sino ayudar a aprender, no es un punto final, sino que está integrada en el proceso de enseñanza y

aprendizaje. Se propone medir los cambios producidos en los procesos educativos, poniendo el énfasis en los objetivos como orientadores de la evaluación, pero debe atender también a la subjetividad de los actores involucrados, es decir, docentes y estudiantes. Un aporte importante en relación a la subjetividad en los procesos de aprendizaje lo hace Álvarez (s/f) cuando habla de la subjetividad como un proceso complejo en donde el pensamiento tiene un protagonismo importante, "como actividad de producción de representaciones (…) que requiere de la confluencia de diversos factores como son los de orden social" (p. 4), como por ejemplo en la relación docente alumno.

Entre los estudios que abordan la evaluación en la formación docente, Ruiz Gallardo, Ruiz Lara y Ureña Ortín (2013) manifiestan que la evaluación "informa a profesores y estudiantes si el proceso de aprendizaje se está desarrollando adecuadamente, centra el qué y el cómo aprenden los estudiantes" (p. 18). Además, indican los autores que no cabe duda de que los profesores se esfuerzan porque esa evaluación sea coherente y alineada, "pero, ¿realmente los alumnos captan lo que los profesores queremos que entiendan con la evaluación que les proponemos?" (p. 19). En este sentido la percepción entendida como la capacidad de comprender o conocer algo[1], en los sujetos aprendices cobra especial importancia pues se considera como el primer proceso cognitivo del ser humano; en palabras de Vilatuña, Guajala Agila, Pulamarín y Ortiz Palacios (2012) "sensación y percepción constituyen, junto con la toma de decisiones, el control motor, la memoria, el lenguaje y las emociones, la base para la construcción del conocimiento" (p. 3). Dicho proceso es de suma importancia pues permite la interpretación de los conocimientos y la información que se recibe del entorno. Cabe señalar que el concepto de percepción en las investigaciones educativas revisadas es equiparado a vivencias, experiencias, sentido y opiniones.

Como rol social, la evaluación, "es una misión históricamente asignada a las instituciones educativas, generalmente se realiza en un contexto social a través de profesores y con unos instrumentos que no son neutrales*"* (Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, 2005, p. 20); es decir que, el rol social de la evaluación es el que permite responder a la pregunta que el contexto social puede plantear a las instituciones educativas ¿los alumnos aprendieron lo que se ha considerado que deberían aprender?. De esta manera la función social de la evaluación implica reconocer y expresar el grado en que ese aprendizaje ha tenido lugar. Según Santos Guerra (2005), es posible considerar a la evaluación como un constructo social, esto permite

[1] Comprender o conocer algo. www.rae.es; Consultado 03/12/2018

mirar el interrogante planteado por Zanabria “¿es este rol social de la evaluación el que provoca que se confunda su significado con el de examen o calificación y genera las funciones de selectividad, control y poder?” (2014, p. 32). En este sentido, Álvarez Méndez (2001) manifiesta que “en el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento” (p. 2).

2.5. Evaluación y Formación Docente

Mejorar la calidad de la docencia en el nivel superior, exige de la formación docente un análisis permanente de los métodos de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes logrados por los alumnos, atendiendo a la evolución del conocimiento científico, pedagógico y de las demandas que alumnos y sociedad mantienen respecto a la enseñanza universitaria. Según Gutiérrez García, Pérez Pueyo y Pérez Gutiérrez (2013) “la evaluación puede o mejor, debe configurarse como un proceso clave que permita guiar el aprendizaje, ajustar los elementos curriculares a las características y necesidades de los estudiantes y perfeccionar constantemente el proceso formativo” (p. 131).

Teniendo en cuenta de que “la evaluación forma parte del currículo universitario, es decir, forma parte del proyecto formativo (eso es el currículo) que cada facultad desarrolla” (Fernández Marcha, 2009, p. 2); la formación que la universidad ofrece posee algunas características particulares que la diferencian de la formación que se ofrece en otros centros formativos, según el autor “la principal de ellas es su carácter netamente profesionalizador y de acreditación" (p. 2). Coincidiendo con el autor es de suponer que, en cierto sentido, la universidad garantiza que los estudiantes que superan los estudios completan su formación, o cuando menos, alcanzan el nivel suficiente como para poder ejercer la profesión correspondiente a los estudios realizados.

Pero, en cualquier caso, esta doble dimensión, formativa y de acreditación, constituye un elemento básico a la hora de analizar el sentido de la evaluación en la formación docente universitaria. Como parte del proceso formativo, la evaluación debe ofrecer “información actualizada sobre cómo se va desarrollando el proceso formativo puesto en marcha y sobre la calidad de los aprendizajes efectivos de nuestros alumnos” (Fernández Marcha, 2009, p. 3). Como parte del proceso de acreditación, la evaluación constituye un mecanismo necesario para

constatar que nuestros estudiantes poseen los conocimientos básicos necesarios para el correcto ejercicio de la profesión que aspiran a ejercer (Fernández Marcha, 2009). Por lo expresado es posible considerar la evaluación como un eje fundamental para lograr aprendizajes valiosos en la Educación Superior (Martínez Muñoz, Santos Pastor, Castejón Oliva 2017).

La evaluación condiciona, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluso el modelo de escuela; por eso es necesario que mejore la forma de entenderla y practicarla. Ahora bien, la mejora no viene de un perfeccionamiento matemático de los instrumentos de medida sino de la transformación de su valor y de su uso (Santos Guerra, 2005), lo que debe desarrollarse en el proceso de formación.

La evaluación en el período de formación debe considerarse como un proceso de intercambio y comprensión de conocimientos que tiene lugar en el aula y que se relacionan con las actividades desarrolladas, los materiales utilizados, la metodología empleada por el profesor, las inquietudes e intereses del alumnado (Alcaraz, Fernández y Sola, 2012) y no solo la mera clasificación o la condición de aprobar la materia.

2.6. Percepción estudiantil sobre la evaluación

La percepción es la forma en la que el cerebro interpreta las sensaciones que recibe a través de los sentidos para formar una impresión consciente de la realidad física de su entorno. Para ello se activa un conjunto de procesos mentales mediante el cual una persona selecciona, organiza e interpreta la información proveniente de estímulos, pensamientos y sentimientos, a partir de su experiencia previa, de manera lógica o significativa. La percepción es el primer proceso cognoscitivo a través del cual los sujetos captan información del entorno lo que les permite formar una representación de la realidad. Vilatuña Correa, Guajala Agila, Pulamarín y Ortiz Palacios (2012) afirman que “sensación y percepción constituyen, junto con la toma de decisiones, el control motor, la memoria, el lenguaje y las emociones, la base para la construcción del conocimiento” (p.3). Aquí entra en juego un proceso de activación de análisis de la información relevante, almacenada en la memoria, que ayuda a la interpretación, otorgando sentido y valor, lo que permite la formación de la representación.

Ahora bien, es posible entender que la percepción tiene dos aspectos que la conforman: como proceso cognitivo, producto de la excitación sensorial, y como constructo social, pues las

sensaciones provienen tanto del ambiente físico como del sociocultural, en donde interactúan mecanismos como la memoria, la simbolización y el aprendizaje.

Sin embargo, tal como lo propone Vargas Melgarejo (1994), la percepción no es un mero proceso psicológico básico, sino que también constituye un proceso biocultural, pues aquello que es información sensorial adquiere un significado "moldeado por pautas culturales e ideológicas específicas aprendidas" (p.47). Es decir, la percepción depende de la producción de sistemas de categorías para constituir referentes perceptuales; este proceso de formación de estructuras se realiza a través del aprendizaje mediante la socialización del individuo, en donde median las pautas ideológicas y culturales de la sociedad.

De igual modo, la autora manifiesta que una de las características básicas de la percepción es la elaboración de juicios de opinión; para ello el sujeto debe interactuar con la sociedad de manera activa conformando percepciones particulares según cada grupo social. La manera de clasificar lo percibido es moldeada por circunstancias sociales. La cultura de pertenencia, el grupo en el que se está inserto en la sociedad, la clase social a la que se pertenece, influyen sobre las formas como es concebida la realidad, las cuales son aprendidas y reproducidas por los sujetos sociales. Es en este sentido específico del término percepción que se lo analiza en la presente investigación.

Así, y siguiendo a Mateos Blanco (2008), la manera en que el estudiante percibe su experiencia educativa condiciona su integración socioeducativa, su propia identidad personal y su éxito profesional.

Martínez Muñoz, Castejón Oliva y Santos Pastor, indican que, "según cómo perciba el alumnado la evaluación y su aprendizaje, puede influir en su motivación y rendimiento en las materias de estudio" (2021, p. 58). En el mismo sentido, Delgado (2012) afirma que esa información percibida se desarrolla a lo largo del proceso de formación, en el que se va configurando el modo en que significa la experiencia de ser docente en formación; se construye también de acuerdo a lo que se vive, en el marco de la relación intelectual y afectiva entre alumno y profesor; además de conferir significado al conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje.

En el proceso de aprendizaje es posible evidenciar elementos de aplicación de la percepción que posibilitan una construcción individual y colectiva del conocimiento. Esto requiere de una predisposición del sujeto por desarrollar modelos y procesos que permitan la interpretación de la información. Para ello es necesario asociar estímulos sensoriales que llegan

a través de los sentidos. Según Mateos Blanco (2008), la percepción se relaciona con el papel que juegan docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje. La percepción que tienen los estudiantes en formación depende en parte de las relaciones entre los actores involucrados en el proceso educativo, es decir, se estructura una representación social de lo que debe ser un docente; esto favorece la formación profesional y su desempeño.

Numerosos estudios abordan la percepción de los estudiantes sobre los sistemas de evaluación utilizados en la formación docente (López López y Hinojosa Pareja, 2008; Blanco Gutiérrez, 2009; López Pastor y Palacios Picos, 2012; Delgado, 2012; Ruiz Ortega, Dussán Luber y Ruíz Ortega, 2014; Hortigüela Alcalá, Abella García y Pérez Pueyo, 2015; Rodríguez Espinosa, Restrepo Bentancur y Luna Cabrera, 2016; Tessa, 2016; Daguerre, 2016; Steier, 2019) otras investigaciones indagan la mirada de docentes y estudiantes sobre la evaluación (Corral y D´Andrea, 2007; Martínez Muñoz, Castejón Oliva y Santos Pastor, 2012; Gutiérrez García, Pérez Pueyo y Pérez Gutiérrez, 2013; Arribas Estebaranz, Manrique Arribas y Tabernero Sánchez, 2014; Martínez Muñoz, Santos Pastor y Castejón Oliva, 2017; Martínez Mínguez, Moya Prados, Nieva Boza y Cañate Ortiz, 2019; Cáceres Bermón, Munévar Ramírez y Lara Gómez, 2019).

Según Silvestri y Corral de Zurita, "desde la universalización del sistema educativo se adopta la evaluación como la práctica para estimular y controlar a los estudiantes, y tanto los efectos como las consecuencias del acto de evaluar se centran en los alumnos" (2005a, p. 1), aunque la evaluación es importante además en tanto ofrezca información del proceso de aprendizaje de contenidos, se identifica más como la medición de los aprendizajes y es aquí donde los estudiantes la perciben como una meta a cumplir, sin atender en demasía al proceso que requiere la adquisición de los conocimientos.

En palabras de Vargas Melgarejo, "la percepción posibilita la reformulación tanto de las experiencias como de las estructuras perceptuales" (1994, p. 49), ya que depende en gran medida de los mecanismos de ordenación, clasificación y elaboración de sistemas de categorías, esto permite la comparación de los estímulos que el sujeto recibe con la información que tiene, conformando así los "referentes perceptuales a través de los cuales se identifican las nuevas experiencias sensoriales transformándolas en eventos reconocibles y comprensibles dentro de la concepción colectiva de la realidad" (p. 47).

En este sentido, la percepción es simultáneamente fuente y producto de las evidencias, pues las experiencias perceptuales proporcionan la vivencia para la construcción de las

evidencias; al mismo tiempo, son confrontadas con el aprendizaje social donde los modelos ideológicos tienen un papel importante en la construcción de elementos interpretativos que se conciben como la constatación de la realidad del ambiente.

El cúmulo de experiencias educativas dentro de su trayectoria escolar y de la formación inicial permite la percepción subjetiva y a la vez socialmente construida sobre qué es evaluar, y sobre cómo conceptualizar a la evaluación dentro del contexto educativo.

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de Estudio

Para dar respuesta a los objetivos planteados, se propone una investigación de corte mixto con énfasis en lo cuantitativo. Según la clasificación de Hernández, Fernández y Baptista (2014), la mixtura permite realizar una investigación que tome las ventajas provenientes de los enfoques cualitativo y cuantitativo, reconociendo la complejidad de los fenómenos humanos y la dificultad que supone abordarlos desde una sola perspectiva. Este planteo favorece la posibilidad de dar mayor riqueza a las voces de los participantes.

El diseño es de tipo exploratorio, anidado o incrustado, concurrente de modelo dominante (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Es exploratorio porque no se pretende probar hipótesis ni modificar el campo estudiado; por el contrario, se trata de descubrir e interpretar el fenómeno en estudio y de precisar la naturaleza de una situación tal como se halla en el momento en que se realiza la indagación.

En el caso del presente estudio, lo cuantitativo predomina sobre lo cualitativo, ya que se utilizó un instrumento que produce, de manera primordial, datos cuantitativos y dentro hay incrustadas preguntas abiertas que generaron la información cualitativa. Además, los datos cuantitativos describen el fenómeno en estudio dentro del grupo de participantes, mientras que los cualitativos evidencian sus vivencias. Esto permite la recolección simultánea de los datos cuantitativos y cualitativos, logrando así que el investigador alcance una visión más completa del fenómeno objeto de estudio.

Según la bibliografía consultada son escasos los estudios en Argentina que dan cuentan del tema a investigar; en este sentido, poder analizar lo que los estudiantes manifiestan sobre la evaluación, a través de un estudio de enfoque mixto, se constituye en un importante aporte académico hacia los proyectos de cátedra de las carreras de formación docente de la Universidad Provincial de Córdoba.

La investigación se llevó a cabo mediante un diseño de campo, en función de la estrategia indagatoria programada e implementada de forma directa sobre la realidad.

3.2. Participantes

La población objeto de estudio son estudiantes que cursan regularmente el último año (4° año) de las carreras de formación docente de la Universidad Provincial de Córdoba, de los

profesorados de: Educación Física, Música, Teatro y Danzas, y que tenían aprobadas las prácticas docentes de años anteriores al momento de la selección.

La muestra es no probabilística, accidental y está compuesta por 253 estudiantes que durante el año 2019 cursaron Práctica Docente IV, en ambos turnos de cursado de los mencionados profesorados. Este criterio de selección se fundamenta en que los estudiantes de cuarto año son los que han pasado por más instancias evaluativas, poseen más estancia en la institución educativa, y quienes pueden manifestar una percepción más sólida del objeto en estudio.

Cabe señalar que en la presente investigación población y muestra coinciden, motivo por el cual en algunos apartados se utilizan ambos términos como sinónimos.

3.3. Contextualización del estudio

Actualmente los ocho institutos fundantes conforman cuatro facultades: Educación Física, Arte y Diseño, Turismo y Ambiente y Educación y Salud. Las dos primeras concentran las carreras de formación docente, de cuatro años de duración, que la universidad tiene como oferta académica.

La Facultad de Educación Física (FEF) está formada por el Instituto del Profesorado de Educación Física (IPEF), que desde hace 72 años forma profesionales capacitados en el ámbito de la Educación Física y la actividad física, preocupados por la educación, la salud, el tiempo libre y la calidad de vida de las personas. Esta institución surge en Córdoba como parte de la Dirección de Educación Física de la Provincia, en 1946. Se constituye en el segundo instituto, en su género, creado en el país y, es el primer Instituto Superior creado por el estado cordobés y el primero, también, de Educación Física en el ámbito provincial. El IPEF fue creado en respuesta a las necesidades y las demandas de la sociedad en relación a la formación de profesionales capacitados en el ámbito de la Educación Física y la Actividad Física y preocupados por la educación, la salud, el tiempo libre y la calidad de vida de las personas. En esta facultad se dicta la carrera del profesorado de Educación Física.

Por su parte, la Facultad de Arte y Diseño (FAD) integra cinco disciplinas artísticas provenientes de cinco instituciones de amplia y marcada trayectoria en la provincia de Córdoba;

cuenta con equipos de trabajo especializados y altamente calificados, con instalaciones adecuadas a las exigencias de una enseñanza multidisciplinar.

El Conservatorio de Música Félix Garzón es el segundo en importancia nacional y es la única institución de la provincia de Córdoba que forma instrumentistas en diecisiete especialidades: violín, viola, violoncello, contrabajo, arpa, guitarra, flauta traversa, oboe, clarinete, trompeta, corno, trombón, saxofón, percusión, piano y canto. Es una institución de configuración única y singular, que se autodefine como formadora de músicos instrumentistas o cantantes y docentes de instrumento, dotados del más alto nivel de especialización. El objeto de estudio, la música, es una disciplina que exige dedicación y educación cimentada en un largo proceso, característica que define a la institución y la diferencia de otros centros educativos. Este conservatorio fue creado en enero de 1911, dependiendo del Gobierno de la Provincia de Córdoba. Cabe destacar que es la única institución pública de la ciudad de Córdoba, que brinda educación musical a niños y jóvenes desde los 8 años de edad. Esto asegura la continuidad de los alumnos en el sistema, formados desde edad temprana en la ejecución instrumental y educados en la música en forma integral que de tal manera podrán continuar estudios superiores de formación docente o técnica ofrecidos por el mismo. La idoneidad de sus egresados es fácilmente verificable: músicos solistas y de orquestas sinfónicas, de cámara nacionales e internacionales son quienes jerarquizan y demuestran la excelencia académica de la escuela, como así también docentes de música que nutren el sistema educativo provincial y nacional en sus distintos niveles Inicial, primer y segundo ciclo de la escuela común, CBU y Polimodal e Institutos Superiores no Universitarios.

La escuela de Teatro Roberto Arlt es otra de las instituciones que forman parte de la FAD. En el año 1963 se crea el seminario de teatro Infantil con el objetivo de brindar herramientas a los educadores para la formación integral del niño a través del teatro; bajo el auspicio del Consejo de Educación y por la resolución 215/1 se otorga un Certificado de Educador en Teatro con puntaje en la junta de Calificaciones de la provincia a quienes hubieran cumplimentado con la acreditación correspondiente a dicho seminario. En 1991 queda conformada oficialmente la Escuela Integral de Teatro bajo la dependencia del Ministerio de Educación de la Provincia. Luego de dos años cambia el nombre a Escuela Superior de Teatro Roberto Arlt. A partir de 2001 a través de una reforma se constituye el profesorado de Artes en Teatro. En 2010 se implementa un nuevo Plan de Estudios y en 2012 se crea el profesorado de Danza.

