

TRANSFORMANDO FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ABORDAGEM DOS PERFIS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

TRANSFORMAR LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: UNA APROXIMACIÓN A LOS PERFILES DE PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN

TRANSFORMING INITIAL TEACHER TRAINING: AN APPROACH TO LEARNING ASSESSMENT PROFILES

Berenice MORALES-GONZÁLEZ¹
Rubén EDEL-NAVARRO²
Genaro AGUIRRE-AGUILAR³

RESUMO: Estudo apresenta os resultados da fase de pesquisa qualitativa de um estudo misto procura explicar a contribuição de práticas de avaliação na área acadêmica auto-regulação dos futuros professores. No estudo de caso avaliativo múltipla, foram aplicados três entrevistas em profundidade com técnica lembre-se, endereçado a dez formadores de professores sobre suas práticas de avaliação e o envolvimento dos alunos em um curso semestral para identificar suas conhecimento de ensino (SHULMAN, 1987) e analisar a construção de novos perfis de competências de ensino com base na avaliação de aprendizagem prática. Os professores foram selecionados pelo método de voluntários e quotas, entre os quais deve fazer uso de qualquer ferramenta tecnológica no processo de avaliação. Os resultados permitem identificar três padrões ou perfis de avaliação da aprendizagem prática.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação de aprendizagem. Aprendizagem auto-regulada. Educação e tecnologia. A formação inicial de professores.

RESUMEN: Se presenta los hallazgos de la fase cualitativa de una investigación de corte mixto que pretende explicar la contribución de las prácticas de evaluación en la autorregulación académica de los estudiantes normalistas. En el estudio de caso múltiple y evaluativo, se aplicaron tres entrevistas a profundidad con técnica de recuerdo, a diez formadores de docentes sobre sus prácticas de evaluación, y la implicación de los estudiantes durante el desarrollo de un curso semestral para

¹Doctorante en Sistemas y Ambientes Educativos de la Universidad Veracruzana. Profesora de tiempo completo en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Integrante del Cuerpo Académico Políticas Públicas y Evaluación Educativa. E-mail: berenice_mg@yahoo.com.

²Doctor en Investigación Psicológica e Investigador de tiempo completo de la Universidad Veracruzana. Coordinador del Centro de Innovación, Desarrollo e Investigación Educativa (CIDIE-UV). Integrante del Núcleo Académico del Doctorado Interinstitucional en Sistemas y Ambientes Educativos (UV-BUAP-ITSON) adscrito al PNPC-CONACyT, el cual coordinó de 2011 a 2014. Ext. 22302. E-mail: redel@uv.mx.

³Doctor en Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales y Profesor de tiempo completo de la Facultad de Ciencias y Técnicas de la Comunicación de la Universidad Veracruzana. Integrante del Núcleo Académico del Doctorado Interinstitucional en Sistemas y Ambientes Educativos (UV-BUAP-ITSON) adscrito al PNPC-CONACyT. E-mail: geaguirre@uv.mx.

identificar sus conocimientos docentes (SHULMAN, 1987) así como analizar la construcción de nuevos conocimientos docentes en función de los perfiles de práctica de evaluación de los aprendizajes. Los docentes fueron seleccionados según el método de sujetos voluntarios y de cuotas, entre las cuales, debían hacer uso de alguna herramienta tecnológica en el proceso de evaluación. Los hallazgos permiten identificar tres patrones o perfiles de práctica de evaluación de los aprendizajes.

PALABRAS CLAVE: *Evaluación del aprendizaje. Aprendizaje autorregulado. Educación y tecnología. Formación inicial de profesores.*

ABSTRACT: *Paper reporting the findings in the qualitative phase of a mixed type research that attempts to explain the contribution of the evaluation practices in academic self-regulation of student teachers. As multiple evaluative study case, three depth interviews were applied to ten teacher educators about their evaluation practices and involvement of students in the semester course to identify their teaching knowledge (SHULMAN, 1987) and analyzing the construction of new teaching skills based on practice learning assessment profiles. Teachers were selected by the method of volunteer subjects and quotas, including the use of any technological tool in the evaluation process. The findings can identify three patterns or profiles of practice learning assessment.*

