

## Estudio sobre Formación inicial Docente en evaluación educacional

El presente estudio buscó caracterizar la **formación que reciben los estudiantes de pedagogía en Educación Básica sobre teorías y estrategias de evaluación**, identificando fortalezas y debilidades en sus aprendizajes respecto de la construcción de instrumentos, la aplicación de evaluaciones, la interpretación de resultados y su uso como insumo para el mejoramiento del proceso educativo.

Se indagó particularmente en la cobertura y profundidad con que se abordan por un lado, las **teorías sumativas**, entendidas como un enfoque de evaluación orientado a la certificación, y por el otro, las **teorías formativas**, entendidas como un enfoque de la evaluación centrada en los aprendizajes y en la mejora de los procesos de enseñanza. Esto, atendiendo a que el mayor giro producido en los últimos años sobre la evaluación ha sido plantearla como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, sin separarla ni entenderla como un producto final de la enseñanza.

El estudio se llevó a cabo en una muestra de 14 programas universitarios de Educación Básica en cuatro regiones del país. Todos ellos fueron programas diurnos, presenciales, con al menos una cohorte de egresados, que variaron en el tipo de financiamiento (con y sin aporte basal) y selectividad. En los programas seleccionados, se empleó una variedad de instrumentos cualitativos y cuantitativos para recoger la visión de diversos actores, incluyendo la de los propios estudiantes, sus formadores, los directores de carrera, y los supervisores y profesores guía de las prácticas profesionales. Además, se analizaron los programas de los cursos de evaluación que fueron identificados en las mallas curriculares.

Adicionalmente, se indagó en la posición de los estudiantes de pedagogía en relación a los **usos de las evaluaciones para generar consecuencias e incentivos** para estudiantes y profesores. Asimismo, se caracterizó el rol que los futuros docentes le asignan a las evaluaciones aplicadas por agencias externas (Agencia de la Calidad de la Educación y agencias internacionales).

Finalmente, como complemento a la visión de los actores respecto de la formación inicial docente en el ámbito de la evaluación educacional, y para profundizar en los desafíos que actualmente presenta, se entrevistó un **panel de expertos nacionales**.

Los resultados obtenidos dan cuenta de una **creciente preocupación por formar docentes capaces de evaluar el aprendizaje de manera formativa y con miras a la toma de decisiones pedagógicas y curriculares**. Sin embargo, en la mayoría de las universidades aun no profundizan en las capacidades específicas que debiesen desarrollar los futuros profesores en materia de evaluación, sobre todo en evaluación formativa. Las excepciones son un número muy acotado de Programas que han ajustado sus planes de estudio para atender de manera más cabal la dimensión evaluativa de la labor docente.

Respecto de los resultados del estudio, esto son los más relevantes:

**1. La evaluación tiene un lugar poco prioritario dentro del plan de estudios y los contenidos está desarticulados.** La gran mayoría de los programas analizados posee una -y excepcionalmente dos- asignaturas dentro de todo el plan de estudios que están dedicadas específicamente al aprendizaje de la evaluación educativa. Por otro lado, aunque el aprendizaje de la evaluación se realiza dentro de los cursos de didácticas y en algunos casos, dentro de la práctica, hay escasa articulación entre con los cursos de evaluación y, además, en estos otros cursos la evaluación no siempre llega a ser un aprendizaje prioritario.

Solamente tres de los 14 programas analizados se encuentran haciendo esfuerzos más explícitos y sistemáticos para abordar la articulación entre una formación generalista que se entrega en los cursos de evaluación, y una formación disciplinar, que se aprende en las didácticas. El resto de los programas ofrece un curso de evaluación general donde se abordan aspectos conceptuales, que solo a veces incorpora un aspecto de formación práctica.

**2. La formación inicial docente en evaluación se centra en su rol para el aprendizaje, lo que representa un avance y una oportunidad.** La adhesión a un enfoque de la evaluación centrado en el aprendizaje es la postura transversal en todos los Programas estudiados, de directores de carrera, formadores, supervisores y estudiantes de pedagogía. Todos consideran que este enfoque permite retroalimentar tanto a los estudiantes como las prácticas pedagógicas. Asimismo, todos los actores muestran convicción de que la **evaluación formativa** es la estrategia más significativa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, en la mayoría de los Programas los formadores en evaluación poseen una base de conocimiento acerca de los **principios de la evaluación para el aprendizaje** y su aporte a la formación inicial docente.

**3. Aunque existe cierto consenso respecto de la complementariedad entre lo formativo y lo sumativo, no hay acuerdo en el rol que debiera jugar cada enfoque.** En su mayoría, los Programas abordan contenidos y estrategias asociadas a la evaluación formativa y sumativa y hay cierto consenso al considerarlas como complementarias entre sí, entendiendo que la evaluación sumativa es posterior a la evaluación formativa y que ambas son parte de un mismo proceso evaluativo, en el que tienen finalidades diferentes.

Sin embargo, existen algunas opiniones divergentes entre algunos formadores y estudiantes, que consideran la evaluación sumativa como un enfoque obligado, en el contexto de un sistema escolar que valora excesivamente la calificación por sobre el proceso de aprendizaje. La evaluación sumativa, con foco en la medición, estaría vinculada a un paradigma de control. La evaluación formativa, en cambio, estaría orientada a los sujetos y el proceso educativo.

Para todos los actores consultados, sin embargo, no hay duda en que la evaluación formativa tiene más relevancia que la sumativa.