También se incluye la Escuela Superior de Bellas Artes Dr. José Figueroa Alcorta. Esta escuela, fundada en 1896, se constituye hoy como la única institución de arte creada en el siglo XIX en Argentina que aún permanece en actividad. Es reconocida por su gran trayectoria en pintura, escultura, grabado, dibujo y artes visuales.

3.4. Instrumento

Para el presente estudio los datos se obtuvieron de la aplicación de un cuestionario auto-administrado a los estudiantes de las carreras de formación docente de la Universidad Provincial de Córdoba. Dicho cuestionario se adjunta en el anexo.

Se tomaron como base los instrumentos utilizados por Tessa (2016) y Gutiérrez García, Pérez Pueyo y Pérez Gutiérrez (2013), indagando sobre las funciones y los objetivos de la evaluación, las capacidades cognitivas involucradas, los instrumentos utilizados para evaluar, la percepción del estudiante sobre la evaluación; además se incluyeron variables sociodemográficas como edad, sexo, la carrera que se cursa, trayectoria académica.

3.4.1. Diseño del instrumento

Si bien el cuestionario fue diseñado a partir de los instrumentos seleccionados, su contenido fue adaptado a la realidad investigada. La primera versión resultante fue sometida a evaluación interjueces; es decir, se presentó a especialistas en el área para que lo examinen, valoren y formulen aportes al mismo; en este sentido todo el conjunto de preguntas inicial se sometió a la revisión por expertos (Pérez y Tornimbeni, 2008), obteniéndose un acuerdo interjueces con las respuestas de tres evaluadores. Se evaluaron tres criterios: pertinencia teórica (congruencia con el constructo teórico), adecuación léxica (adecuación al nivel de comprensión de la población meta) y claridad semántica (formulación correcta de enunciados afirmativos o preguntas). En los tres casos se otorgaron cinco posibilidades de respuestas; por ejemplo, desde 1=sin pertinencia teórica hasta 5=absoluta pertinencia teórica, y se determinó el grado de acuerdo alcanzado calculando el índice de Kappa de Fleiss. El punto de corte adoptado (para determinar acuerdo-desacuerdo) fue el valor .65.

De ese modo, el instrumento que inicialmente tenía 50 reactivos, quedó conformado por 42, con distintas escalas de medición pero que respetan en esencia el formato Likert (ej: 0=nunca a 4=siempre, 0=ninguna importancia a 4=muy importante).

> Además, siguiendo las observaciones de los jueces, se incluyeron seis preguntas de final abierto. (Ranzuglia y Luque, 2019, p. 122)

En base a lo anterior, se elaboró un cuestionario que contiene preguntas abiertas, y cerradas con cinco alternativas de respuestas, definidas a priori por el investigador (escala de Likert). Dicho cuestionario fue sometido a procedimientos de validez y confiabilidad en relación a las preguntas de formato Likert, y a análisis de contenido en relación a las preguntas abiertas (Ranzuglia y Luque, 2019); los resultados de tales procedimientos se exponen a continuación.

3.4.2. Validación del instrumento

En cuanto a la validez, corresponde aclarar que se obtuvo evidencia basada en la estructura interna del cuestionario.

> Para hacerlo se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), considerando que el índice de adecuación KMO es de .790, y la prueba de esfericidad de Bartlett es significativa a .05. Se aplicó el método de Componentes Principales con rotación Varimax; se analizaron tanto la matriz de correlación como el gráfico de sedimentación. La matriz indica la presencia de 12 factores con autovalores superiores a 1, que explicarían el 71% de la varianza; sin embargo, el gráfico de sedimentación indica que debe atenderse a los tres primeros, los cuales explican solo el 33.33% de la varianza; considerando la importancia de explicar al menos el 50% de la varianza, se reformuló el análisis y se extrajeron 7 factores (53% de la varianza). (Ranzuglia y Luque, 2019, p. 123)

El factor 1 quedó compuesto por los ítems 5 a 9 y se refieren a las capacidades cognitivas aplicadas en evaluaciones. El factor 2 incluye los ítems 10 a 13 y 15, y considera la importancia de dichas capacidades cognitivas. La coherencia entre el programa y la evaluación se infiere del factor 3 (ítems 2, y 16 a 20). El factor 4 incluye la frecuencia de uso de los distintos instrumentos de evaluación con los ítems 3, 21 a 26. La adecuación del sistema de evaluación se relaciona con el factor 5 (ítems 27 a 32). El sistema de calificación utilizado y la utilidad de la evaluación se refieren a los factores 6 (ítems 34 a 37) y 7 (ítems 38 a 42) respectivamente.

Para evaluar la confiabilidad del instrumento, se decidió el estudio de la consistencia interna, aplicando el método de la covarianza de ítems, dado por el índice Alpha de Cronbach.

> Por la agrupación factorial de los ítems, corresponde analizar los valores para cada factor; factor 1: α=.727, factor 2: α=.764, factor 3: α=.820, factor 4: α=.534 (todos los ítems tienen

baja capacidad discriminante), factor 5: α=.774, factor 6: α=.868, factor 7: α=.766. El factor de segundo orden presenta un alpha de Cronbach de .836 con buena capacidad discriminante para todos los ítems. (Ranzuglia y Luque, 2019, p. 123)

Finalmente, para evaluar las preguntas abiertas, se realizó un análisis de contenido, que permitió explorar la información recabada sobre la opinión de los estudiantes sobre la evaluación. En virtud de ello, se consideraron aquellas categorías mencionadas con frecuencia superior a seis (presentes en 5% o más de los cuestionarios), quedando cuatro (preguntas 7, 11, 12 y 13 del cuestionario administrado). Se indagó sobre la función de la evaluación según la perspectiva estudiantil, como la función de la evaluación según las acciones docentes, en que asignaturas se aborda la evaluación como contenido disciplinar (didáctica general y práctica docente), y qué contenidos se desarrollaron (enfoques, criterios, objetivos, métodos, instrumentos, conceptos, estrategias, formatos de evaluación).

3.5. Procedimiento

Se realizó una presentación con cada grupo de estudiantes de las distintas carreras, explicando la importancia que tiene realizar investigación educativa contextualizada y como eso redunda en beneficio para la institución y sus actores. Se presentó el objetivo general de la investigación y se invitó a los presentes a participar del estudio; se solicitó el consentimiento informado garantizando el secreto estadístico y el anonimato, manifestando que los resultados serán utilizados con fines investigativos.

La administración de los cuestionarios se realizó por parte del equipo investigador durante el mes de mayo del curso académico 2019. Los estudiantes respondieron el cuestionario de manera individual, en el aula el mismo día y horario de cursado, según el curso y el turno correspondiente.

3.6. Análisis de datos

Para el análisis de los datos se utilizó un programa estadístico específico para

ciencias sociales. Los datos cuantificables fueron vaciados en una planilla de cálculo, a partir de la cual se realizaron procedimientos de estadística descriptiva, que permitieron la realización de los gráficos y las tablas de frecuencia y porcentuales. Corresponde señalar que tablas y figuras condensan información de tipo general o distribuida por carreras con fines expositivos.

Para las preguntas abiertas se usó una versión limitada de Atlas Ti 8.4. Esto justifica que se presenten nubes de palabras en lugar de un análisis temático con distintos niveles de códigos (Flick, 2004). Las respuestas de los estudiantes fueron cargadas en documentos de texto (un documento para cada pregunta abierta); los documentos fueron incorporados al software como parte de un mismo proyecto. A los fines de obtener nubes de palabras que incluyesen las significativas para la investigación, se aplicaron las listas de exclusión, que eliminan términos como artículos, preposiciones, conectores, et sim. Posteriormente, se procedió a editar los documentos, a fines de agrupar algunos términos en singular-plural de las mismas (ej.: evaluación-evaluaciones); sin embargo, se dejaron palabras de una misma familia (ej.: aprender, aprendieron, aprendizajes) por considerar que la carga semántica era diferente. Vale aclarar que por las limitaciones del uso del programa no se realizaron análisis discriminados por carrera.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Introducción

Con el fin responder al interrogante planteado en esta investigación, se presentan los datos recolectados. Se utilizó un cuestionario ad hoc al que respondieron 253 estudiantes regulares según la matrícula 2019, que cursaron el último año de las cuatro carreras de formación docente que se dictan en la Universidad Provincial de Córdoba, profesorados de Danza, Teatro, Educación Física, y Música.

Las respuestas de los estudiantes se ordenaron según las categorías de las variables encuestadas observando de manera general cómo se manifiestan los datos en todas las carreras y en cada una de ellas.

En todos los casos, gráficos y tablas se elaboraron en base a los datos obtenidos por el autor de esta investigación mediante la aplicación de un cuestionario autoadministrado, generado para tal fin.

4.2. Caracterización de la muestra

Se encuestaron estudiantes que cursaron Práctica Docente IV, de los distintos profesorados, 14 de Música, 48 de Danza, 15 de Teatro y el resto, 176 de Educación Física. Datos que se muestran en la figura n°1.

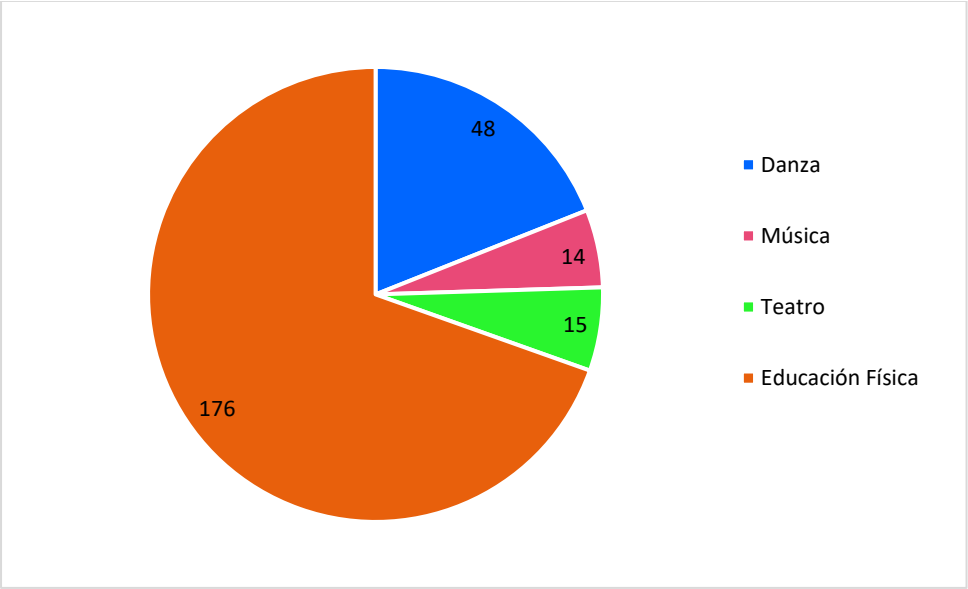

Figura n°1: Distribución de la frecuencia de la población encuestada según la carrera (N: 253, 2019)

La figura 2 muestra la distribución de la población según el sexo, en las carreras de Danza y Teatro predomina mayormente la población femenina, entre el 80% y el 73% respectivamente, en cambio en los profesorados de Educación Física y Música los mayores porcentajes corresponden a la población masculina, el 63% para el primero y el 50% para el segundo.

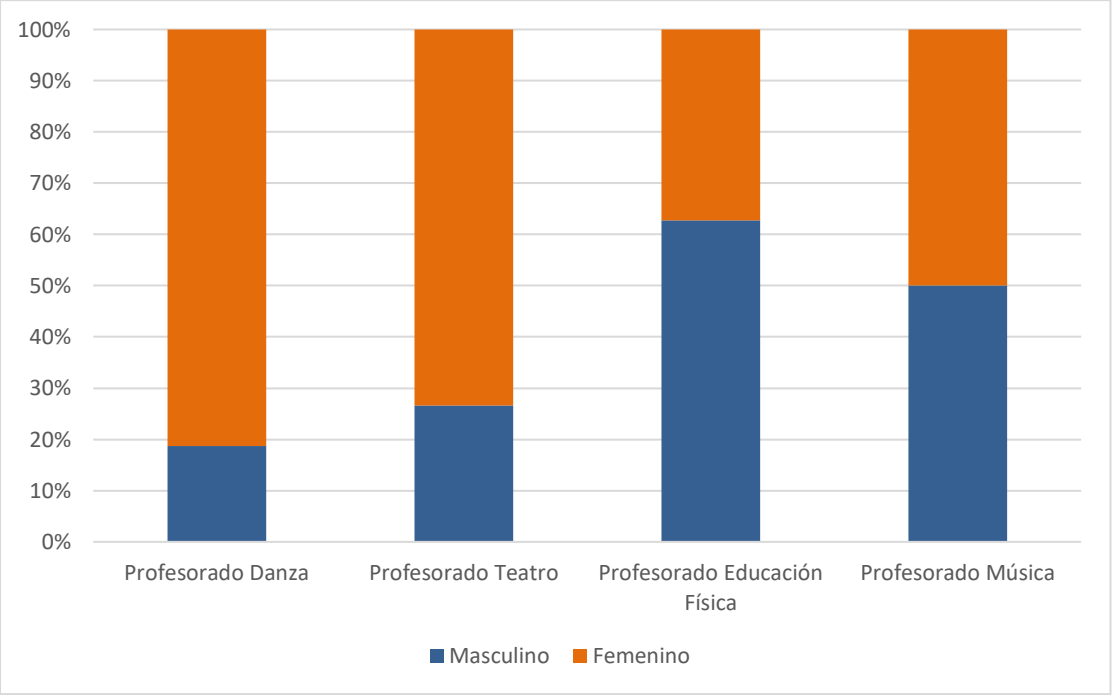

Figura n°2: Distribución porcentual de la población encuestada según el sexo (N: 253, 2019)

La edad de los estudiantes que cursan el último año de las carreras de formación docente, varía entre los 21 y los 44 años, para su mejor estudio se los reordenó en grupo etarios con rangos de a dos años, de 20 a 21 años, entre 22 y 23, 24 y 25 y más de 26 años, datos que se muestran en la siguiente figura.

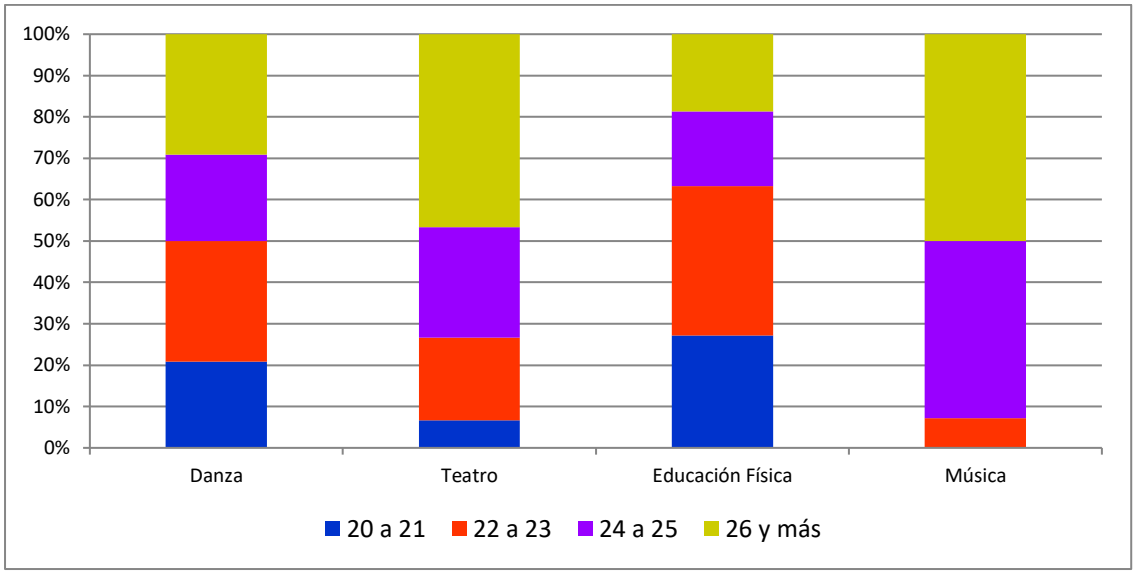

Figura n°3: Distribución porcentual de la población encuestada según la edad (N: 253, 2019)

El profesorado de Danza muestra una distribución equitativa entre los rangos de edad, en Educación Física la mayor cantidad de estudiantes están comprendidos entre los 20 y 23 años, que corresponden a los dos primeros grupos etarios. Los profesorados de Música y Teatro manifiestan el mayor porcentaje de estudiantes en las edades de más de 24 años.

Se indagó sobre la cantidad de materias cursadas y aprobadas durante la carrera, encontrando una media de 39.72 (D.E.= 3.495) de materias cursadas y de 31.99 (D.E. = 4.279) de materias aprobadas en todas las carreras. Sin embargo este número varía en función de cada carrera; en virtud de ello en EF se visualiza una media de 41.13 (D.E.=2.344), de materias cursadas y una media de 33.57 (D.E.=3.334) de materias aprobadas; en Música la media de materias cursadas es de 37.93 (D.E.=2.495) y de materias aprobadas es de 29.71 (D.E.=2.234); en Danza las materias cursadas muestra una media de 35.73 (D.E.=4.165) y las materias aprobadas una media de 27.19 (D.E.=4.185); en el profesorado de Teatro la media de materias cursadas es de 37.73 (D.E.=.594) y la media de materias aprobadas es de 30.93 (D.E.=3.240).

4.3. La evaluación como contenido disciplinar

Se indagó si en alguna asignatura se desarrolló la evaluación como contenido, del total de los estudiantes, el 87,7% manifestó que sí. En la figura n°4 se muestra que la mayoría de los estudiantes manifiestan que la práctica docente es la unidad curricular donde se abordó dicho

contenido, seguido de didáctica general; siendo que, según los planes de estudio de todas las carreras, evaluación es un contenido que se desarrolla en didáctica general en relación con el programa de la unidad curricular y las Prácticas Docentes, en donde el contenido se relaciona más con la planificación de las actividades propias de la asignatura.