KEYWORDS: *Evaluation of learning. Self-regulated learning. Education and technology. Initial teacher training.*

Introducción

La sociedad del conocimiento constituye un referente clave para pensar lo contemporáneo desde los diferentes ámbitos de la actividad humana. Tal es el caso de las transformaciones en el contexto educativo, vinculadas con aspectos sociales, políticos, económicos y culturales. Es así como uno de los objetivos de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible (OREALC-UNESCO, 2015) se relaciona con garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, en la cual se promueven oportunidades de aprendizaje para todos, además, de enfatizarse como meta para el 2030 el aumento sustancial de la oferta de maestros calificados. La *formación inicial docente* se encuentra en el discurso de las políticas educativas, al tiempo que organismos internacionales convergen en el análisis y las tendencias en torno a las condiciones de quienes ingresan a la *formación inicial docente*, calidad de esta formación inicial y sistemas de evaluación de desempeño basado en estándares con criterios consensuados (OREALC-UNESCO, 2013).

En el contexto mexicano, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 tiene como objetivo general “llevar a México a su máximo potencial” (SEGOB, 2013, p.14), el cual se aborda a través de 5 metas nacionales, la tercera de ellas relacionada con el fortalecimiento del capital humano a través de una educación de calidad. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, en su informe 2015, consideró a la formación inicial de los profesores mexicanos como uno de los elementos fundamentales para su desarrollo profesional (INEE, 2015) y, por otro lado, reconoció entre los retos el bajo nivel de aprovechamiento académico de los estudiantes obtenido a través de los resultados intermedios y generales del conocimiento, así como en el decremento de matrícula a nivel nacional en las escuelas normales, uno de los sistemas por tradición, encargadas de la formación docente de educación básica.

A pesar de que la escuela normal se le denomine institución de educación superior (IES) y formadora de generaciones de mexicanos, en cuanto a la regulación de los procesos de evaluación, con fundamento legal en la Ley Federal del Trabajo (Artículo 12, fracción I y 47, fracción IV) es competencia de la autoridad educativa federal determinar los planes de estudio para la educación básica y normal, así como los programas para la formación de maestros de educación básica; dichos programas “incluirán los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación para *verificar* [itálicas de autores] que el educando cumple los propósitos de cada nivel educativo” (INEE, 2016, p. 101). En este marco, para el presente estudio se consideraron diez cursos contemplados en las licenciaturas de educación primaria, preescolar, secundaria en las modalidades telesecundaria, física y especial. Los programas de licenciatura en educación primaria y educación preescolar que oferta la escuela normal donde se llevó a cabo el estudio, obedecen a la reforma curricular de la educación normal en el 2012; los tres programas restantes ofrecidos actualmente en la misma institución bajo condiciones abismales diferentes y complejas a los que se visualizaban en su diseño, fueron el resultado de acciones del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, dando lugar a los planes de estudios de las licenciaturas en Educación Secundaria en 1999, de Educación física en el año 2002, en Educación Especial en el 2004. En este sentido, se visualizan algunos mecanismos político-administrativo que -revisados en lo particular- resultan la antítesis de la meta del PND 2013-2018 acerca de llevar a México a su máximo potencial, a través del fortalecimiento del capital humano, en la medida que se permita planes de estudio descontextualizados en la *formación inicial docente*. Se evidencia la formación docente

como una profesión para el estado que busca el modelamiento, la regulación y el control (DUCOIGN, 2013).

En sintonía al discurso anterior y ante la necesidad latente de formar docentes de alta calidad, se planteó la reflexión y los cuestionamientos que subyacen acerca de ¿cómo abonar al mejoramiento de la *formación inicial docente*?, ¿qué significa un buen desempeño docente?, ¿desde dónde aportar, desde la retórica o la investigación?, ¿desde la instrumentalización de la docencia o la significatividad de un quehacer profesional complejo (DUCOIGN, 2013)? y ¿a quiénes les compete aportar?. Reflexionar sobre estas cuestiones, hace evidente distinguir a la docencia y la formación lejos de la racionalidad técnica, para generar condiciones y perspectivas como prácticas liberadoras entre sujetos (DUCOIGN, 2013).