**4. El desarrollo de estrategias evaluativas se centra mayoritariamente en las sumativas.** En la mayoría de las carreras se apreció un énfasis para enseñar estrategias de evaluación vinculadas al diseño de instrumentos con finalidad sumativa. Hay pocas oportunidades para aprender, por ejemplo, estrategias de retroalimentación, devolución de resultados o monitoreo del proceso de aprendizaje.

La mayoría de los Programas no aborda (o lo hace tangencialmente) la capacidad para analizar los resultados de una evaluación, sistematizando y tomando decisiones a partir de estos. Es decir, se aprende a diseñar instrumentos y, en el mejor de los casos, a implementarlos, pero a juicio de diversos actores, son pocas las oportunidades que tiene el futuro profesor para hacer algo más con esa evaluación. La enseñanza en evaluación pone más su foco en desarrollar procesos de validez curricular, es decir, asegurar la correspondencia entre los objetivos de aprendizaje del currículo y las tareas o preguntas de un instrumento de evaluación.

**5. La escuela aparece como un obstáculo y una oportunidad.** Uno de los hallazgos más relevantes de esta investigación es el diagnóstico compartido acerca de las escasas oportunidades que ofrece la institución escolar al estudiante en práctica, para poner en acción diversas estrategias evaluativas. En forma recurrente, el futuro profesor ejerce fundamentalmente tareas de planificación e implementación de la enseñanza en una clase determinada, pero la evaluación suele mantenerse bajo la responsabilidad del profesor guía.

Por otro lado, los estudiantes, que no llegan con conocimientos prácticos sólidos, observando al profesor de aula, perciben que aprenden más sobre estrategias evaluativas que en su formación inicial. Por esto, es que la escuela puede reforzar y potenciar los aprendizajes intencionados por la formación inicial o bien, limitarlos y hasta anularlos.

**6. El formador y el supervisor de práctica tienen un rol clave.** Para los estudiantes de pedagogía la figura del formador es clave en el aprendizaje de la evaluación. Por esto es importante que tanto él como el supervisor posean conocimientos de evaluación. Por otro lado, los formadores tienen dificultad para ser consistentes en la enseñanza de la evaluación, pues no siempre emplean prácticas pedagógicas y formas de evaluación que modelan lo que están enseñando.

**7. Valoración desigual de las pruebas estandarizadas.** Los hallazgos revelan una valoración desigual de estas evaluaciones, entre los distintos programas de formación inicial y entre actores. Una de las distinciones más claras es entre los estudiantes de pedagogía, por un lado, y los directores y formadores de profesores, por el otro. Para los primeros, estas evaluaciones ofrecen pocas oportunidades para mejorar los aprendizajes de los alumnos y tienen efectos negativos en las escuelas. Para los segundos, en cambio, son instancias valiosas porque permiten contar con información del sistema. Sin embargo, también rechazan a sus consecuencias.

**8. Carencias en la formación para aulas diversas.** Una carencia sobre la cual concuerdan la mayoría de los actores consultados, es el aprendizaje sobre cómo llevar a cabo una evaluación en contextos de inclusión, donde se espera diversidad y muchos alumnos con dificultades de aprendizaje. Los estudiantes perciben que les falta saber **cómo efectivamente evaluar para el aprendizaje** y cómo llevar a cabo una evaluación formativa que retroalimente el proceso de enseñanza-aprendizaje especialmente con quienes presentan algún tipo de necesidades de apoyo.

Respecto de **buenas prácticas** detectadas, se pudo apreciar que instituciones que logran entregar una formación más completa a los futuros docentes 1) **Estrechan lazos con la escuela** para sintonizar enfoques y abrir oportunidades de implementación; 2) Valoran tanto una formación general en evaluación como una **formación específica desde los campos disciplinares**; 3) Utilizan **"muestras de desempeño docente"** que son una manera de describir las acciones concretas que encarnan los diversos principios y orientaciones de una evaluación para el aprendizaje, generando un estándar verificable de lo esperado, y 4) Forman a los estudiantes de manera **práctica y acompañada** intencionado de manera explícita el análisis y la puesta en acción de tareas evaluativas en el contexto escolar.

Las **recomendaciones** que se deducen de este diagnóstico son bastante directas: 1) Incorporar explícitamente en los planes de estudio el **enfoque de evaluación y enseñanza para el aprendizaje** en coherencia con las orientaciones curriculares y del Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2008); 2) Que en los planes de estudio de los programas **se articulen los cursos de didáctica, currículum, evaluación y práctica**; 3) Que a lo largo de toda la carrera, pero especialmente en las instancias de práctica profesional, a los futuros docentes se les ofrezca oportunidades para que **desarrollen estrategias para la evaluación**, además de las que reciben para la enseñanza; 4) Que los formadores reciban el apoyo institucional para ajustar sus propias prácticas de evaluación de modo que con ellas puedan **modelar lo que están enseñando**, a sus estudiantes.

Para la **política pública**, también se hacen algunas sugerencias: 1) Promover un debate nacional sobre el **sentido y uso de la evaluación en la escuela**; 2) Establecer **los mínimos formativos comunes para la formación inicial docente**, para asegurar el manejo teórico y práctico en evaluación de los futuros docentes, y 3) Promover **la colaboración entre instituciones**, a través de redes de centros de formación inicial, encuentros entre formadores, el estudio de buenas prácticas, y otros.