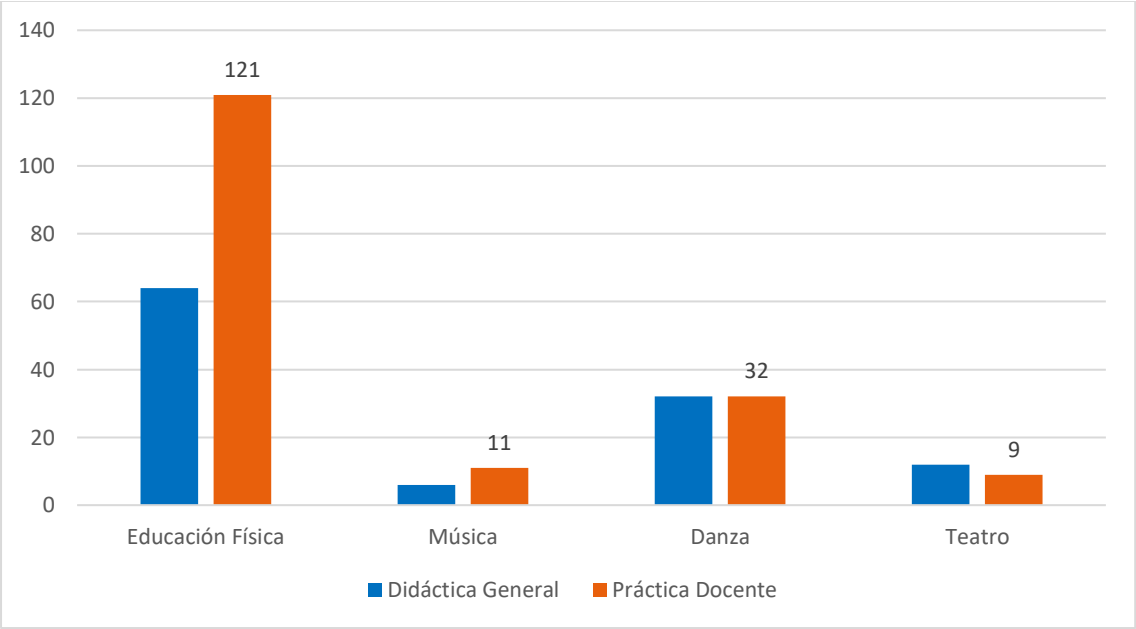

Figura n°4: Distribución de la frecuencia de la evaluación como contenido disciplinar según las unidades curriculares (N: 253, 2019)

Del total de estudiantes, 114 manifestaron abordar contenidos en didáctica general y 173 en la práctica docente. Por carreras, en Educación Física y Música se manifiesta la misma tendencia, siendo más equitativas las apreciaciones de los estudiantes de los profesorados de Danza y Teatro.

Los planes de estudio de cada carrera en particular, proponen además unidades curriculares específicas propias de la formación disciplinar, en las que también se desarrolla la evaluación como contenido, como son: didáctica de la danza, didáctica contemporánea, didáctica de la educación física, didáctica teatral y didáctica de la música.

De los estudiantes que respondieron que sí se abordó en alguna asignatura la evaluación como contenido, el mayor porcentaje, 84%, indicó (frecuencia) que desarrollaron el concepto evaluación (166) o evaluar (74), además de los tipos de evaluación (69), métodos/metodologías (19, 15), cómo evaluar (33), formas de evaluar (31), criterios (13), planificación (13), objetivos (8), instrumentos (8), porqué evaluar (7), el proceso de evaluación (7), la evaluación

cuantitativa y cualitativa (5), y en menor medida la calificación, los indicadores, herramientas. Estos datos se pueden observar en la figura siguiente.

Figura n°5: Análisis gráfico de la evaluación como contenido curricular, según la apreciación estudiantil (N: 253, 2019)

Como se puede observar en la figura n°5, en relación con los contenidos abordados en las distintas unidades curriculares, surgen tres grandes categorías de análisis: lo conceptual, los componentes de la evaluación y las estrategias. En relación con **lo conceptual**, las expresiones más frecuentes son: evaluación y evaluar, conceptos y concepciones, enfoques, significados, características, definiciones. En relación con los **componentes**, los términos son: criterios, objetivos, funciones, resultados, finalidad, formas, métodos y metodologías, modalidad. En relación con **estrategias** pueden mencionarse términos como instrumentos e instrumental, indicadores, herramientas, técnicas, registro.

Dado que la primera categoría es amplia, se efectúa un análisis que aborde toda su riqueza. Es decir, en relación con las concepciones, significados, enfoques y definiciones, es posible encontrar términos tales como: medición, promedio, notas, calificación, cuantitativo, cualitativo, coevaluación, capacidades, numerológica, construcción, entre otras. Esto se asocia de manera directa con el siguiente tópico de análisis.

4.4. Conceptualización de la evaluación

Con la intención de determinar la conceptualización de la evaluación que tienen los estudiantes de las carreras de formación docente, se propusieron preguntas sobre el concepto, objetivos, funciones e instrumentos de evaluación.

Se solicitó a los estudiantes que expresen su opinión sobre que piensan o entienden por evaluar, para ello se propuso una pregunta con cuatro opciones de respuesta (tabla n°1); se observa que, del total de la población encuestada, la mayoría, 172 estudiantes, (68%) afirman que evaluar significa valorar el proceso enseñanza-aprendizaje del estudiante y el 31% (78 estudiantes) manifiestan que evaluar se relaciona con valorar el progreso del estudiante en la asignatura. Por carreras se manifiesta la misma tendencia que en el general. Los datos antes descriptos se muestran en la siguiente tabla.

Tabla n°1: Distribución de frecuencias de la percepción de los estudiantes sobre qué es evaluar en general, por carreras (N: 253, 2019)

			Carreras			
		General	**Danza**	**Música**	**Teatro**	**Educación Física**
Qué es evaluar	**Valorar el proceso enseñanza-aprendizaje del estudiante**	*172*	*36*	*8*	*10*	*118*
	Calificar al estudiante	*2*				*2*
	Decidir si el estudiante aprueba o reprueba la asignatura	*1*				*1*
	Valorar el progreso del estudiante en la asignatura	*78*	*12*	*6*	*5*	*55*
	Totales	*253*	*48*	*14*	*15*	*176*

4.5. Grado de acuerdo con los enunciados referidos a la evaluación

Se consultó, utilizando algunos indicadores, sobre el grado de acuerdo con los enunciados que refieren al proceso de evaluación que experimentan los estudiantes en su formación, entre ellos: la interacción entre el profesor y los estudiantes favorece el proceso de evaluación. La evaluación de anuncia con suficiente anticipación. La evaluación parte de un acuerdo con el profesor. La evaluación positiva repercute en la autoestima del estudiante. El

conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje del estudiante.

El 89.3% de los estudiantes de todas las carreras manifiestan alto grado de acuerdo con que la interacción entre el profesor y el estudiante favorece el proceso de evaluación, de los cuales, el 56.1% lo hacen en muy alto grado. Un 78% indica que una evaluación positiva beneficia al estudiante, es decir repercute en su autoestima. Un porcentaje menor (68.8%) manifiesta alto grado de acuerdo con que el conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje del estudiante. El 60.1% de los estudiantes indica estar en alto grado de acuerdo que la evaluación se anuncia con suficiente antelación. Respecto a que la evaluación parte de un acuerdo con el profesor solo el 48.6% se manifiesta en alto grado de acuerdo. Datos que se muestran en la siguiente figura.

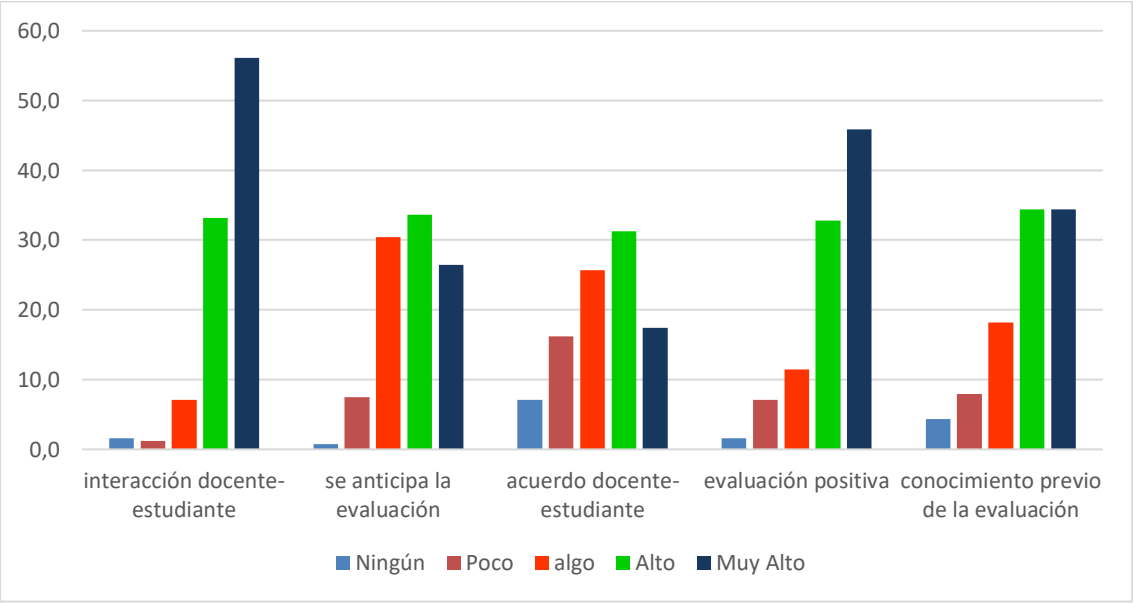

Figura n°6: Distribución porcentual del grado de acuerdo de los estudiantes sobre los enunciados referidos a la evaluación (N: 253, 2019)

4.6. Objetivos de la evaluación

Se propuso a los estudiantes una pregunta abierta consultando para qué sirve evaluar, información que se muestra en la figura n°7. A partir de lo expresado por los estudiantes (frecuencia), se aprecia que la evaluación está centrada en los estudiantes (158), en el conocimiento (31), en el contenido (40), en la metodología (13), en el docente (31); asimismo,

se alude al proceso (114), al aprendizaje (80), a la enseñanza (46), al progreso (36), diagnóstico (9), seguimiento (9). Se asocia la utilidad de la evaluación a acciones como: saber, aprender, apropiar, adquirir, valorar, conocer, observar, reconocer, identificar, registrar, mejorar, medir, analizar, accionar, entre otras.

Figura n°7: Análisis gráfico de la percepción estudiantil sobre los objetivos de la evaluación (N: 253, 2019)

En primer lugar, surgen los códigos asociados a la categoría actores, es decir, los estudiantes y los docentes como elementos fundamentales de la evaluación. Ahora bien, dado que lo analizado es la utilidad de la evaluación, lo relevante es considerar las categorías asociadas. Por un lado, las acciones mencionadas son: registrar, observar, medir, identificar, valorar, comprobar, evaluar, conocer, enseñar, adquirir, reconocer, reforzar, afianzar. Por otro lado, tales acciones se mencionan en relación a concebir la evaluación como proceso o progreso, de manera que se expresan como logros (ej.: aprendió, adquirido, asimilación, resultados).

En segundo término, la utilidad se expresa en relación a lo evaluado, es decir, conocimientos y contenidos, o bien en cuanto a las estrategias, esto es, metodologías y métodos, objetivos y herramientas.

4.7. Creencias sobre lo que se evalúa

En la misma intención de indagar sobre los objetivos de la evaluación, según la percepción estudiantil, se propuso una pregunta sobre que creen que evalúan los docentes de los estudiantes, indicando (frecuencia) como más importante el proceso (77), y en menor medida el progreso (19), los contenidos (57), conocimientos (25), y lo conceptual (11); del progreso o proceso se identifican como los más relevantes los resultados (19), el producto (6), el rendimiento, como así también las habilidades, las capacidades (10), las competencias, la participación, la elaboración, construcción, la autonomía, la apropiación, logros, cumplimiento, si aprueban o desaprueban, entre otros.

Los estudiantes en general manifiestan que la evaluación depende del docente, es decir, que queda a criterio de cada profesor qué y cómo se evalúa a los estudiantes, coincidiendo en dos posturas bien marcadas, los que califican, miden el producto y los que valoran el proceso. Además, se expresa una manifestación hacia el docente como algunos y otros casos sin atender al lugar que éste ocupa en la evaluación.

Al respecto se citan a continuación algunas frases destacadas de los estudiantes: “algunos evalúan lo que sabemos, otros el proceso y otros ni idea cómo y que evalúan”, “depende mucho del docente, algunos el proceso y otros el resultado”, “cumplir con los objetivos de la cátedra”, “proceso de aprendizaje”, “progreso y conocimientos asimilados”, “si nos apropiamos de los contenidos”, “saber el tema dado”, “y en algunos casos hay docentes que verduguean a los estudiantes y les hacen entender que la música no es para todos”, “el proceso pero se califica el resultado”, “hay docentes que solo evalúan ejecución correcta y hay otros que evalúan apropiación de conceptos”, “y otros producción y pensamientos propios”, “la apropiación de los contenidos desarrollados”, “saber hacer y saber los contenidos”, “progreso individual”, “técnicas específicas”, “relación del contenido teórico con la práctica”, “en algunos casos valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en otros casos si es capaz de aprobar o no”.

Figura n°8: Análisis gráfico de las creencias sobre lo que se evalúa (N: 253, 2019)

4.8. Función de la evaluación

Se consultó a los estudiantes cuál es la función de la evaluación según lo que has visto de tus docentes; como respuesta manifestaron (frecuencia) con mayor énfasis palabras como proceso (79), aprendizaje (59), estudiantes (53), contenidos (30), conocimientos (10), docentes (28), enseñanza (22), progreso (14); buscando valorar (32), calificar (24), evaluar (17), aprobar (13), nota (14), dar cuenta (15), acreditar (11), medir (7), control, decidir si aprueba o no, entre otras; atendiendo a los saberes y/o capacidades aprendidos o alcanzados, los resultados, como diagnóstico. Datos que se observan en la figura n°9.

Figura n°9: Análisis gráfico sobre la función de la evaluación según la percepción de los estudiantes (N: 253, 2019)

4.9. Para que se realiza la evaluación en la formación docente

Se buscó indagar sobre la percepción que los estudiantes manifiestan en relación con la evaluación y su aplicación/desarrollo en la etapa de la formación, como conocimiento o contenido adquirido para ser utilizado en la práctica profesional; en la figura n°10 se observan palabras con sus significados (frecuencia) como: proceso (35), contenidos (27), conocimientos (37), aprendizaje (24), enseñanza (14); desarrollando acciones tales como: evaluar (26), acreditar (8), lo aprendido (13), adquirido (9), en menor medida o con menor intensidad, se observan medir, calificar, aprobar, certificar, capacidad, formación, capacitado.

Las respuestas de los estudiantes se manifiestan en frases como: “para formar sujetos críticos que puedan luego desempeñar su rol docente”, “para que estemos capacitados para la enseñanza aprendizaje”, “para dar cuenta de si uno está capacitado para poder estar frente a un curso”, “para aprender a evaluar cuando le toque al mismo como docente”, “para mantener al docente con sus conocimientos activos”, “para ver si los estudiantes están capacitados para ejercer y formar a otras personas”, “para que tomemos herramientas para cuando debamos hacerlo nosotros”, “para entender como evaluar en un futuro y formar una postura profesional y personal”, “para poder ayudar a los estudiantes a progresar si la hace falta”, “la ausencia de

contenido o en caso contrario recalcar el buen desempeño del estudiante para seguir motivándolo", "la evaluación se realiza para ver si el docente se encuentra capacitado para enseñar en los distintos niveles de formación", "para formar a los estudiantes como futuro docente", "para considerar una aptitud docente", "para ser buenos futuros docentes", "para corroborar si poseemos ciertos conocimientos y así poder formarnos como docentes", "para constatar lo que los estudiantes aprendieron y si con eso le alcanza para desarrollarse como futuro docente", "para saber si está apto o no para ser docente", "para ver si un futuro docente .tiene conocimientos y herramientas para estar al frente de una clase".

Figuran°10: Análisis gráfico de la función de la evaluación en la formación docente (N: 253, 2019)

Se consultó a los estudiantes sobre el sistema de evaluación empleado, focalizando en cómo se ha establecido la calificación en las asignaturas que ha cursado; se solicitó al respecto que señalen el acuerdo con las siguientes afirmaciones: la calificación la decide el profesor a partir de la evaluación, el estudiante se autocalifica, se califica en forma dialogada y consensuada, a partir de la autoevaluación, a partir de la coevaluación. En general en todas las carreras los estudiantes manifiestan que están muy de acuerdo y de acuerdo, con los mayores porcentajes, en que la calificación la decide el profesor, y poco de acuerdo con el resto de los indicadores, lo que puede interpretarse como la direccionalidad de la evaluación por parte del docente, sin atender demasiado la las posibilidades de interactuar con los estudiantes para

valorar sus/los aprendizajes. Los datos se muestran en la tabla siguiente.

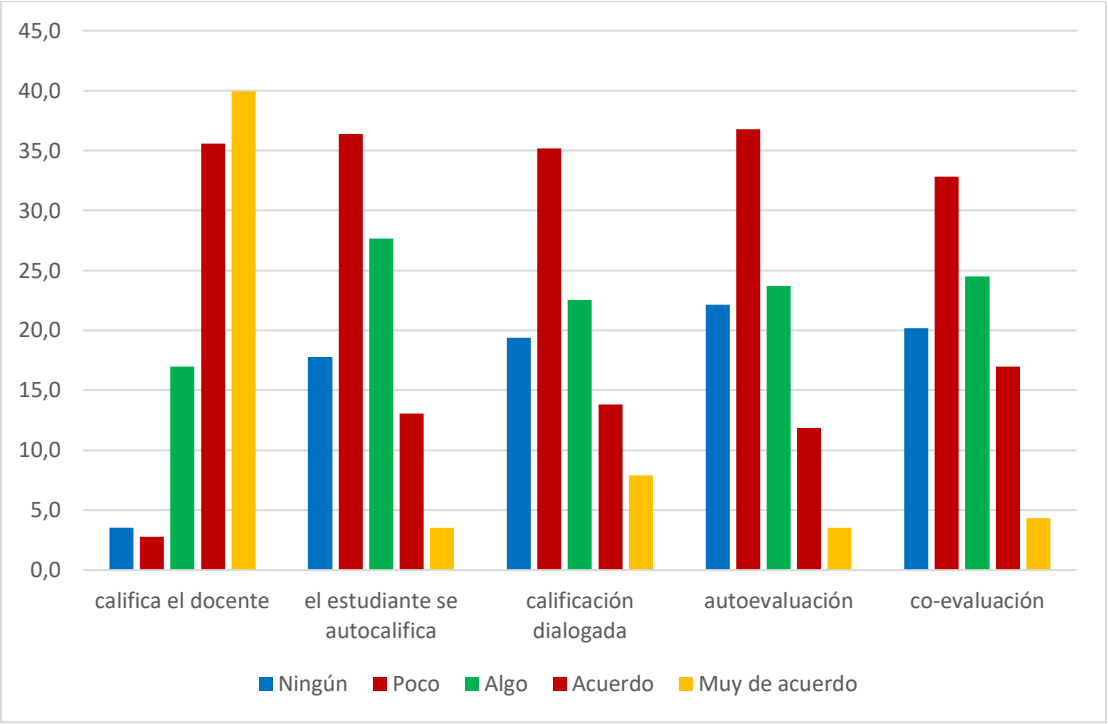

Figura n°11: Distribución porcentual del acuerdo sobre la calificación en las asignaturas en todas las carreras (N: 253, 2019)

En la tabla n°2, se observan los datos por carreas: la mitad los estudiantes de Música manifiestan los valores más altos en la puntuación de los indicadores, estando de acuerdo y muy de acuerdo con que el docente es quien califica a partir de la evaluación y ningún acuerdo con el resto de los indicadores, en especial cuando el estudiante es quien se autocalifica, es decir hay una escasa implementación de la autoevaluación del estudiante, coevaluación y la calificación a partir de la autoevaluación (ningún), un porcentaje similar indican los estudiantes de Teatro en relación con la calificación por parte del docente, la calificación dialogada y consensuada y con la autoevaluación. Los estudiantes de los profesorados de Danza y Educación Física coinciden en que la calificación la decide el docente.