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación docente subrayan una implicación del estudiante normalista en el contexto del siglo XXI, para lo cual organismos internacionales y nacionales deben plantearse el reto de elaborar marcos de desempeño sobre las funciones docentes; a este desafío se le añade la necesidad de clarificar y consensuar el significado del buen desempeño docente. Según Vaillant (2013), para que las políticas docentes no queden en mera retórica, las mismas deberían sustentarse en acuerdos sobre criterios profesionales como marcos de referencia para la buena enseñanza que tome “en cuenta lo que dice la investigación y los propios docentes acerca de los conocimientos, las capacidades y las competencias que ellos deben tener” (p.54).

En el contexto coyuntural de las reformas educativas nacionales se desarrolla un proyecto investigativo en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV) vinculado con el *Conocimiento docente* (SHULMAN, 1986; 2005) sobre las prácticas evaluativas de los aprendizajes, apoyadas por recursos tecnológicos, y orientadas a favorecer una implicación cognitiva y motivacional del estudiante normalista.

Muy distante de evaluar para catalogar o estandarizar, desde el constructo propuesto por Shulman (1986; 2005), el presente estudio se acota al análisis cualitativo guiado por la interrogante acerca de ¿cuáles son *los conocimientos docentes* que guían la práctica de los profesores en el proceso de evaluación del aprendizaje?

Aproximación epistémico-conceptual

Indagar sobre las creencias de los profesores implica enfrentarse a una diversidad y confusión terminológica que incluye desde actitudes, valores y juicios, teorías y epistemologías personales, estrategias de acción y principios prácticos entre varios (García-Cabrero, 2003). Al respecto, pueden identificarse a las creencias y comprensiones del docente sobre la evaluación, como objeto de estudio donde no existe una terminología única (CARLOS-GUZMÁN, 2010, GARCÍA-CABRERO, 2003; MARGALEF-GARCÍA, 2014), sin embargo sí existe coincidencia en que estas comprensiones del docente guían sus prácticas en el aula y han sido estudiadas - preferentemente- desde el paradigma cualitativo, tanto desde la perspectiva de los docentes como de los estudiantes. Palacios y López-Pastor (2013) proponen tres tipos de docentes según sus actitudes y los sistemas de evaluación empleados: 1. *Profesor Innovador*, 2. *Profesor Tradicional* y 3. *Profesor Ecléctico*. Por otro lado, Black, Harrison, Lee, Marshall y Wiliam (2003) identificaron cuatro formas en que los maestros adoptan estrategias de evaluación formativa, a saber: 1. Experto, 2. Pioneros en movimiento, 3. Pioneros estáticos y 4. Provisional; formas que reflejan estilos muy particulares de cada profesor en su trabajo diario. Jones y Moreland (2005) subrayan la importancia del conocimiento docente o conocimiento base como le denomina Shulman (1986) y su relación con la evaluación.

Como parte de su configuración y entramado teórico de la investigación de donde emana éste ejercicio, se revisaron estudios que consideran a la evaluación como un proceso de implicación del docente y del alumno en la regulación, tanto del proceso de aprendizaje como de la enseñanza, para tomar decisiones y realizar ajustes pertinentes en beneficio del logro de los propósitos académicos; estudios formales en contextos donde se valora a la tecnología como factor que facilita y provee espacios de interacción y diálogo en las prácticas de evaluación (CARLESS, 2014; CARLESS; SALTER; YANG; LAM, 2011; FOOK ; SIDHU, 2014; JENKINS, 2010; NICOL ; MACFARLANE-DICK, 2006; SOOSAY, 2011). Se profundizó en aquellas investigaciones antecedentes que subrayan o consideran la mediación de la evaluación para fomentar la autorregulación académica a través del uso de alguna herramienta tecnológica específica como *e-rúbrica* (CEBRIÁN, CEBRIÁN-ROBLES, ; SERRANO, 2014; VELASCO ; TÓJAR, 2015), *Twitter* y metacognición (MOGUEL, ALONZO, ; GASCA, 2012); el autocuestionamiento en ambientes hipermedia como método para mejorar elementos cognitivos, metacognitivos y motivacionales (KRAMARSKI ; MICHALSKY, 2010), el empleo de la metodología Aula invertida (WANNER;

PALMER, 2015) cuyos resultados identificaron un mayor compromiso y motivación por parte de los estudiantes; foro en línea (TAY, 2015).