Tabla n°2: Distribución porcentual de los acuerdos sobre cómo se establece la calificación en las asignaturas por carreras (N: 253, 2019)

	Carreras			
	Educación Física (n=174)	**Música** (n=13)	**Danza** (n=47)	**Teatro** (n=14)
Califica el docente	*Muy Acuerdo 42,3*	*Acuerdo / Muy acuerdo 42,9*	*Acuerdo 37,5*	*Muy acuerdo 46,2*
Estudiante se autocalifica	*Poco 39,1*	*Ningún 57,1*	*Poco 39,6*	*Poco 36,9*
Calificación dialogada	*Poco 41,1*	*Ningún 42,9*	*Algo 39,6*	*Ningún 46,2*
Autoevaluación	*Poco 39,7*	*Ningún 50*	*Poco 39,6*	*Ningún 46,2*
Coevaluación	*Poco 36*	*Ningún 50*	*Algo 31,3*	*Algo 38,5*

4.10. Utilización de instrumentos de evaluación

Uno de los componentes importantes de la evaluación es la selección de los instrumentos utilizados para llevar a cabo la valoración de los aprendizajes, por este motivo se consultó a los estudiantes con qué frecuencia los docentes utilizan distintos instrumentos y procedimientos de evaluación. Entre ellos: observación del profesor en la clase (ficha de observación), examen escrito tipo test, examen escrito de preguntas abiertas, examen oral, pruebas físicas prácticas (acciones motrices, situaciones de juego, propuestas coreográficas, secuencias de movimiento, tocar un instrumento). Se propuso una escala entre ninguna y muy alta frecuencia.

En general en todas las carreas, como se muestra en la figura n°12, la puntuación más alta se observa en la presentación de informes escritos, con la mayor frecuencia de utilización, la observación del docente es el instrumento que menos frecuencia presenta. La utilización del resto de los instrumentos presenta una alta frecuencia.

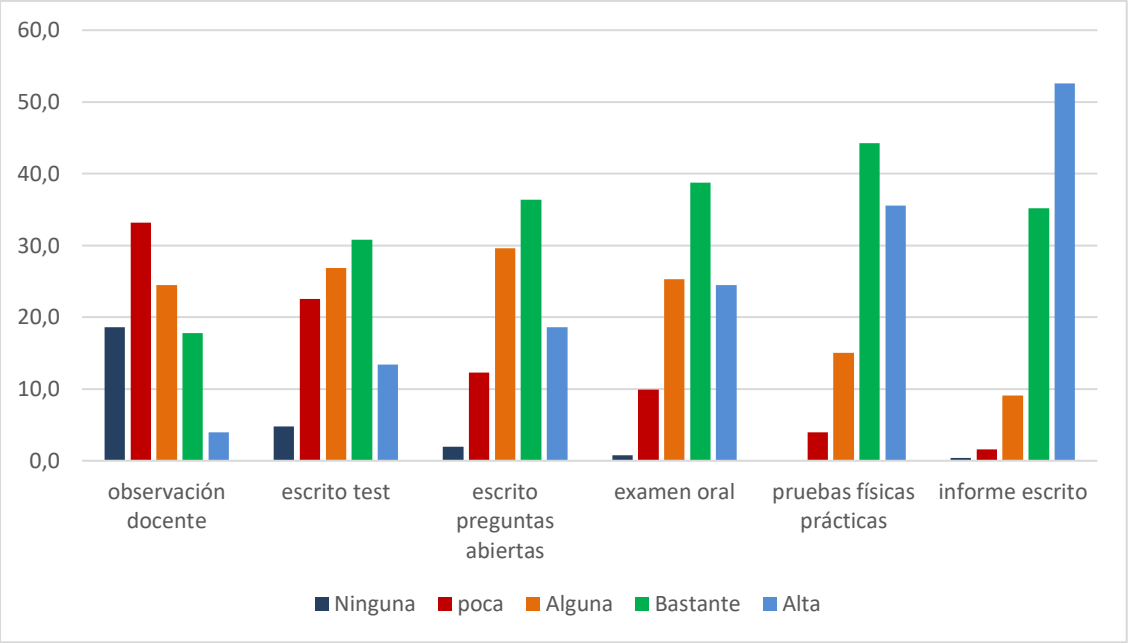

Figura n°12: Distribución de la frecuencia de utilización de los distintos instrumentos de evaluación, según la apreciación de los estudiantes (N: 253, 2019)

Al analizar los datos antes mencionados por carreras, observamos algunas disparidades, como en el caso de los estudiantes del profesorado de Teatro que indican con altas puntuaciones los instrumentos utilizados; en el resto de las carreras las puntuaciones más altas se manifiestan en el examen oral y las pruebas prácticas. Datos que se muestran la siguiente tabla.

Tabla n°3: Distribución porcentual de la utilización de los distintos instrumentos de evaluación por carreras (N: 253, 2019)

Frecuencia de utilización de instrumentos	**Carreras**			
	Educación Física (n=174)	**Música** (n=13)	**Danza** (n=47)	**Teatro** (n=14)
Observación docente	*Poca 38,5*	*Media 38,5*	*Poca 29,8*	*Alta 50*
Examen escrito test	*Bastante 37,9*	*Poca 64,3*	*Poca 46,8*	*Bastante 31,3*
Examen escrito abierto	*Bastante 40,2*	*Poca 35,7*	*Alguna 37,5*	*Bastante 36,8*
Examen oral	*Bastante 41,1*	*Bastante 42.9*	*Bastante 35,9*	*Alguna 35,7*
Pruebas físicas prácticas	*Bastante 48,3*	*Bastante 64,3*	*Alta 64,6*	*Alta 64,3*
Informe escrito	*Alta 47,1*	*Alta 85,7*	*Alta 60,4*	*Alta 71,4*

4.11. Capacidades cognitivas presentes en la evaluación

Se consultó a los estudiantes en cuántas asignaturas cursadas han estado presentes, en los sistemas de evaluación, distintas capacidades cognitivas, valorando su apreciación con una escala entre ninguna y en todas las asignaturas. En general, en todas las carreras, recordar, aplicar y comprender son las capacidades que han estado presentes en bastantes asignaturas, y, analizar y sintetizar comparten entre bastante y algunas (figura n°13).

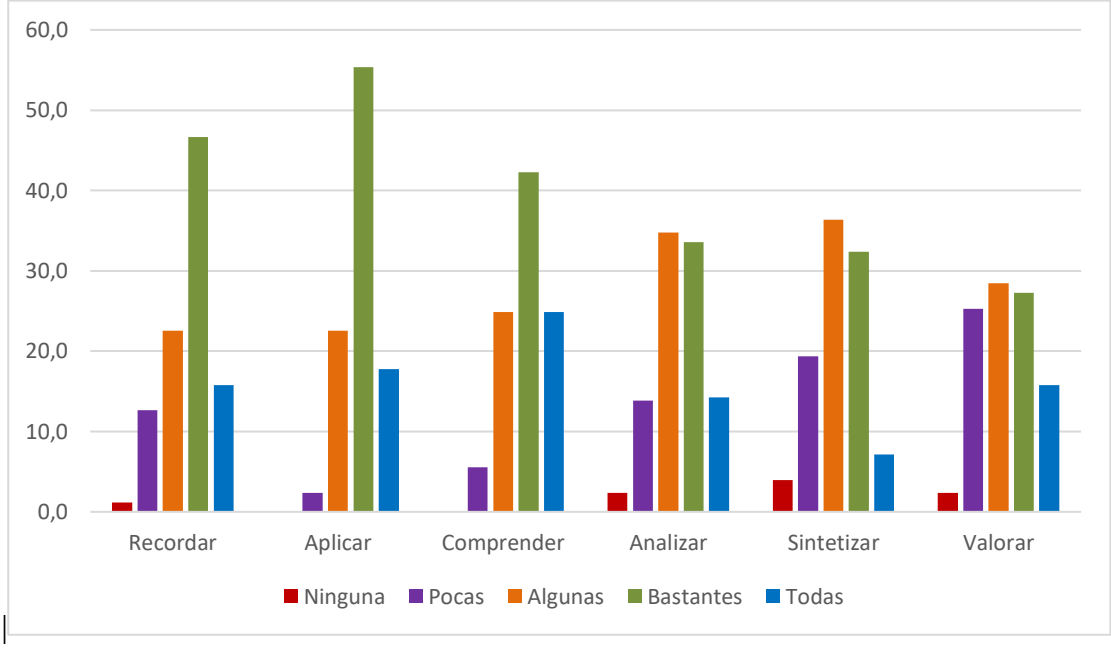

Figura n°13: Distribución de la frecuencia de las capacidades cognitivas presentes en los sistemas de evaluación de las asignaturas, según la percepción estudiantil (N: 253, 2019)

Al analizar por carreras, se manifiesta un comportamiento similar al general, según se observa en la tabla n°4, las capacidades cognitivas aplicar y comprender están presentes en bastantes asignaturas, capaz debido al carácter utilitario del conocimiento técnico específico de cada formación.

Tabla n°4: Distribución porcentual de las capacidades cognitivas presentes en la evaluación de los aprendizajes, por carreras (N: 253, 2019)

Capacidades cognitivas	**Carreras**			
	Educación Física (n=174)	**Música** (n=13)	**Danza** (n=47)	**Teatro** (n=14)
Recordar	*Bastantes 53,7*	*Pocas 71,4*	*Algunas 45,8*	*Bastantes 53,8*
Aplicar	*Bastantes 57,8*	*Bastantes 57,1*	*Bastantes 54,2*	*Bastantes 56,5*
Comprender	*Bastantes 41,6*	*Bastantes/Todas 42,9*	*Bastantes/Todas 46,8*	*Bastantes 53,8*
Analizar	*Algunas 40*	*Bastantes 42,9*	*Bastantes 45,8*	*Bastantes 38,5*
Sintetizar	*Algunas 35,8*	*Bastantes 50*	*Algunas 35,4*	*Algunas 46,2*
Valorar	*Algunas/Pocas 31,3*	*Bastantes 50*	*Bastantes 33,3*	*Todas/Algunas 30,8*

Se consultó a los estudiantes sobre la importancia de las capacidades cognitivas que deben estar presentes en la formación docente. En la figura n°14 vemos que para el 78% de los estudiantes comprender es una de las capacidades cognitivas más importantes que debe estar presente en el proceso de la formación, más de la mitad, además indican que aplicar, analizar y valorar también lo son; un 40% estima que sintetizar en bastante importante.

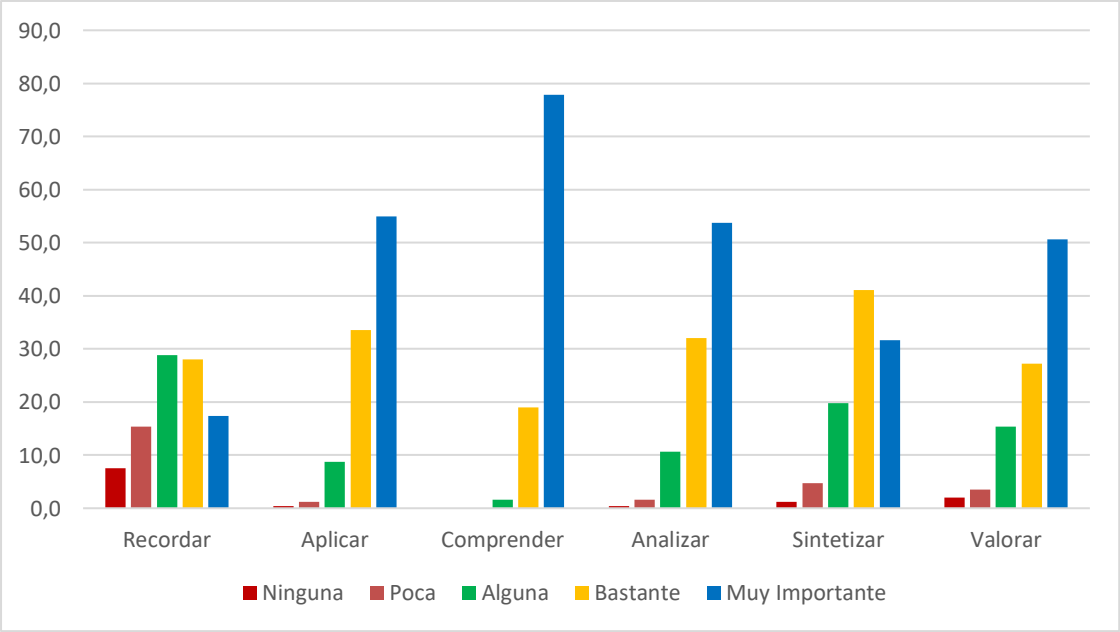

Figura n°14: Distribución de la frecuencia de la importancia de las capacidades cognitivas en la formación docente, según la apreciación de los estudiantes (N: 253, 2019)

4.12. Relación entre los instrumentos de evaluación y lo planteado en el programa

Se consultó a los estudiantes si, en general en las asignaturas que han cursado, los sistemas de evaluación planteados por los docentes se han correspondido con lo propuesto en el programa; los datos que se muestran en la figura n°15 indican que el 52% de los estudiantes dicen que algunas veces y el 31,6% que muchas veces lo planteado en el programa se relaciona con los sistemas de evaluación utilizados.

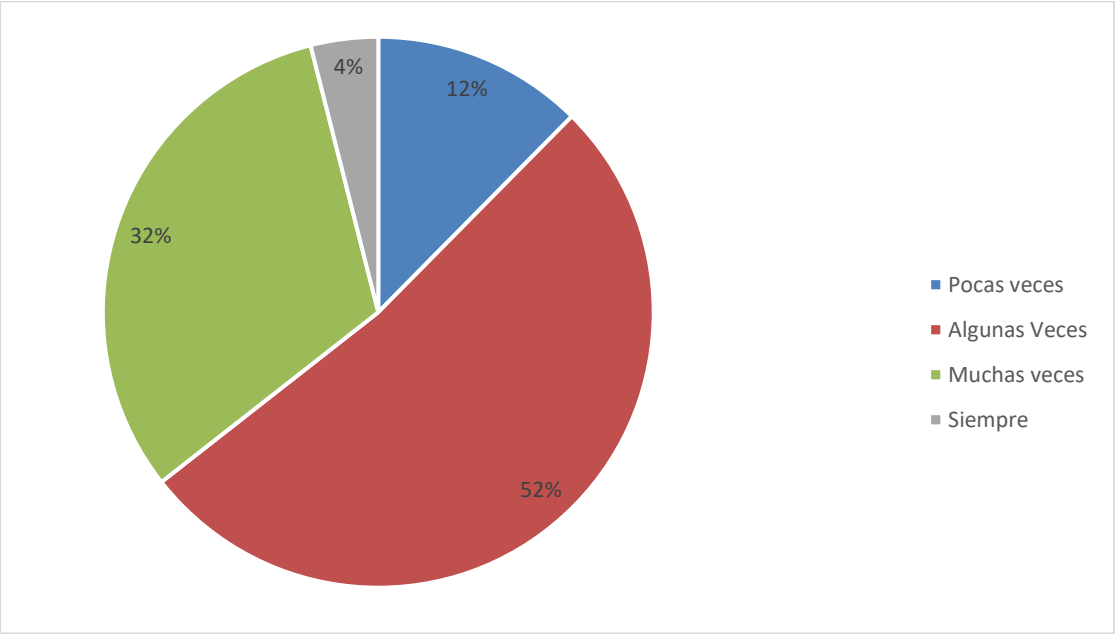

Figura n°15: Distribución porcentual de la correspondencia entre los sistemas de evaluación planteados y lo propuesto en el programa de la asignatura (N: 253, 2019)

Tabla n°5: Distribución de la frecuencia de la relación entre los sistemas de evaluación y lo planteado en el programa, según la precepción estudiantil (N: 253, 2019)

Carrera	Sistemas de evaluación y correspondencia con el programa				Totales por carrera
	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	
Eucación. Física	*26*	*102*	*42*	*4*	*174*
Música	*3*	*6*	*4*	*--*	*13*
Danza	*2*	*16*	*25*	*5*	*48*
Teatro	*--*	*5*	*9*	*1*	*15*
Total	*31*	*129*	*80*	*10*	

Al analizar estos datos por carreras, se observa alguna similitud con el general en las carreras de Educación Física (58.6%) y Música (46%), y en el caso de Danza y Teatro, un porcentaje mayor de estudiantes (52% y 60% respectivamente) manifiestan que muchas veces se corresponde lo planteado en el programa con el sistema de evaluación empleado por los docentes, datos que se muestran en la tabla n°5. Se puede observar que solo el 4% del total de los participantes señalan que la relación mencionada anteriormente se produce **siempre**.

Cabe destacar que los estudiantes perciben una relativa relación entre lo planteado en los programas de las asignaturas sobre los sistemas de evaluación y las evaluaciones efectivamente realizadas.

Se preguntó sobre la frecuencia en que los profesores informan a través del sistema de evaluación empleado los aprendizajes logrados, en la figura n°5 observamos que, según los estudiantes de todas las carreras esa frecuencia es escasa o poca (41%) o lo hacen algunas veces (37%).

Es importante señalar que, no es lo mismo informar sobre los aprendizajes logrados, lo que implica reflexionar sobre la valoración de los aprendizajes, que manifestar la calificación obtenida, hecho o acción que solo refuerza la arista o el lado cuantitativo de la evaluación y la afirmación de la mera aprobación de la asignatura.

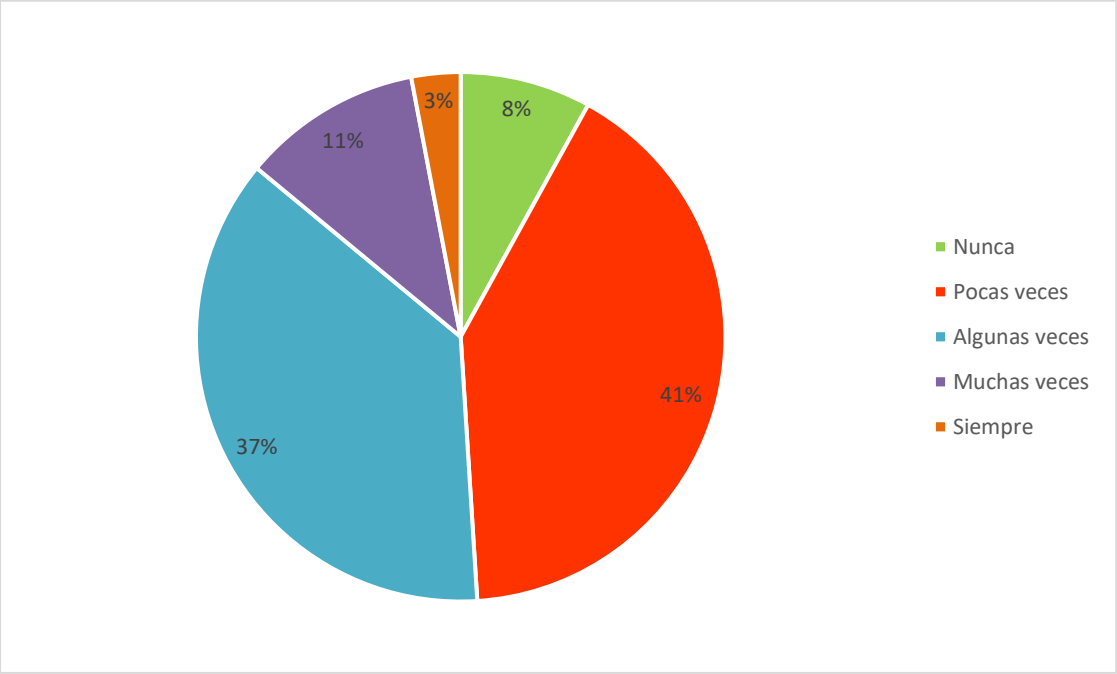

Figura n°16: Distribución de la frecuencia en que los docentes informan a los estudiantes de sus aprendizajes (N: 253, 2019)

Al indagar por carreras, se muestra en la tabla n°6, que el 51% de los estudiantes del profesorado de Educación Física manifiestan pocas veces, el 43% de los estudiantes del profesorado de Música indican algunas y muchas veces respectivamente, y los estudiantes del profesorado de Danza, 46% y del profesorado de Teatro, 68% manifiestan que algunas veces los docentes los informan de los aprendizajes logrados.

Tabla n°6: Distribución de la frecuencia en que los docentes informan a sus estudiantes de los aprendizajes logrados (N: 253, 2019)

		Carrera				**Totales**
		Danza (n=48)	**Teatro** (n=15)	**Educación Física** (n=175)	**Música** (n=14)	
Frecuencia de información de los aprendizajes	**Nunca**	*4%*	*0,0%*	*11%*	*0,0%*	*8%*
	Pocas veces	*21%*	*13%*	*51%*	*14%*	*41%*
	Algunas veces	*46%*	*68%*	*32%*	*43%*	*37%*
	Muchas veces	*27%*	*13%*	*5%*	*43%*	*11%*
	Siempre	*2%*	*6%*	*1%*	*0,0%*	*3%*
Totales		*100%*	*100%*	*100%*	*100%*	*100,0%*

Se preguntó a los estudiantes el **grado de coherencia** que, según ellos, han tenido el sistema de evaluación empleado por los docentes con los componentes planteados en el programa, finalidades, contenidos, competencias docentes, metodología de la enseñanza, y entre la evaluación y la calificación obtenida. Se estableció/propuso a tal fin una escala entre ninguna coherencia y mucha coherencia. En general en todas las carreras los estudiantes manifiestan que existió entre alguna y bastante coherencia en todas las relaciones propuestas, reconociendo que existe un grado de coherencia significativo en todas las relaciones; cabe destacar que el porcentaje más alto de coherencia se observa entre los contenidos y los sistemas de evaluación utilizados, y entre la evaluación y la calificación obtenida. Estos datos se observan en la figura n°17.

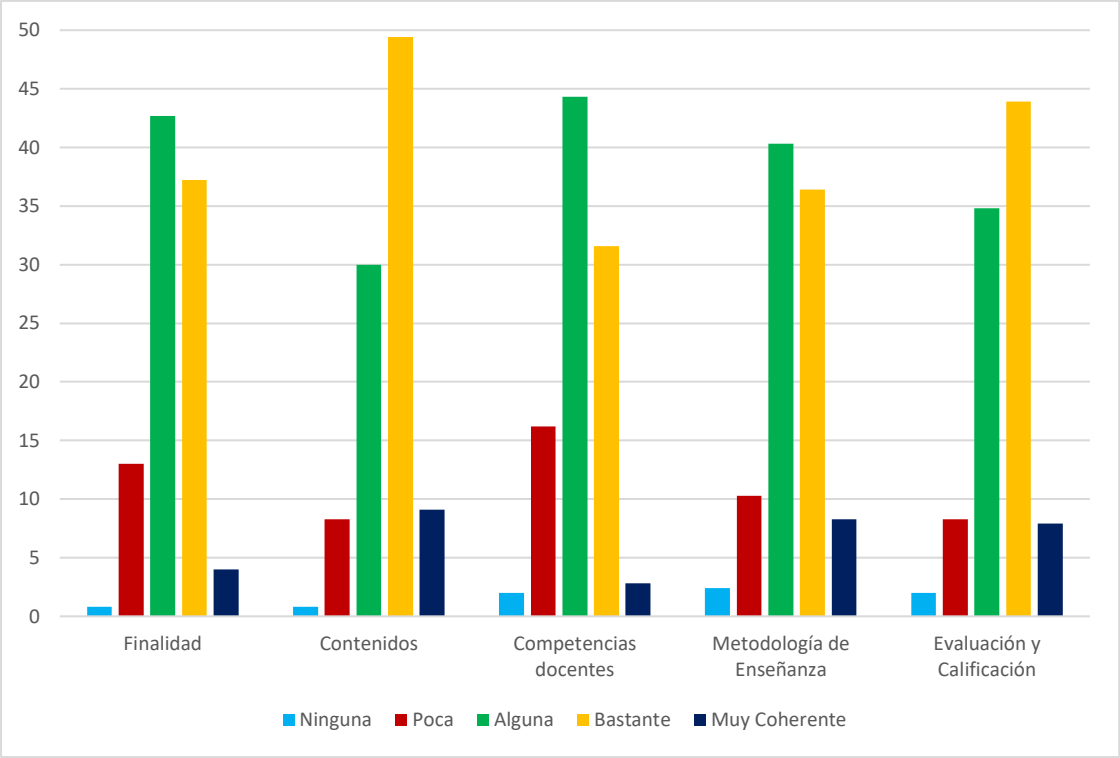

Figura n°17: Distribución porcentual del grado de coherencia entre los sistemas de evaluación y lo planteado en el programa, según la percepción de los estudiantes (N: 253, 2019)

Tabla n°7: Distribución porcentual del grado de coherencia entre los sistemas de evaluación y lo planteado en el programa, por carreras (N: 253, 2019)

Componentes de los programas	**Carreras**			
	Educación Física (n=171)	**Música** (n=14)	**Danza** (n=48)	**Teatro** (n=14)
Finalidades	*Alguna 50.9*	*Bastante 50*	*Bastante 62.5*	*Bastante 64.3*
Contenidos	*Bastante 49.1*	*Bastante 57.1*	*Bastante 50*	*Bastante 64.3*
Competencias docentes	*Alguna 48*	*Bastante 50*	*Alguna 47.8*	*Bastante 71.4*
Metodología de enseñanza	*Alguna 42.7*	*Alguna / bastante 42.9*	*Bastante 45.8*	*Bastante 57.1*
Evaluación / Calificación	*Alguna 41.8*	*Bastante 69.2*	*Bastante 56.3*	*Bastante 64.3*

A los fines de comparar por carreras, se ha elaborado la Tabla n°7, que resumen el dato más relevante de cada una (en porcentajes sobre el n de cada carrera), respecto del grado de

coherencia entre el sistema de evaluación y los distintos elementos o componentes de los programas de asignaturas cursadas. En la mencionada tabla, se observa un comportamiento similar al general, es decir, más de la mitad de los estudiantes de los profesorados de Teatro, Danza y Música manifiestan una alta valoración de la relación consultada; no obstante, los estudiantes del profesorado de Educación Física indican que existe alguna relación entre ambas variables, para la mayoría de los indicadores analizados.

En relación con cada uno de los componentes analizados, se observa que en las cuatro carreras los estudiantes afirman que existen alto grado de coherencia entre el sistema de evaluación y los **contenidos**. En cuanto a las **finalidades** de los programas, solo los estudiantes del profesorado de Educación Física indican que existe algún grado de coherencia entre los dos aspectos evaluados; similar situación se produce en cuando a la coherencia entre **evaluación y calificación**. El porcentaje de más alta valoración se presenta en la carrera de Teatro respecto de las **competencias docentes**. Para el componente **Metodología de enseñanza** se puede apreciar que, las valoraciones del grado de coherencia entre las variables estudiadas, es más bajo en general, por comparación con los demás y que, en la carrera de Música, el grupo participante evalúa esa coherencia entre relativa (alguna) y bastante.

Respecto a las causas que podrían haber provocado un inadecuado sistema de evaluación, los estudiantes manifiestan que se debió a: la desmotivación del profesor, la falta de formación profesional sobre la evaluación, la complejidad del sistema de evaluación, la falta de claridad del docente al aplicarlo, la escasez del tiempo para evaluar y el número excesivo de estudiantes por clase.

Los estudiantes de todas las carreras manifiestan como alto porcentaje en el poco tiempo destinado a la evaluación, y medio al nivel de complejidad de la evaluación. Comparten entre medio y alto la falta de claridad del docente al aplicar el sistema de evaluación elegido y el poco tiempo destinado a la evaluación. Más del 35% de los estudiantes manifiestan que la evaluación aplicada es compleja, y un 25% indican que la desmotivación del docente, junto a la falta de formación sobre los sistemas de evaluación tienen su influencia al igual que la cantidad de estudiantes por clase, datos que observamos en la figura n°18.

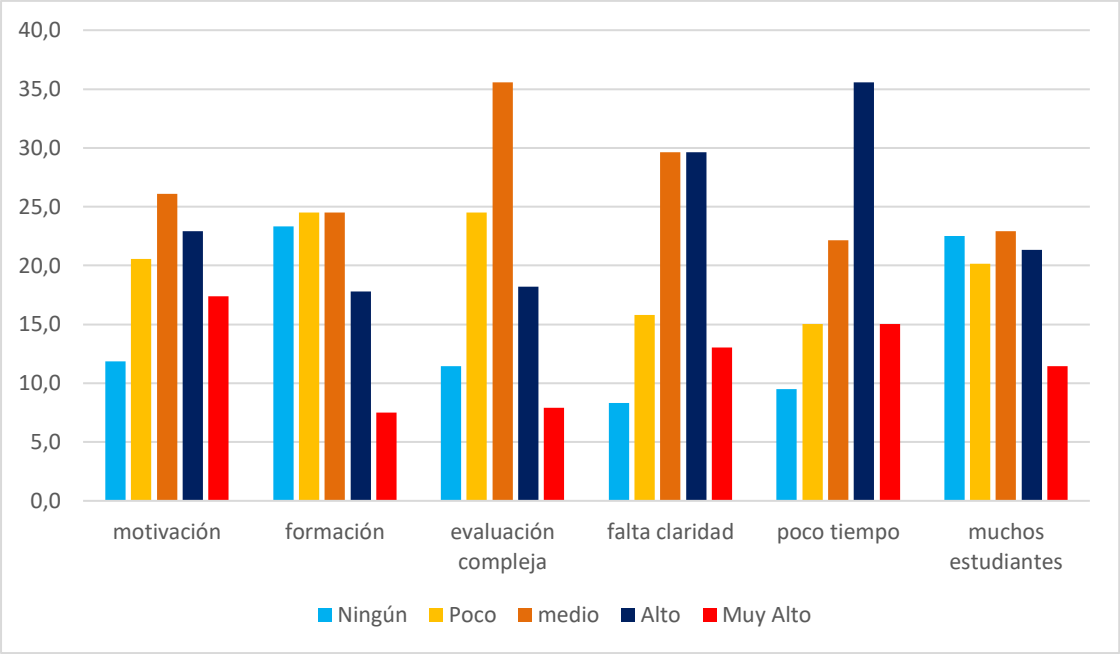

Figura n°18: Distribución porcentual de los motivos de la aplicación de un adecuado sistema de evaluación todas las carreras (N: 253, 2019)

Tabla n°8: Distribución porcentual de los motivos de la aplicación de un adecuado sistema de evaluación, según la percepción estudiantil, por carreras (N: 253, 2019)

	Carreras			
Motivos de la aplicación del sistema de evaluación	**Educación Física** (n=175)	**Música** (n=14)	**Danza** (n=48)	**Teatro** (n=13)
Desmotivación del docente	*Medio 29,7*	*Alto / muy alto 28,6*	*Poco 31,3*	*Medio 38,5*
Falta de formación docente	*Medio 30,6*	*Poco 42,9*	*Ningún 36,2*	*Poco 38,5*
Sistema de evaluación complejo	*Medio 37*	*Poco / Medio 38,5*	*Medio 31,3*	*Medio 30,8*
Falta claridad del docente	*Alto 35,3*	*Medio 50*	*Medio 34*	*Medio 30,8*
Poco tiempo para evaluar	*Alto 36,8*	*Alto 42,9*	*Alto 37,5*	*Medio 30,8*
Cantidad de estudiantes	*Medio 24,7*	*Ningún 50*	*Ningún / Alto 29,2*	*Ningún 38,5*

Por carreras se observa que los estudiantes del profesorado de Educación Física indican que la falta de claridad del docente al aplicar la evaluación junto al escaso tiempo destinado a la misma, valoración que comparten los estudiantes de los profesorados de Danza y de Música,

son factores influyentes; además éstos últimos otorgan mucha importancia a la desmotivación del docente por el sistema de evaluación empleado.

Un dato a destacar es que los estudiantes de los profesorados de Teatro, Danza y Música no manifiestan como importante la cantidad de estudiantes por clase, tal como se muestra en la Tabla 8.

CAPÍTULO V
DISCUSIÓN

El interés en esta investigación ha sido describir la percepción que tienen sobre la evaluación los estudiantes que cursan el último año de las carreras de formación docente de los profesorados de Danza, Música, Educación Física y Teatro de la Universidad Provincial de Córdoba. Dicha universidad es una institución de reciente creación, cuya misión es establecer una formación académica integral de calidad, que contribuya al desarrollo social y cultural de la provincia de Córdoba.

Distintos autores presentan el proceso de la formación docente como una herramienta fundamental que permite forjar profesionales para que logren un mejor desarrollo de las prácticas educativas (Nieva Chávez y Martínez Chacón, 2016; Martínez Benítez et al., 2017; Rodríguez Vite, 2017); así, en palabras de Martínez Benítez et al. (2017), es muy importante que el docente "en su desempeño profesional demuestre las capacidades, los métodos de enseñanza y aprendizaje más eficaces en beneficio de los estudiantes" (p. 84), práctica que se ve reflejada en la tarea educativa. En este sentido, Ferreyra y Peretti (2010) indican que las propuestas curriculares de la formación docente deben tener por objetivo "la adquisición y el desarrollo de capacidades que habiliten a los estudiantes para afrontar los desafíos de los nuevos contextos y escenarios" (p. 1), a su propio ritmo y como actor social de esos contextos y escenarios.

El cumplimiento de la mencionada condición en las propuestas curriculares es necesaria en la formación profesional docente si se considera que los conocimientos que debe reunir un profesor son múltiples y de diversa naturaleza y, doblemente relevante si, como en el caso de la evaluación, se espera que la vivencia personal del estudiante de profesorado sea un conocimiento autorregulador del y durante el propio proceso de formación inicial, para convertirse luego en estrategia de su práctica profesional. Es en esta etapa en donde los estudiantes se preparan en la teoría y en la práctica valorativa y evaluativa en todas sus dimensiones (Corral y D´Andrea, 2007).

La evaluación en la formación docente proporciona la información necesaria tanto a profesores como a estudiantes sobre el desarrollo del proceso de aprendizaje, cómo y qué aprenden (Morán Oviedo, 2007); según Corral y D´Andrea (2007) esta temática adquiere especial importancia en la etapa de formación, dado que el estudiante se forma y se prepara para desempeñarse en el ámbito laboral de incumbencia.

Pensar la evaluación en la formación docente requiere de un análisis profundo, poder mirar cómo se evalúa da una orientación sobre cómo se utiliza y se hace circular el conocimiento que se brinda en esa etapa de formación. La evaluación no se circunscribe solo a medir cuánto conocimiento adquirió un estudiante, debería también garantizar la forma en que lo aprendió y con qué herramientas va a contar para evaluar el aprendizaje de sus futuros alumnos; teniendo en cuenta que en la formación inicial se valora el conocimiento que el estudiante debe lograr para desempañarse como profesional y que esa apreciación que se hace debe además proporcionarle los métodos o las formas como valorar a sus alumnos.

Lejos de reducirse a la aplicación de un instrumento o a la medición de variables, supone una toma de decisiones y un posicionamiento teórico por parte de los docentes y de allí deriva su complejidad.

En palabras de Morán Oviedo (2007), hablar de la evaluación de los aprendizajes es concebirla como "un proceso de análisis, reflexión e investigación de la práctica pedagógica que permite al docente construir estrategias adecuadas y a los alumnos reflexionar sobre sus aprendizajes" (p. 10). Esto permite revisar los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, el tiempo empleado, las acciones didácticas organizadas para aprender. En este sentido se transforma en un indicador que permite medir el desarrollo del proceso educativo del estudiante, "permitiendo la reflexión que oriente a corregir y contribuya significativamente a mejorar la enseñanza" (Tessa, 2016. p. 38).

Como se mencionó anteriormente, la evaluación debe configurarse como un elemento clave que permita orientar el aprendizaje, como también ajustar los diseños curriculares a las características y necesidades de los estudiantes en formación para perfeccionar de manera constante el proceso formativo.