Planteamiento del problema

Los hallazgos sugieren que el estudio de las prácticas de evaluación mediadas por tecnología y orientadas a la autorregulación del estudiante, representa un fenómeno complejo que destaca el valor de la retroalimentación como información de alta calidad, y que además contribuye con la mejora de los aprendizajes en un marco dialógico compartido entre docentes y estudiantes. Dicha postura trasciende el ejercicio académico del profesor, y de las instituciones educativas, como una acción descriptiva de las acciones; que busca clarificar los procesos de comprensión, de operacionalización, reflexión y transformación de los conocimientos docentes acerca de la enseñanza, y de manera específica con la evaluación. A partir de ello, surge el planteamiento general al respecto ¿de qué manera contribuyen las prácticas de evaluación del aprendizaje en la autorregulación académica?.

A partir de esta pregunta rectora, y otras que contribuyeron a generar el análisis del objeto de investigación, se planteó como objetivo general del estudio, explicar la contribución de las prácticas de evaluación en la autorregulación académica de los estudiantes normalistas. El alcance en el presente artículo permite discutir los hallazgos en torno al primer objetivo del estudio:

- Identificar los conocimientos docentes (conocimiento pedagógico del contenido) que guían la práctica de los profesores en el proceso de evaluación de los aprendizajes.

Elementos teóricos

En la década de los ochentas, marcada por reformas en la enseñanza como actividad y profesión en los Estados Unidos, Shulman (1986;2005) postuló su modelo de razonamiento y acción pedagógico, enfatizando la enseñanza basada en la comprensión y el razonamiento, la transformación y la reflexión. Sus estudios se centraron en identificar las diferencias entre profesores expertos y profesores noveles,

como una forma de abonar con argumentos, fuentes (ámbitos del saber académico y experiencial, desde los cuáles el profesor construye su comprensión) y esquemas generales al conocimiento base o aquello que los profesores conocen y les conduce tanto a las acciones pedagógicas como a explicaciones de dichas acciones.

Si bien Pérez-Gómez (2008b) ubica al conocimiento docente de Shulman (1986) dentro de una perspectiva meramente académica de la enseñanza, donde la función del docente es el dominio de su disciplina cuyo contenido debe transmitir; en este trabajo se considera que la perspectiva propuesta por Shulman es dinámica e interactiva y se le ubica en la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, de tal forma que el razonamiento pedagógico forma parte de la enseñanza en la misma medida que lo hace el acto real de enseñar, en este acto se ven implicadas las actividades de comprensión, transformación, evaluación y reflexión. La docencia misma estimula el análisis reflexivo y para la acción siguiente (PARK; OLIVER, 2008). Si bien no se busca un modelaje estático del proceso de evaluación, sí se espera revelar algunos de los indicadores que guíen las prácticas de evaluación orientada en el desarrollo de aprendizajes cada vez más complejos, con implicación de los estudiantes, de tal forma que no sólo se describan las experiencias sino se indague el manejo de las ideas en las aulas.

Pérez-Gómez (2008a) subraya cuestiones de capital importancia como dilemas clásicos de todo docente: ¿cómo conseguir que los estudiantes aprendan por sí mismos comprometiéndose activamente con el aprendizaje, cuando la cultura de su espacio vital cotidiano difiere tanto de las preocupaciones del mundo de las disciplinas?. Desde esta perspectiva sociocultural del aprendizaje el mundo real no es un contexto fijo, cambia a medida que las personas y grupos elaboran reinterpretaciones constantes, el foco entonces en el proceso de aprendizaje estará en las interacciones, en el contexto social: “educación significa organizar esa interacción” (LURIA; LEONTIEV; VIGOTSKY, 2007, p. 42). La teoría socioconstructivista se visualiza como una de las perspectivas más significativas en el campo de utilizadas en el campo de las tecnologías emergentes (BUSTOS; COLL, 2010; COLL; MAURI; ONRUBIA, 2011; CROOK, 1998).