Abordar la evaluación es reconocer la importancia que representa en dicho proceso, por ello es necesario aprender a evaluar, conocimiento que se adquiere en la formación inicial, y que se transforma en una herramienta importante en y para el desempeño profesional.

En este sentido, entender la evaluación educativa como una de las problemáticas centrales que atraviesan la formación docente requiere de valorar su naturaleza y complejidad, según la apreciación de los estudiantes, como uno de los actores involucrados.

Para describir la percepción sobre evaluación de los estudiantes de las carreras de formación docente de la Universidad Provincial de Córdoba, se realizó un estudio exploratorio, de corte transversal de tipo mixto con énfasis en lo cuantitativo. Se utilizó un cuestionario

autoadministrado ad-hoc, aplicado a la población estudiantil que cursaron de manera regular cuatro carreras de formación docente, según la matrícula 2019. De un total de 253 estudiantes, 15 corresponden al profesorado de Teatro, 14 al profesorado de Música, 48 al profesorado de Danza y 176 al profesorado de Educación Física. El criterio de selección se asocia a que estos estudiantes ya han cursado las prácticas de enseñanza y que, por haber permanecido más tiempo dentro de la institución educativa, poseen percepciones fundadas en la experiencia (Corral y D´Andrea 2007; Delgado, 2012; Martínez Muñoz, Castejón Oliva, Santos Pastor, 2012; Gutiérrez García, Pérez Pueyo, Pérez Gutiérrez, 2013; Arribas Estebaranz, Manrique Arribas y Tabernero Sánchez 2014; Steier, 2019). Se incluyeron preguntas abiertas y con escala de Likert, con la intención de indagar los conocimientos que tienen los estudiantes sobre los sistemas de evaluación: conceptualización, función, criterios, estrategias, coherencia entre los instrumentos y procedimientos de evaluación y lo planteado por los profesores.

Los planes de estudio de las carreras de formación docente, objeto de esta investigación, proponen abordar la evaluación como contenido teórico disciplinar en un bloque/eje de la unidad curricular Didáctica General, con la intención de ser transferido en la Práctica Docente. También hay asignaturas propias de cada formación disciplinar en las que se abordan contenidos relacionados a la evaluación, como son las didácticas específicas de cada carrera, que en la mayoría de los casos se dictan solo a nivel teórico y/o se acreditan mediante una propuesta escrita.

Cuando se consultó a los estudiantes en qué unidades curriculares se desarrollaron contenidos sobre evaluación, un porcentaje importante de participantes manifestaron que fue, en orden de importancia, en la práctica docente y luego en didáctica general, siendo los estudiantes de los profesorados de Educación Física y Música los que más destacan la inclusión en la primera unidad curricular mencionada. Pero tal como ya se dijo, según los planes de estudio de todas las carreras, la evaluación es un contenido que se desarrolla en didáctica general en relación con el programa de la unidad curricular; esta diferencia puede deberse a la representación que se configura en los estudiantes cuando necesitan utilizar la evaluación como herramienta en las propuestas de enseñanza, que tiene más relación con la aplicación del contenido que con el abordaje teórico, es decir el conocimiento teórico no alcanza y el registro realmente se produce cuando se lleva a la práctica concreta.

Corresponde destacar que en las carreras involucradas en la investigación no existen unidades curriculares específicas que aborden la evaluación; tal como lo expresa Celman, et al. (2007), en los planes de estudio de las carreras de formación docente no se proponen espacios

curriculares dedicados a desarrollar a la evaluación como contenido disciplinar. Como consecuencia de ello podría suponerse que los estudiantes no logran la formación suficiente en la temática, o no alcanzan a percibir la evaluación en todas sus dimensiones o con toda la importancia que posee.

Más allá de lo antes expresado, y con la intención de profundizar en los conocimientos adquiridos sobre evaluación, se indagó sobre los contenidos que los estudiantes recordaban como abordados en dichas unidades curriculares. En este sentido los temas mencionados fueron el concepto de evaluación, así como métodos, formas, criterios, objetivos e instrumentos asociados a la misma. Por su amplitud y a la vez por proximidad, se los analizó y se exponen a continuación agrupados en categorías: funciones, utilidad, formas, estrategias, criterios, metodología y conceptualización.

Se analizaron las **funciones** de la evaluación a las que aluden los estudiantes. En este sentido, es posible indicar que, según varios autores (Castejón Oliva et al., 2011; Delgado, 2012; López Pastor y Palacios Picos, 2012; Gutiérrez García et al., 2013; Ruiz Ortega et al., 2014; Tessa, 2016; Perazzi y Celman, 2017), la evaluación cumple dos funciones dentro del sistema educativo, una de carácter social (Ruiz Ortega et al., 2014; Restrepo Bentancur y Luna Cabrera, 2016; Cáceres Bermón et al., 2019; Steier, 2019) y otra de corte pedagógico (Castejón Oliva et al., 2011; Martínez Muñoz et al. 2012); Fraile et al., 2013; Hortigüela Alcalá et al., 2015; Martínez Muñoz et al. 2017)).

El rol social es el que relaciona la evaluación con la certificación, con la promoción, con la acreditación, y la función formativa, es la que acompaña, propone, orienta y ofrece la participación, la comprensión y el enriquecimiento cognitivo del estudiante. Sin restar importancia al carácter social, asumimos que el aspecto formativo de la evaluación debe estar presente en el proceso de la formación inicial, período en el cual los futuros docentes deben adquirir los conocimientos y las herramientas necesarias para desempeñarse profesionalmente. Dicho proceso implica, no solo planificar y desarrollar los contenidos en las clases, sino también valorar el aprendizaje de sus estudiantes, atendiendo a los saberes y/o capacidades aprendidos o alcanzados.

En relación con la función de la evaluación, los participantes de la investigación expresaron que está centrada en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, concretamente en valorar y calificar los conocimientos y saberes adquiridos. Es decir, identifican la función de la

evaluación como valorativa del proceso (regulación de los aprendizajes) pero relacionada con la apreciación final o calificación, entendida ésta como una "acción de sometimiento y control de los sistemas educativos" (Ruiz Ortega et al. 2014, p. 161).

Coincidiendo con lo expresado por Tessa (2016), "los estudiantes siguen considerando el tema de la evaluación como una comprobación de los conocimientos que tienen sobre determinada temática" (p. 42). Si bien en la formación docente la evaluación ocupa un lugar importante, tanto sea por la valoración de los aprendizajes de los futuros docentes, como por los conocimientos que necesitan adquirir para aplicarlos en su desempeño profesional, la realidad que se desarrolla en el ámbito formativo dista de los objetivos teóricos curriculares; es decir, probablemente los egresados "no reciben suficiente información en esta etapa o posiblemente no han logrado internalizarla plenamente" (Lavooy y Krumm, 2010, p. 112, citado en Ruiz Ortega et al., 2014, p. 148). Además, al no abordar una reflexión sobre cómo debe ser el proceso evaluativo, los estudiantes "siguen repitiendo lo que han visto hasta el momento, que es una forma de evaluación fiscalizadora y sancionadora, esto es lo que prevalece hasta la actualidad en muchas instituciones" (Tessa, 2016, p. 42).

Dentro de los componentes de la evaluación, también se indagó sobre los objetivos o la **utilidad** de la misma. Según Rodríguez (2016) "en los procesos educativos actuales, la evaluación es vista, desde su sentido de utilidad y como recurso disponible, en cuanto al desarrollo en el aprendizaje y la enseñanza" (p.11), entendiendo el sentido de la utilidad como aquello que sirve para alcanzar una meta y proporciona una serie de ventajas a las personas. En educación, evaluar los aprendizajes busca cumplir un objetivo, tiene una intención, un motivo, el mismo debe indicar lo útil que es para el estudiante formar parte de la evaluación; según la autora, "los resultados obtenidos del proceso de evaluación educativa permiten el avance o mejora, y por lo tanto puede ser considerado progreso" (p. 12).

Visto como utilidad y progreso para el estudiante, la evaluación no pasa desapercibida, sino que, en palabras de Santos Guerra, "se convierte en toda una experiencia de vida, en la cual las repercusiones psicológicas de la evaluación son importantes, ya que, a través de sus resultados, los estudiantes van configurando su autoconcepto" (1998, p. 15).

Así, la evaluación tiene sentido cuando ofrece la información necesaria de cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de la formación docente la evaluación busca orientar sobre el desarrollo de capacidades en los estudiantes para su desempeño profesional. Sirve para recopilar la información necesaria para ajustar el proceso de

verificación del cumplimiento de los objetivos planteados, los aprendizajes alcanzados y el logro de las capacidades y competencias propias del quehacer educativo. Al respecto Blanco Gutiérrez indica que "las funciones que debe cumplir la evaluación de los alumnos son diversas, varían con base en las necesidades y el momento en que se efectúa a lo largo del desarrollo del proceso" (2009, p. 432). Al consultar sobre este tópico, surgieron expresiones tales como: poder valorar, hacer un seguimiento, reflexionar sobre el proceso de construcción del aprendizaje. Lo expresado por los estudiantes coincide con lo planteado por la bibliografía consultada, atendiendo a las características de la evaluación formativa como lo expresa Blanco Gutiérrez (2009).

En menor medida, algunos estudiantes manifestaron que la utilidad de la evaluación se relaciona con el carácter social de la misma, es decir busca llevar un control, acreditar los aprendizajes, cumplir con un requisito establecido en los ámbitos formales de enseñanza, acciones que muchas veces no se corresponden con el proceso de aprendizaje, ideas que concuerdan con lo expresado por Silvestri y Corral de Zurita (2005a), Tessa (2016), Steier (2019), cuando indican que los estudiantes perciben a la evaluación como un control administrativo o en la comprobación de los conocimientos adquiridos.

A pesar de estas identificaciones sobre la evaluación, la mayoría coincide en que evaluar es una herramienta que forma parte del mismo proceso educativo, para identificar avances, cambios, efectos del proceso de enseñanza, y también para revisar la práctica docente propia. En definitiva, puede inferirse que los estudiantes perciben que la evaluación tiene una utilidad práctica en su formación, al menos desde el conocimiento declarativo.

La apreciación de los estudiantes tiene más un sentido teórico conceptual que en lo que en la práctica se realiza, según sus manifestaciones, cuando indican que la función de la evaluación es valorar el proceso de aprendizaje de los contenidos y el proceso que se desarrolla para alcanzarlos. Hay una cierta valoración de la evaluación en relación con lo que debería ser expresado como logros o metas a alcanzar; esto puede apreciarse al considerar las respuestas sobre la función de la evaluación expresadas por los estudiantes: **formar sujetos críticos** que puedan desempeñar su rol docente, capacitarnos en enseñanza-**aprendizaje** o es **para aprender a evaluar**. Lo más frecuente es la alusión a la capacitación recibida para el ejercicio del rol docente, en consonancia con los hallazgos de Blanco Gutiérrez (2009).

También se preguntó a los estudiantes sobre la función de la evaluación según lo observado en sus docentes; es decir, se hizo foco en los modelos evaluativos percibidos por los

estudiantes en relación al cuerpo docente de la carrera cursada. Las respuestas, coherentemente con lo anterior, se centran en la calificación y/o valoración de los conocimientos adquiridos en el proceso de aprendizaje, indicando acciones como evaluar, aprobar, dar cuenta de, medir, decidir si aprueba o no, todas ellas emparentadas con la acreditación de conocimientos. La percepción estudiantil sobre lo que evalúan los docentes, está centrada en el proceso. En este caso se identifican como más relevantes los resultados, el producto y el rendimiento, como también las habilidades, capacidades y si aprueban o desaprueban la materia; manifestando de esta manera una dualidad evaluativa entre lo formativo y lo social.

En palabras de Silvestri y Corral de Zurita (2005a), los estudiantes indican que los **criterios** de los docentes cuando califican y evalúan los procesos de aprendizaje, están focalizados en la comprobación de los conocimientos adquiridos. Numerosos estudios abordan este tema particular destacando la importancia que tiene en el proceso de aprendizaje la forma o manera en que son evaluados los aprendizajes, (Silvestri y Corral de Zurita, 2005a; Blanco Gutiérrez 2009; Martínez Muñoz et al., 2012; Ruiz Gallardo et al., 2013; Gutiérrez García et al., 2013; Ruiz Ortega et al., 2014; Martínez Muñoz et al., 2017). Los estudiantes encuestados manifestaron, casi en su totalidad, que *la calificación* la decide el docente, con la aplicación de distintos instrumentos; es decir, se percibe que queda a criterio de cada profesor qué y cómo se evalúa a los estudiantes. En relación con esto, además se perciben modalidades distintas en la aplicación de los criterios calificatorios; por un lado, los docentes que miden el producto, expresado en términos como registrar, medir, identificar, comprobar y, por otro lado, los docentes que valoran el proceso, señalado en acciones como observar, valorar, asimilar, adquirir.

Fraile, Catalina, De Diego, y Aparicio (2018) sostienen que la formación docente en la universidad tiene como premisa capacitar a los estudiantes para saber adaptarse a los cambios de la sociedad del conocimiento; para ello, es necesario asimilar las nuevas tecnologías e incorporarse en mejores condiciones personales y profesionales en la sociedad laboral. “Esto exige que los docentes incorporen en sus programas formativos, como finalidad, el desarrollo de las competencias cognitivas” (p. 78). Al respecto Sanz de Acebo (2010, citado en Fraile et al., 2018) manifiesta que “tales competencias, se relacionan con el sistema intelectual del ser humano, lo que supone desarrollar capacidades…” (p. 78) como conocer, analizar, aplicar,

sintetizar, valorar, las que permiten tomar decisiones, buscar y gestionar información, así como diseñar y dirigir proyectos, en base a la información relevante.

En este sentido, la evaluación busca como premisa valorar los contenidos adquiridos durante el proceso de aprendizaje, esto implica la presencia de distintas capacidades cognitivas que son necesarias para poder llevar a cabo un aprendizaje significativo. Cuando se inicia el proceso de aprendizaje se activan una serie de mecanismos cognitivos que son indispensable para que nuevas conductas sean fijadas por la repetición guiada, dirigida por el docente, entre ellos se destacan la percepción, atención, memoria, motivación, transferencia, procesos que están directamente relacionados con capacidades como recordar, aplicar, comprender, analizar, sintetizar, valorar.

Para los estudiantes son significativas dichas capacidades, tanto sea por la presencia en los sistemas de evaluación como por la importancia que tienen en las asignaturas cursadas (Silvestri y Corral de Zurita, 2005a; Delgado, 2012; Gutiérrez García et al., 2013; Ruiz Gallardo et al., 2013; Martínez Mínguez y Flores Aguilar, 2014; Fraile et al., 2018).

En relación con las capacidades cognitivas presentes en la evaluación, para la mayoría de los estudiantes aplicar estuvo presente en casi todas las materias cursadas, seguida de recordar y comprender, y en menor intensidad se manifiestan por analizar y sintetizar. Datos que no concuerdan con los expresados en los estudios realizados por Gutiérrez García et al., (2013); Ruiz Gallardo et al., (2013); Martínez Mínguez y Flores Aguilar, (2014) y Fraile et al., (2018), en el que recordar fue lo más destacado, y en menor medida aplicar Fraile et al., (2018), comprender y memorizar. Esta apreciación de los participantes tiene relación con lo indagado sobre las unidades curriculares en las que se abordó la evaluación como contenido, cuya respuesta fue la práctica docente, materia en la que se aplican y relacionan los contenidos teóricos, sobre la didáctica general en la que se desarrolla el contenido teórico de la evaluación.

Según los estudios revisados, “la capacidad de recordar remite a estilos de evaluación tradicionales donde la memorización de contenidos se sitúa como aspecto fundamental” (Gutiérrez García et al., 2013, p. 141). En este sentido, es posible destacar el carácter cuantitativo de la evaluación al indicar que recordar es una capacidad memorística que frecuentemente está presente en los sistemas de evaluación empleados. Que además sirve de base o sostén para poder analizar, comprender, aplicar, entre otras, como acciones cognitivas necesarias en todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, los estudiantes perciben también distintas capacidades cognitivas como importantes dentro de la etapa de formación (Silvestri y Corral de Zurita, 2005a; Ruiz Gallardo

et al., 2013; Fraile et al., 2018), para el 78% comprender, seguida de aplicar son capacidades cognitivas importantes que deben estar presente en el proceso de la formación, coincidiendo con lo expresado por Silvestri y Corral de Zurita, 2005a; Ruiz Gallardo et al., 2013 y Fraile et al., 2018. Más de la mitad de los participantes indican además que analizar y valorar también son importantes tal como lo expresan Ruiz Gallardo et al., 2013. Resulta relevante atender a que la capacidad cognitiva de recordar no es apreciada por los estudiantes como importante en la formación docente, Fraile et al., (2018) y Silvestri y Corral de Zurita, (2005a) en sus estudios coinciden con esta afirmación, los últimos autores indican que "en las ocasiones en las que lo que se pretende es aprender, la única habilidad cognitiva a la que otorgan importancia es la de relacionar conocimientos, aunque no es señalada por la mayoría" (p. 3), por otra parte el estudio memorístico, relacionado con la capacidad de recordar, solo está presente cuando lo que se pretende es aprobar exámenes.

Según Blanco Gutiérrez (2009), "la evaluación debe constituir un proceso que debe buscar la mejora, apuntar a realizar ajustes en el proceso de enseñanza y a reforzar aprendizajes" (p.442). En este sentido, se indagó cómo se establece la evaluación de los contenidos en la etapa de la formación, ofreciendo una serie de indicadores con la intención de buscar respuestas a las distintas posibilidades que tiene la evaluación, autoevaluación o la posibilidad de interactuar para establecer la valoración de apropiación de los contenidos, como son la coevaluación o la evaluación dialogada y consensuada, indicadores que remiten más a la función formativa de la evaluación.

En cuanto a los procedimientos o formas de realización la evaluación, los estudiantes perciben la escasa o nula participación que se les da, siendo infrecuentes los mecanismos de autoevaluación y coevaluación, coincidiendo con numerosos estudios (Blanco Gutiérrez, 2009; Martínez Muñoz et al., 2012; Ruiz Gallardo et al., 2013; Gutiérrez García et al., 2013; Martínez Muñoz et al., 2017.

En palabras de Ruiz Gallardo et al. (2013), los profesores involucrados en las evaluaciones "no ceden a los estudiantes ni comparten con ellos parte de la responsabilidad de la evaluación y, particularmente, de la calificación" (p. 26). Según lo manifiestan Gutiérrez García et al. (2013) "la evaluación puede (o mejor, debe) configurarse como un proceso clave que permita guiar el aprendizaje, ajustar los elementos curriculares a las características y necesidades de los estudiantes, y perfeccionar constantemente el proceso formativo" (p. 131). En este sentido, es importante destacar que los actores del proceso evaluativo, es decir docentes

y estudiantes, deben involucrarse por igual, máxime si se trata de la formación de docentes (Martínez Muñoz et al., 2012; Gutiérrez García et al., 2013; Martínez Muñoz et al., 2017; Cáceres Bermón et al., 2019).