Para efecto del presente estudio, el interés se focalizó en identificar la participación de diez docentes de la BENV en relación con sus interacciones sociales durante las actividades de evaluación que cada profesor le otorga significado, como podría ser la participación en un foro, la revisión de un trabajo entre pares, la aplicación de un examen, la evaluación de una unidad; lo que interesa es un acercamiento a las

rutinas y formas de pensar en las mismas. Al adoptarse la perspectiva cultural se reconoce que el pensamiento está mediado por los artefactos y la práctica social, por ello no se centra el análisis exhaustivo en la descripción de la tecnología en las prácticas de evaluación de los aprendizajes, sino en los conocimientos docentes, en la amalgama entre razonamientos y didáctica personal de cada docente que guía el conjunto de actividades de evaluación dinámicas, reales y conjuntas entre docente y alumnos. Si en estas prácticas de evaluación es empleada alguna herramienta tecnológica, se hace referencia entonces al contexto social que rodea su uso, como un contexto social, situado y cognitivo o de *transferencia de la experiencia social* (CROOK, 1998).

Según Carless (2015), las tres funciones de la evaluación permiten...apoyar el aprendizaje de los estudiantes, enjuiciar la calidad del desempeño de los estudiantes, así como, satisfacer las necesidades de rendición de cuentas institucional. La idea desarrollada por Carless (2014, 2015; CARLESS; SALTER; YANG; LAM, 2011) sobre evaluación orientada al aprendizaje se caracteriza por centrarse en la primera función, en apoyar la mejora del aprendizaje del estudiante. La evaluación es vista como un elemento crítico en la educación superior, por el impacto que conlleva en el quehacer del docente y del alumno; indica a los estudiantes qué se valora y qué necesitan cumplir para alcanzar un buen desempeño en sus estudios, e impacta en el cómo se ven los estudiantes a sí mismos como aprendices (CARLESS, 2015). El marco que sustenta el constructo lo constituye la interacción entre tres componentes impulsores de la evaluación orientada al aprendizaje: a) Las tareas de evaluación orientadas al aprendizaje, b) el compromiso del estudiante asociado con la retroalimentación, y c) el desarrollo de la experiencia evaluativa.

Nicol y Macfarlane-Dick (2006) reformularon el estudio de la evaluación, lo anterior a través de la evaluación formativa, retroalimentación y autorregulación en el aprendizaje, es decir, la evaluación formativa y retroalimentación se reinterpretan para mostrar cómo estos procesos apoyan a los estudiantes a tomar el control de su propio aprendizaje y convertirse en aprendices autorregulados.

Metodología

Desde la perspectiva cualitativa que aborda el presente artículo, se fundamentó el estudio de caso múltiple y evaluativo (CIFUENTES, 2011) como método. El

escenario de la investigación fue la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV), que desde su fundación en 1886 la ha convertido en la primera escuela normal en México. El número de docentes frente a grupo en el semestre A del ciclo 2014-2015 fueron 258 y 1394 alumnos de la BENV, en las 5 licenciaturas que ofrece (educación primaria, preescolar, física, especial y secundaria). Participaron 10 docentes frente a grupo, incluidos en un censo aplicado a estudiantes en septiembre del 2014. Se consideraron a 2 docentes por licenciatura ofertada, seleccionados a través de método por cuotas y método de sujetos voluntarios.

Para el análisis de datos e información, se utilizó la entrevista a profundidad y la estimulación del recuerdo, como técnicas dirigidas a los diez docentes, que conformaron los informantes clave. La técnica estimulación del recuerdo, en combinación con la grabación preferentemente en video, se recomienda para el estudio del pensamiento del profesor (HERNÁNDEZ-ORTEGA, 2013; ROSALES, 2000). Cada docente participó en tres entrevistas, la primera antes de llevar a cabo su curso semestral, otra de ellas durante el curso y la última entrevista al término del mismo.

Hallazgos

Los hallazgos se organizaron en dos fases, en primera instancia en a) identificación y análisis de los conocimientos docentes y, posteriormente, en b) perfiles de práctica de evaluación de los aprendizajes. El análisis cualitativo de datos, implicó etapas diferenciadas, según Taylor y Bogdan (2009) *Descubrimiento en progreso*, *Codificación como modo de refinar interpretaciones de datos* y *Relativización de los datos*. A través del uso del *software MaxQDA* versión 11, se organizaron y codificaron las entrevistas para identificar la tipología inicial de datos compartidos, como parte de la etapa *Descubrimiento en progreso*. En contraste con la metodología *Grounded theory*, el análisis inductivo como método de estudio (PATTON, 2002) dio lugar a un ejercicio de *codificación* y refinamiento de los datos (TAYLOR Y BOGDAN, 2009) emanados del análisis inductivo, a partir de sub-categorías implicadas en el constructo de *Conocimiento pedagógico del contenido* (GROSSMAN ;SHULMAN, 1994; GUDMUNDSDÓTTIR; SHULMAN, 2005; SHULMAN, 1986).

a) Identificación y análisis de los conocimientos docentes. A través de la *Estrategia de Variables Orientadas* (HUBERMAN Y MILES, 1994) se identificaron cinco subcategorías transversales en los casos, las cuales pueden observarse en la Tabla 1 y que permitieron dar respuesta al primer cuestionamiento sobre ¿cuáles son *los conocimientos pedagógicos* que guían la práctica de los profesores en el proceso de evaluación del aprendizaje?.

b) Perfiles de práctica de evaluación de los aprendizajes. De manera complementaria a la autorreflexión crítica en el proceso de codificación, y para abonar a la auditabilidad o confirmabilidad del estudio (IZCARA, 2014), se dispuso de una última devolución o contrastación con informantes clave, y el uso de una de las funciones que ofrece el *MaxQDA* versión 11, denominado *Acuerdo de inter-codificación*. Dicha actividad permitió la comparación de la existencia o no de códigos, obteniéndose índices de coincidencia aceptables, los que permitieron avanzar en el proceso de análisis. A partir de la citada información, asociando el todo con las partes, se respondió a la pregunta de investigación de ¿cómo delinear perfiles de evaluación de los aprendizajes en función de los conocimientos docentes?.

Tabla 1: Subcategorías y códigos identificados en las prácticas de evaluación de los aprendizajes en los diez docentes participantes del estudio.

Categoría Conocimiento pedagógico del contenido

Subcategorías	Criterio de inclusión	Códigos
Concepciones	Visión de los docentes sobre la evaluación y finalidades. En el sentido de lo que tiene o debe ser la evaluación.	<i>Verificación</i>
		<i>Retroalimentación</i>
		<i>Orientación a la metacognición</i>
Comprensión de los recursos didácticos-tecnológicos	Propósito pretendido en el empleo de recursos durante el proceso de evaluación, sea centrada en el uso individual del docente, en uso administrativo que facilite la dinámica de la actividad de evaluación y que enfatice el uso como herramienta que media la co-construcción del conocimiento.	<i>Instrumental del docente</i>
		<i>Organización de las tareas</i>
		<i>Fortalecimiento del aprendizaje</i>
Ejecución	Puesta en marcha del diseño de evaluación, de acciones o tareas que buscan evaluar los aprendizajes de los	<i>Acciones centradas en evaluar el producto o contenido a aprender.</i>

	alumnos.	Acciones de evaluación sostenidas y continuas
		Acciones que buscan la autorreflexión
		Acciones que buscan gestionar el aprendizaje interdependiente
Reflexión	Decodificación y codificación de situaciones problemáticas al evaluar los aprendizajes. Posturas adoptadas por los docentes ante el error.	Postura ante el error como oportunidad de aprendizaje. Postura ante el error como defecto de algo o de alguien.
Nuevas formas de comprender la evaluación	Recodificación. Elaboración de recomendaciones (epistemológicas y prácticas) que emergen de la evaluación de los aprendizajes.	Comprensiones estables
		Comprensiones pioneras
		Comprensiones transformadoras

Fuente: Elaboración propia.