Para que los sistemas de evaluación sean exitosos o cumplan con la función para lo que son diseñados, es necesario atender a ciertos aspectos que son importantes en su desarrollo, como son: la interpretación y puesta en marcha de dichos sistemas por parte del docente, el nivel de complejidad que requiere o que posee la evaluación, la cantidad tanto sea de estudiantes a ser valorados como los cortes evaluativos propuestos, el tiempo destinado a la evaluación, o la falta de formación del docente.

Un alto porcentaje de estudiantes manifestaron el poco tiempo destinado a la evaluación como un factor que condiciona al sistema empleado, como así también el nivel de complejidad que ésta presenta en las evaluaciones en que participaron; otros factores mencionados, en orden de importancia, son la falta de claridad del docente al aplicar la evaluación, la desmotivación y la escasa formación docente sobre los sistemas de evaluación utilizados; el número de estudiantes por clase es un criterio valorado solo por los estudiantes del profesorado de Educación Física, ya que a diferencia del resto de las carreras de formación docente de la Universidad investigada son cursos numerosos; en la formación de Danza, Teatro y Música hay menor cantidad de estudiantes por clase, logrando en el último año sólo una división de cada curso, en cambio en la carrera mencionada en primer término alcanzan las 10 divisiones, con más de 40 estudiantes por curso.

La mayoría de los estudiantes, más allá de la carrera cursada, perciben que el sistema de evaluación, en general, ha sido inadecuado, esto debido a diversos aspectos que van desde las razones y los conocimientos del docente sobre el sistema de evaluación, hasta el número de estudiantes cursantes en las asignaturas consideradas. Al consultar, un alto porcentaje de los participantes de todas las carreras señalan la falta de claridad del docente al aplicarlo y el poco tiempo destinado a la evaluación, coincidiendo con los resultados de otras investigaciones (Martínez Muñoz et al., 2012; Martínez Muñoz et al., 2017; Cáceres Bermón et al., 2019). En menor medida, se indican la complejidad de la evaluación, la desmotivación del docente y la falta de formación sobre los sistemas de evaluación, en el sentido señala en los estudios de Gutiérrez García et al. (2013) y Cáceres Bermón et al. (2019). Además, estos factores influyen tanto como la cantidad de estudiantes por clase, de forma consonante con lo expuesto por

Martínez Muñoz et al. (2012).

Retomando palabras de distintos autores antes mencionados (Tessa, 2016; Morán Oviedo, 2007), es posible afirmar que la evaluación permite guiar el proceso de adquisición de contenidos, ajustar los elementos curriculares a las características y necesidades de los estudiantes con la intención de lograr mejores niveles de aprendizaje. Una manera exitosa de aplicar el sistema de evaluación para lograr el objetivo que tiene en sí mismo es atender a una serie de afirmaciones que relacionan tanto a los actores involucrados, docentes y estudiantes, como también la forma y los alcances que la evaluación tiene. En el mismo sentido es posible indicar que, cuando estos actores se relacionan entre sí para establecer los criterios, o cuando se planifican los plazos y los cortes evaluativos, o se expresan anticipadamente los criterios de evaluación, ésta adquiere el sentido de valorar el aprendizaje logrado por los estudiantes ofreciendo la información necesaria para realizar los ajustes adecuados al proceso de enseñanza. Como respuesta a este planteo los estudiantes afirman que la evaluación positiva beneficia al estudiante, es decir, repercute en su autoestima; conocer de manera anticipada la evaluación, como son, criterios, forma, instrumentos, favorece el proceso de aprendizaje de contenidos, coincidiendo con los estudios de Martínez Muñoz et al. (2012) y Ruiz Gallardo et al. (2013). El 60% de los estudiantes indica estar en alto grado de acuerdo que la evaluación se anuncia con suficiente antelación. Respecto a que la evaluación parte de un acuerdo con el profesor solo el 49% se manifiesta en alto grado de acuerdo (Ruiz Gallardo et al., 2013). Aunque estas acciones en la práctica no suceden a menudo, siendo el docente quien planifica y plantea la evaluación de manera unilateral.

Martínez Mínguez y Flores Aguilar (2014) afirman que, en la medida en que los actores que forman parte del proceso educativo se relacionan en el desarrollo de los sistemas de evaluación se denota una mejora en los aprendizajes. En la interacción entre docentes y estudiantes respecto de la evaluación es posible destacar dos elementos importantes, la frecuencia o las veces que los docentes informan a los estudiantes de sus logros, y la relación que existe entre lo planteado en el programa de la asignatura y los sistemas de evaluación empleados. En el primer caso cabe aclarar que, no es lo mismo informar sobre los aprendizajes logrados, lo que implica reflexionar sobre la valoración de los aprendizajes, que manifestar la calificación obtenida, hecho o acción que solo refuerza la arista o el lado cuantitativo de la evaluación y la afirmación de la mera aprobación de la asignatura; en relación a esto, los

estudiantes, en su mayoría indicaron que es escasa o poca la frecuencia en que los docentes dan esta información, o lo hacen solo algunas veces, coincidiendo con los estudios de Martínez Muñoz et al. (2012); Ruiz Gallardo et al. (2013) y Gutiérrez García et al. (2013). En el segundo caso, la mitad de los estudiantes encuestados perciben una relativa relación entre lo planteado en los programas de las asignaturas sobre los sistemas de evaluación y las evaluaciones efectivamente realizadas (Ruiz Gallardo et al., 2013; Gutiérrez García et al., 2013). En contraposición con los resultados encontrados por Blanco Gutiérrez (2009) y Martínez Muñoz et al. (2012) en los cuales un alto porcentaje de los consultados señalan que el profesor se basa en los criterios fijados en el programa.

Existe o debería existir una relación o grado de coherencia entre lo que se plantea en los programas (finalidades, contenidos, competencias docentes, metodología de la enseñanza, evaluación-calificación) de las unidades curriculares y los sistemas de evaluación empleados (Blanco Gutiérrez, 2009; Martínez Muñoz et al., 2012; López Pastor y Palacios Picos, 2012; Gutiérrez García et al., 2013; Ruiz Gallardo et al., 2013; Martínez Mínguez y Flores Aguilar, 2014). Los estudiantes de todas las carreras manifiestan que existió entre alguna y bastante coherencia en todas las relaciones propuestas coincidiendo con Martínez Muñoz et al., 2012; Gutiérrez García et al., 2013; Martínez Mínguez y Flores Aguilar, 2014), cabe destacar que el porcentaje más alto de coherencia se observa entre los contenidos y los sistemas de evaluación utilizados y entre la evaluación y la calificación obtenida, coincidiendo con Martínez Muñoz et al., (2017); aunque no coincide con lo manifestado por Ruiz Gallardo et al., (2013), en que no hay una buena relación entre la correspondencia del sistema de evaluación y el programa.

Una de las acciones importantes de la evaluación es la forma/manera de acceder a la información relevante que permite visualizar/valorar el proceso de aprendizaje del estudiante. Con esa premisa es que se diseñan diversos instrumentos de recolección de información, proceso que supone atender a una serie de factores que deben estar presentes desde el inicio de la planificación de la unidad curricular, así como desde la propuesta del plan de estudios y los programas de las unidades curriculares (por ejemplo, criterios y momentos de evaluación).

Según la bibliografía consultada, entre los instrumentos más utilizados se encuentran: la observación del docente en la clase, los exámenes escritos – sean tipo test o preguntas abiertas, cuantitativos o cualitativos -, los exámenes orales, los reportes e informes escritos, y las pruebas físicas (Blanco Gutiérrez, 2009; Martínez Muñoz et al., 2012; López Pastor y Palacios Picos, 2012; Gutiérrez García et al., 2013; Ruiz Gallardo et al., 2013; Martínez

Mínguez y Flores Aguilar, 2014; Arribas Estebaranz et al., 2014; Tessa, 2016) que en el caso del presente estudio se relacionan con acciones corporales motrices, situaciones de juego, propuestas coreográficas, secuencias de movimiento, tocar un instrumento, entre otras.

Sobre este tópico, se producen algunas variaciones por carreras; sin embargo, los estudiantes en general indicaron que la estrategia más utilizada es la presentación de informes escritos (Blanco Gutiérrez, 2009; Martínez Muñoz et al., 2012; López Pastor y Palacios Picos, 2012; Gutiérrez García et al., 2013; Ruiz Gallardo et al., 2013; Martínez Mínguez y Flores Aguilar, 2014; Arribas Estebaranz et al., 2014; Tessa, 2016), seguido de las pruebas físicas prácticas (Gutiérrez García et al., 2013; Ruiz Gallardo et al., 2013) y de los exámenes orales; de acuerdo a la percepción estudiantil, la observación docente es el instrumento que menos frecuentemente se utiliza, en el sentido del registro del desarrollo de la clase y la participación de los estudiantes; aunque no se consideran esas observaciones para determinar cómo evaluar las pruebas físicas prácticas, por ejemplo.

Se analizaron además las construcciones conceptuales de la evaluación que surgen de las expresiones de los participantes de la investigación. Según la bibliografía consultada (Silvestre y Corral de Zurita, 2005b; Celman, Galarraga, Rafaghelli, Martínez, Grinóvero, Gerard y Osella, 2007; Blanco Gutiérrez, 2009; Castejón Oliva et al., 2011; Delgado, 2012; Ruiz Ortega et al., 2014; Tessa, 2016; Rodríguez Espinosa, Restrepo Bentancur y Luna Cabrera, 2016; Cáceres Bermón, Munévar Ramírez y Lara Gómez, 2019; Steier, 2019) existen diversas maneras de conceptualizar la evaluación. En la presente investigación se conceptualiza a la misma como el proceso cognitivo de elaboración de juicios de valor, donde se conjugan conceptos, criterios, conocimientos, que se contrastan con la realidad, buscando valorar el aprendizaje (como conocimiento adquirido) logrado mediante el proceso enseñanza-aprendizaje.

Abordar el estudio de la evaluación en la formación docente hace referencia a la posibilidad de mirar cómo se evalúa; esto brinda una orientación sobre cómo se utiliza y se hace circular el conocimiento que se transmite en el ámbito de la formación. Es decir, la evaluación debe o debería garantizar la forma en que el estudiante aprende y no solo medir cuanto conocimiento adquirió. En esta etapa se valora el conocimiento que el estudiante debe lograr para desempeñarse como profesional y que esa valoración que se hace, debe además proporcionarle los métodos o las formas de como evaluar a sus alumnos.

En palabras de Blanco Gutiérrez (2009), “la evaluación del aprendizaje constituye una

actividad fundamental y permanente del proceso pedagógico, las concepciones de evaluación constituyen el referente teórico/práctico que guían la acción docente y la manera de evaluar a los alumnos" (p.430). La misma fundamenta el desarrollo de una práctica evaluadora; es decir, "es un indicador que permite medir la efectividad y el avance de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de los estudiantes" (Tessa, 2016, p. 38). Otros autores (Silvestre y Corral de Zurita 2005b; Delgado, 2012; Cáceres Bermón, 2019; Steier, 2019) consideran también la percepción estudiantil, y señalan que dicha percepción se manifiesta como un elemento regulador, que implica calificación y la posibilidad de permanencia y promoción, es decir acentúan en el carácter de acreditación de conocimientos.

En el presente estudio, casi la totalidad de los estudiantes, afirman que evaluar significa tanto valorar el proceso enseñanza-aprendizaje, como el progreso del estudiante en cada asignatura (Blanco Gutiérrez, 2009; Tessa, 2016; Rodríguez Espinosa et al., 2016). Tendencia que se observa en las distintas carreras. Manifestando de esta manera un conocimiento teórico conceptual de la evaluación en un sentido pedagógico; es importante mencionar que sólo dos estudiantes indicaron que evaluar es calificar, contrariamente a los resultados encontrados por (Silvestre y Corral de Zurita 2005b; Delgado, 2012; Cáceres Bermón, 2019; Steier, 2019), como se mencionó en el párrafo anterior.

En palabras de Vargas Melgarejo (1994) la percepción depende de mecanismos como la ordenación, clasificación y elaboración de sistemas de categorías, éstos sirven para comparar los estímulos que el sujeto recibe con la información que tiene de dicho fenómeno; permitiendo la conformación de los "referentes perceptuales a través de los cuales se identifican las nuevas experiencias sensoriales transformándolas en eventos reconocibles y comprensibles dentro de la concepción colectiva de la realidad" (1994, p.47). En este sentido, es posible afirmar que la percepción es subjetiva y está asociada a la experiencia, es decir posibilita la reformulación de las estructuras perceptivas en función de la influencia del contexto sociocultural.

En la percepción de los estudiantes los aspectos cognitivos y sociales de la evaluación confluyen al manifestar que la valoración del proceso se realiza midiendo el producto, representación coincidente con la vivencia que ellos tienen del proceso educativo. Por un lado, conceptualizan la evaluación según los referentes bibliográficos, pero en la práctica esa teoría se observa manifestada en la valoración del aprendizaje alcanzado, del producto logrado.

Es necesario considerar, la relevancia del tema investigado en la formación docente universitaria, más aún en la percepción de los estudiantes sobre la evaluación de sus aprendizajes y como contenido de su formación. Al respecto Ruiz Gallardo et al., (2013), indican que, los resultados de este tipo de investigaciones se constituyen potencialmente valiosos para reflexionar sobre los procesos evaluativos en la formación inicial, atendiendo al carácter formativo de la evaluación. En palabras de Tessa (2016) los enfoques cualitativos y cuantitativos de la evaluación son importantes y complementarios, la autora manifiesta que ambos paradigmas "constituyen las múltiples dimensiones de un proceso evaluador que se fundamenta en la dialéctica entre la objetividad y la subjetividad como fórmula para el análisis crítico" (2016, p. 45).

CAPÍTULO VI
CONCLUSIONES

La importancia de conocer la percepción estudiantil sobre la evaluación radica, o se basa, en varios aspectos importantes o destacables. Es en la etapa de formación donde se adquieren los conocimientos o herramientas necesarias para el desempeño profesional, entre ellos la evaluación y su aplicación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, adquiriendo ésta un nivel de importancia tanto por la valoración de los aprendizajes como por constituirse en una herramienta fundamental de apreciación o valoración de la adquisición de nuevas conductas, conocimientos. En este sentido el estudiante es valorado en sus aprendizajes, relacionados a la adquisición de conocimientos que permiten desarrollar la capacidad de ser docente, es aquí que un buen sistema de evaluación permite no sólo valorar los logros de sus alumnos sino también realizar los ajustes necesarios en el proceso enseñanza-aprendizaje; en relación con lo antes mencionado, las carreras de formación docente de la Universidad Provincial de Córdoba, profesorados de Música, Danza, Educación Física y Teatro tienen la particularidad o en común que requieren del dominio además de los conocimientos teóricos, de aptitudes motrices o corporales que juegan un papel fundamental. El estudiante, futuro docente, de estas disciplinas debe acreditar o dar cuenta del dominio corporal propio de cada especialidad o disciplina, y eso es lo que deben aprender a valorar, el cómo y qué aprenden sus alumnos.

Los estudiantes de todas las carreras, manifiestan de manera uniforme estar de acuerdo en pensar que la evaluación sirve para valorar el proceso y el progreso del estudiante, reconocen además que su intervención en los sistemas de evaluación es altamente positiva, pues permite conocer los criterios de evaluación como modelo a seguir en su desempeño profesional, aunque en la realidad esto no sucede. Indican que son muy importantes en su formación, capacidades cognitivas como comprender, analizar y aplicar, aunque en las evaluaciones de sus docentes se hace más referencia a la capacidad de recordar, utilizando para ello, instrumentos que apelan a la memoria más que a las capacidades cognitivas valoradas por los estudiantes. Coinciden en que lo planteado en los programas pocas veces concuerda con la evaluación realizada, y que los docentes pocas veces les informan sobre los aprendizajes logrados, sólo se informa la calificación obtenida como los resultados de lo evaluado; en este sentido es el docente quien decide la calificación sin la participación de los estudiantes.

Los estudiantes manifiestan una buena precepción de la evaluación como contenido teórico, pero no se observa, según ellos, similitudes con lo que en la práctica se realiza.

Esto muestra que no hay un paralelismo entre lo teórico conceptual y lo que sucede en la práctica evaluativa, esta relación es de suma importancia en la formación de formadores. La valoración de los aprendizajes es un contenido central dentro del proceso educativo, pues

aporta la información necesaria tanto para realizar ajustes como para valorar los conocimientos adquiridos.

La bibliografía internacional especializada ha desarrollado numerosos estudios y evidencias sobre la necesidad de utilizar la evaluación como estrategia para mejorar y favorecer los aprendizajes, y no como simple certificación del éxito o fracaso. En esta línea la presente investigación realiza un aporte a la formación docente, ámbito de excelencia de formación de formadores, puesto que, conocer el pensamiento del estudiante sobre la enseñanza en este caso, la evaluación permite a dichas instituciones evaluar su labor pedagógica y reestructurarla para ofrecer una mejor formación.

Asimismo, el conocimiento encontrado se constituye como un punto de referencia importante en el momento de tomar decisiones en materia educativa, pues ofrece una imagen de la experiencia más ajustada a los intereses, motivaciones, necesidades o expectativas que tiene el estudiante en relación con su formación profesional.

Para los profesorados de Danza, Música y Teatro se proponen realizar talleres para alfabetizar sobre la importancia de la evaluación en el ámbito de la formación a partir de los datos investigados con el objetivo de mejorar la relación entre los contenidos teóricos y lo que en la práctica se realiza; para el profesorado de Educación Física se sugiere replicar la misma investigación con los estudiantes del último curso de la cohorte 2020, debido a que dicho profesorado modificó recientemente su plan de estudios y nuevos datos pueden ofrecer un panorama más ajustado del nuevo diseño curricular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achilli, E. (2008). *Investigación y Formación Docente.* Rosario: Universitas.

Adams Angulo, J. (2012). Apreciación de los estudiantes sobre las didácticas que generan aprendizaje significativo en una facultad de psicología. *Revista Papeles, 4*(7), 25-40.

Aguerrondo, I. y Vesub, L. (2011) Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico. *Educar, 47*(2), 211-235.

Alcaraz, N., Fernández Navas, M., y Sola, M. (2012). La Voz del Alumnado en los Procesos de Evaluación Docente Universitaria. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa, 5*(2).

Alliaud, A. y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 125-134.

Álvarez Méndez, J. (2001). El campo semántico de la evaluación. Más allá de las definiciones. En Álvarez Méndez, J. *Evaluar para conocer, examinar para excluir,* 1-24. Madrid: Morata.

Álvarez Méndez, J. (2003). *La evaluación a examen*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Alvarez, P. (s.f.). *Aspectos de la subjetividad comprometidos en las perturbaciones de aprendizaje*. Buenos Aires: Fac. de Psicología UBA.

Alves, E. (2002). La evaluación del aprendizaje Capitulo II. En Alves, E. *La Evaluación Cualitativa. Reflexión para la Transformación de la Realidad Educativa,* 52-71. Colombia: Petroglifico Producciones.

Amarfil, A. (2019). La práctica de evaluación en Educación Superior. Estudio descriptivo-interpretativo sobre los aspectos que relativizan la evaluación. Congreso Latinoamericano Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior. Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 11-17.

Anfhe-cucen. (2011). *Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores universitarios*. San Juan: Documento elaborado por anfhe-cucen.

Ardoino, J. (2005). *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Arenas Castellanos, M. y Fernández de Juan, T. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de ciencias administrativas de la UABC. *Revista de la educación superior. Vol. XXXVIII 2*(150), 7-18

Arribas Estebaranz, J., Manrique Arribas, J. y Tabernero Sánchez, B. (2014). Instrumentos de

evaluación utilizados en la formación inicial del profesorado y su coherencia para el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes: visión del alumnado, egresados y profesorado. *Revista Complutense de Educación, 27*(1), 237-255.

Ávalos, B. (2007). *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe.* Santiago: BID.

Barraza, A. (2007). La formación docente bajo una conceptualización comprehensiva y un enfoque por competencias. *Estudios Pedagógicos XXXIII 2*, 131-153.

Blanco Gutiérrez, O. (2009). La apreciación de los estudiantes sobre su evaluación en los estudios de postgrado en la ULA-Táchira. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 15*, 423-445.

Cáceres Bermón, Z., Munévar Ramírez, O. y Lara Gómez, L. (2019). Percepción de la evaluación en estudiantes y docentes del programa de fisioterapia. *Praxis & Saber, 10*(22), 289-308.

Camilloni, A. (1998). Sistemas de calificación y regímenes de promoción. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y De Maté, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo,* 133-164. Buenos Aires: Paidós.

Cámpoli, O. (2004). La formación docente en Argentina. Buenos Aires: IESALC

Castejón Oliva, F., López Pastor, V., Julián Clemente, J. y Zaragoza Casterad, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 238-346.

Celman, S., Galarraga, G., Rafaghelli, M., Martínez, M., Grinóvero, N., Gerard, A. y Osella, J. (2007). Aportes de la evaluación para la formación docente. *Itinerarios Educativos 3*, 8-22.

Civarolo, M., Pérez Andrada, M. y Bruzzo, C. (2018). Las matrices como herramientas de evaluación de la comprensión y el pensamiento. XXIX Encuentro del estado de la investigación educativa: la cuestión docente, formación y realidad educativa. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba.

Corral, N. y D´Andrea, A. (2007). La evaluación y la calificación en la perspectiva de estudiantes y profesores en un instituto de formación docente. Facultad de Humanidades. (UNNE).

Chehaybar y Kuri, E. (1999). *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior*. México: Plaza y Valdéz editores.

Daguerre, A. (2016). Apreciaciones de los estudiantes sobre innovaciones metodológicas en el ingreso universitario. *Kimun, Revista interdisciplinaria de formación docente, 2* (3), 178-202.

Delgado, P. (2012). Percepciones y valoraciones de estudiantes de Ciencias de la Educación de la UNNE acerca de las prácticas de enseñanza de sus profesores. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. 3,* 5-14.

Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). Constructivismo y evaluación psicoeducativa; Qué es evaluar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista,* 349-425. México: McGraw-Hill Interamericana.

Fernández Marcha, A. (2009). *La evaluación de los aprendizajes en la Universidad: nuevos enfoques.* Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires.

Ferreyra, A. y Peretti, G. (2010). *Competencias básicas. Desarrollo de capacidades fundamentales: aprendizaje relevante y educación para toda la vida.* Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021.

Flick, U. (2004). Introducción a la Investigación Cualitativa. Madrid. Ediciones Morata.

Fraile, A., López Pastor, V., Castejón, J. y Romero, R. (2013). La evaluación formativa en la docencia universitaria y el rendimiento académico de los estudiantes. *Aula Abierta, 41*(2), 23-33.

Fraile, A., Catalina, J., De Diego, R. y Aparicio, J. (2018). Las capacidades cognitivas en la evaluación de la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Sportis Sci J, 4*(1), 77-94.

Garello, M. y Rinaudo, M. (2013). Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15*(2), 131-147.

Gimeno Sacristán, J. (1992) en Fernández Marcha, A. (2009). La evaluación de los aprendizajes en la Universidad: nuevos enfoques. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Gimeno Sacristán, J, y Pérez Gómez, A. (2005). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Gutiérrez García, C., Pérez Pueyo, A. y Pérez Gutiérrez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de

formación del Profesorado de Educación Física. *Ágora para la EF y el Deporte, 15*, 130-151.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación.* México: McGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A. DE C.V.

Hortigüela Alcalá, D., Abella García, V. y Pérez Pueyo, Á. (2015). Percepciones del alumnado sobre la evaluación formativa: contraste de grupos de inicio y final de la carrera. *Revista de Docencia Universitaria, 13*(3), 13-32.

INFoD. (2016). Informe Nacional, Evaluación del desarrollo curricular y condiciones institucionales. Profesorados de Educación Física, Especial y Artística. MED. Argentina.

Ley 24.521 Ley de Educación Superior, Buenos Aires, Argentina, 7 de agosto de 1995.

Ley 8113 Ley de Educación de la provincia de Córdoba, Córdoba, Argentina, 17 de diciembre de 1991.

Ley provincial 9375 Creación de la Universidad Provincial de Córdoba, Córdoba, Argentina, 20 de abril de 2007.

Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, Argentina, 27 de diciembre de 2006.

Leyva Barajas, Y. (2010). *Evaluación del aprendizaje: una guía práctica para profesores.* México: UNAM.

López López, M. e Hinojosa Pareja, E. (2008). Percepciones iniciales de los estudiantes sobre la formación práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4-13.

López Pastor, V. (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 221-232.

López Pastor, V. y Palacios Picos, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 13*(3), 317-341.

Lorenzotti, M. (2016). La evaluación en la formación de formadores. *Itinerarios Educativos, 9*, 102-115.

Mateos Blanco, T. (2008). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones pedagógicas, 19, 285-300.*

Martínez Benítez, J., Castillo Cabay, L. y Granda Encalada, V. (2017). Formación inicial del docente de Educación Física y su desempeño profesional. *Emásf. Revista Digital de*

Educación Física, 8(48), 83-95.

Martínez Mínguez, L. y Flores Aguilar, G. (2014). Profesorado y egresados ante los sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del maestro de Educación Infantil. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 8*(1), 29-50.

Martínez Mínguez, L., Moya Prados, L., Nieva Boza, C. y Cañate Ortiz, D. (2019). Percepciones de estudiantes y docentes: evaluación formativa en proyectos de aprendizaje tutorados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 12*(1), 59-84.

Martínez Muñoz, L., Castejón Oliva, F. y Santos Pastor, M. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 57-67.

Martínez Muñoz, L., Santos Pastor, M. y Castejón Oliva, F. (2017). Percepciones de alumnado y profesores en educación superior sobre la evaluación en la formación inicial en Educación Física. *Retos, 32*, 76-81.

Mora Vargas, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 4*(2).

Morán Oviedo, P. (2007). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. *Reencuentro. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, 48*9-19.

Murillo, J. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación, 53*, 97-120.

Nieva Chávez, J. y Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad, 8*(4), 14-21.

OCDE. (2005). Repaso a la enseñanza. Indicadores de la OCDE 2005.

Perazzi, M. y Celman, S. (2017). La evaluación de los aprendizajes en aulas universitarias: una investigación sobre las prácticas. *Praxis educativa, 21*(3), 23-31.

Pérez, E. y Torninbeni, S. (2008). Construcción de tests (Cap.6). En Torninbeni, S.; Pérez, E. y Olaz, F. (2008). *Introducción a la psicometría*. Buenos Aires: Paidós

Pérez, G. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68*(24, 2), 37-60.

Ranzuglia, G. y Luque, L. (2019). Percepción sobre la evaluación de estudiantes de las carreras de formación docente de la Universidad Provincial de Córdoba. Congreso Latinoamericano Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior. Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 120-125.

Retana, O. (s/f). Definición de rendimiento escolar", en Psicología de la Educación para Padres y Profesionales, citado en Arenas Castellanos y Fernández de Juan, 2009. La evaluación de los aprendizajes en la Universidad: nuevos enfoques. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Rodríguez, D. (2016). La comprensión de la evaluación un abordaje personal. *academia.edu*.

Rodríguez Espinosa, H., Restrepo Bentancur, L. y Luna Cabrera, G. (2016). Percepción del estudiantado sobre el aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Electrónica Educare, 20*(3), 1-17.

Rodríguez Vite, H. (2017). Importancia de la formación de docentes en las instituciones educativas. Ciencia Huasteca. *Boletín científico de la Escuela Superior de Huejutla, 9*(2), 1-5.

Ruiz Gallardo, J., Ruiz Lara, E. y Ureña Ortín, N. (2013). La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *Cultura, Ciencia y Deporte, 8*(22), 17-29.

Ruiz Ortega, F., Dussán Luber, C. y Ruíz Ortega, L. (2014). Concepciones de los docentes en formación de la Universidad de Caldas, sobre la evaluación de los aprendizajes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 10*(2), 145-163.

Salinas Fernández, B. y Costillas Alandí, C. (2007). *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Apunte de buenas prácticas.* Valencia: Servicio de Formación Permanente. Universidad de Valencia.

Santos Guerra, M. (1998). *Evaluar es comprender*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Schlemenson, S. (1998). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Kapelusz.

Silvestri, L. y Corral De Zurita, N. (2005a). *La evaluación pedagógica desde las percepciones y vivencias de los estudiantes.* Chaco: Comunicaciones Científicas y Tecnológicas. Universidad Nacional del Nordeste.

Silvestri, L. y Corral De Zurita, N. (2005b). Representaciones de los estudiantes acerca del éxito y el fracaso en situaciones de evaluación. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología. UBA.

Sotomayor Echenique, C., Coloma Tirapegui, C. J., Parodi Sweis, G., Ibáñez Orellana, R., Cavada Hrepich, P. y Gysling Caselli, J. (2013). Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 5*(11), 375-392.

Steier, M. (2019). La evaluación de los aprendizajes y sus concepciones desde los estudiantes

universitarios. Congreso Latinoamericano Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior. Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 140-145

Steiman, J. (2008). *Mas didáctica en la educación superior*. Buenos Aires: UNSAM.

Stufflebeam, A. y Shinkfield, J. (1987). *Evaluación sistemática, guía teórica y práctica*. Paidós Ibérica.

Tello, C. (2006). Formación docente y conocimiento. Un binomio en crisis: el caso argentino. *Educere 10*(33), 293-301.

Tessa, R. (2016). Análisis de la percepción de los estudiantes de Enfermería sobre evaluación y retroalimentación de su aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación, 6*(1), 37-47.

Vaillant, D. y Fumagalli, L. (2018). Estudio exploratorio sobre modelos organizacionales y pedagógicos de instituciones dedicadas a la formación docente inicial. Un análisis en clave comparada. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Vargas Flores, L. (2010). Docentes. la formación docente. Congreso iberoamericano de Educación, Metas 2021.

Vargas Melgarejo, M. L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades, 4*(8), 47-53.

Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (2011). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Colección Metas Educativas 2021 / Santillana / OEI / AECID.

Vilatuña Correa, F., Guajala Agila, D., Pulamarín, J. y Ortiz Palacios, W. (2012). Sensación y percepción en la construcción del conocimiento. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* (13), 123-149.

Zabala de A., J. (2012). Formación docente y praxis evaluativa: campos roturados. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales,* (18), 67-82.

Zanabria, C. (2014). ¿La evaluación una forma de enseñanza, una oportunidad de aprendizaje? En C. Zanabria, *¿La Evaluación de los Aprendizajes, una forma de enseñanza, una oportunidad de aprendizaje? Creencia y Prácticas. Una mirada desde la Educación Matemática,* 8-34. Universidad Nacional del Litoral.

ANEXO

Estudio de los sistemas de evaluación en la formación inicial del profesorado.

La información obtenida del presente cuestionario será considerada como confidencial, pudiéndose utilizar únicamente con fines investigativos y didácticos, salvaguardando en cualquier caso su identidad. Para ello será necesario su expreso consentimiento mediante autorización por escrito. Al firmar el presente documento usted acepta la completa responsabilidad de su participación voluntaria y gratuita y reconoce que ha sido informado/a y ha entendido que esta responsabilidad no es asumida por los profesionales encargados de aplicar el presente cuestionario.

Firma: ……

El presente cuestionario es sobre la Evaluación en contextos de formación profesional. Contiene 22 preguntas, algunas pautadas y otras abiertas. En el caso de las preguntas pautadas, debe proceder respondiendo con una cruz en la alternativa elegida. En las preguntas abiertas, debe responder sucintamente, pero puede explayarse cuando lo considere necesario.

1-Edad ☐ (en años)

2- Sexo (marque con una cruz) M ☐ F ☐

3- Lugar de residencia de procedencia: ……..

4-Cantidad de UC cursadas en toda la carrera: ……

5-Cantidad de UC aprobadas en toda la carrera: …….

6- ¿Qué entiendes o piensas que es evaluar?
(marque con una cruz una sola opción)

Valorar el proceso enseñanza-aprendizaje del estudiante	
Calificar al estudiante	
Decidir si el estudiante aprueba o reprueba la asignatura	
Valorar el progreso del estudiante en la asignatura	

7-Según tus conocimientos ¿Para qué sirve evaluar?

……

…….

8-En alguna asignatura se abordó la evaluación como contenido? SI ☐ NO ☐

9-Cuál/es?:

……

……

10-Qué contenidos abordaron?: ……

……

……

11-¿Cuál es la función de la evaluación según lo que has visto en tus docentes?:

……..

……..

12-¿Qué crees que evalúan los docentes de los estudiantes?: ……

……

13-Según tus conocimientos, ¿para que se realiza la evaluación en la formación docente?:

……

……..

14-En las asignaturas que has cursado, ¿los sistemas de evaluación aplicados se han correspondido con lo recogido en el programa? (marque con una cruz una sola opción)

Nunca	
Pocas veces	
Algunas veces	
Muchas veces	
Siempre	

15- ¿Con qué frecuencia los profesores, a través del sistema de evaluación empleado en las diferentes asignaturas, te han informado sobre tus aprendizajes? (marque con una cruz una sola opción)

Nunca	
Pocas veces	
Algunas veces	
Muchas veces	
Siempre	

16- ¿En cuántas asignaturas que has cursado han estado presentes, en los sistemas de evaluación distintas capacidades cognitivas? (marque en cada ítem una sola opción, donde 0= ninguna, 1= pocas, 2= algunas, 3= bastantes, 4= todas)

	0	1	2	3	4
Recordar (memorizar contenidos)					
Aplicar (utilizar conocimientos teóricos)					
Comprender (captar ideas y relaciones)					
Analizar (dividir el contenido en partes y atribuir sus significados)					
Sintetizar (agrupar las partes de un todo con un sentido)					
Valorar (emitir juicios)					

17-¿Qué importancia consideras que tienen para tu formación las siguientes capacidades cognitivas? (marque en cada ítem una sola opción, donde 0= ninguna, 1= poca, 2= alguna, 3= bastante, 4= muy importante)

	0	1	2	3	4
Recordar (memorizar contenidos)					
Aplicar (utilizar conocimientos teóricos)					
Comprender (captar ideas y relaciones)					
Analizar (dividir el contenido en partes y atribuir sus significados)					
Sintetizar (agrupar las partes de un todo con un sentido)					
Valorar (emitir juicios)					

18-En general, ¿qué grado de coherencia crees que ha existido entre lo planteado en el programa de las asignaturas que has cursado y el sistema de evaluación empleado? (marque en cada ítem una sola opción, donde 0= ninguna, 1= poca, 2= alguna, 3= bastante, 4= muy importante)

	0	1	2	3	4
Entre las finalidades del programa y los sistemas de evaluación					
Entre los contenidos y el sistema de evaluación					
Entre las competencias docentes y el sistema de evaluación					
Entre la metodología de enseñanza y el sistema de evaluación					
Entre la evaluación y la calificación obtenida					

19- En general, ¿con qué frecuencia el profesor ha utilizado distintos instrumentos y procedimientos de evaluación en las asignaturas que has cursado? (marque en cada ítem una sola opción, donde 0= ninguna, 1= poca, 2= media, 3= alta, 4= muy alta)

	0	1	2	3	4
Observación del profesor en clase (ficha de observación)					
Examen escrito tipo test					
Examen escrito de preguntas abiertas					
Exámenes orales					
Pruebas físicas prácticas (acciones motrices, situaciones de juego)					
Informes o trabajos escritos					

20- En las asignaturas en las que crees que no hubo un adecuado sistema de evaluación, se debió a:
(marque en cada ítem una sola opción, donde 0= ningún, 1= poco, 2= medio, 3= alto, 4= muy alto)

	0	1	2	3	4
La desmotivación del profesor					
La falta de formación del profesor					
La complejidad del sistema de evaluación					
La falta de claridad del profesor al aplicarlo					
La escasez del tiempo para evaluar					
Al número excesivo de estudiantes por clase					

21- Señala tu acuerdo con las siguientes afirmaciones, considerando cómo se ha establecido la calificación de las asignaturas que has cursado. (marque en cada ítem una sola opción, donde 0= ningún, 1= poco, 2= medio, 3= alto, 4= muy alto)

	0	1	2	3	4
El estudiante se autocalifica (parcial o totalmente)					
Se califica de forma dialogada y consensuada					
Se califica a partir de la autoevaluación					
Se califica a partir de la co-evaluación (entre compañeros)					

22- ¿Cuál es tu grado de acuerdo con los siguientes enunciados referidos a la evaluación? (marque en cada ítem una sola opción, donde 0= ningún, 1= poco, 2= medio, 3= alto, 4= muy alto)

	0	1	2	3	4
La interacción entre el profesor y los estudiantes favorece el proceso de evaluación					
La evaluación se anuncia con suficiente antelación					
La evaluación parte de un acuerdo con el profesor					
La evaluación positiva repercute en la autoestima del estudiante					
El conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje del estudiante					

Muchas Gracias por colaborar!