Así mismo, para el análisis cualitativo se empleó la denominada *Estrategia de Casos Orientados* (HUBERMAN; MILES, 1994), a partir de la subcategoría 5. *Nuevas formas de comprensión*, se comparó entre sujetos (triangulación por sujetos según IZCARA, 2014; SANTOS-GUERRA, 1990) e identificaron nuevos patrones, lo que permitió reorganizar el conjunto de datos en perfiles de práctica, a partir de los códigos de comprensiones estables, pioneras y transformadoras. En cada caso, se priorizaron los códigos mencionados con mayor frecuencia por el docente, asumiéndose que *lo que más se comenta es lo que más le significa*; se hizo uso de las frecuencias obtenidas en cada código como función dentro del *MaxQDA*. En la Tabla 2 se registran los códigos más mencionados (identificados con el número 1) por los docentes cuyas prácticas se ubican en cada perfil. Como se asume en un estudio de una realidad en construcción, se consideró importante reconocer los códigos con mayor frecuencia, así como aquellos que le seguían en frecuencia obtenida, a los que se les asignó el número 2.

Tabla 2: Perfiles de prácticas de evaluación de los aprendizajes según tipo de comprensión elaborada.

Subcategorías	Códigos	Comprensiones sobre la evaluación de los aprendizajes		
		Estables	Pioneras	Transformadora
Concepciones	Verificación	1		
	Retroalimentación	2	1	2
	Orientación a la metacognición		2	1

Comprensión de los recursos didácticos-tecnológicos	<i>Instrumental del docente</i>	2		
	<i>Organización de las tareas</i>	1	1	2
	<i>Fortalecimiento del aprendizaje</i>		2	1
Ejecución	<i>Acciones centradas en evaluar el producto o contenido a aprender.</i>	1	1	
	<i>Acciones de evaluación sostenidas y continuas</i>			
	<i>Acciones que buscan la autoreflexión</i>	2		2
	<i>Acciones que buscan gestionar el aprendizaje interdependiente</i>		2	1
Reflexión	<i>Postura ante el error como defecto de algo o de alguien</i>	1		
	<i>Postura ante el error como oportunidad de aprendizaje.</i>		1	1
Nuevas formas de comprender la evaluación	<i>Comprensiones estables</i>	1		
	<i>Comprensiones pioneras</i>	2	1	
	<i>Comprensiones transformadoras</i>		2	1

Fuente: Elaboración propia.

Comprensiones estables en las prácticas de evaluación. Bajo este perfil, la participación en la evaluación es un deber de los estudiantes, porque así se estipula en el encuadre, o porque así lo marca el programa o el propio docente ...“tienen que demostrarme”... (tengo que)...“darme cuenta del proceso de los jóvenes” (MT2E1).

En congruencia con la puesta en marcha de acciones centradas en la evaluación del producto, o contenido a aprender, la participación de los estudiantes responde al deber institucional descrito por el programa, o por el docente mismo...“les decía qué se iba a hacer y cómo lo iban a hacer” (MT2E2). En este sentido, la investigación aporta menor percepción de aprendizaje cuando se estudian los materiales del curso que cuando participan con toma de decisiones en experiencias de evaluación (CARLESS, 2014; FOOK ; SIDHU, 2014).

En cuanto al empleo de los recursos didáctico tecnológicos, se visualiza principalmente como herramienta para organizar la dinámica de la clase, subir la lectura o la actividad a realizar, entregar el producto y la comunicación inmediata para responder dudas sobre alguna tarea. Para ilustrar lo anterior, resulta oportuno referir el testimonio...“sólo imprimí una (formato) para el grupo y se los mandé también por correo, les mandé por correo una descripción breve y general de qué es una infografía, qué elementos debe contener, cómo se elabora a grandes rasgos”

(MP1E2). Este referente coincide con los hallazgos recientes de Valles, Cortón, y Monreal (2016), que permiten concluir que aún está distante el empleo del aula virtual como recurso didáctico, en cuanto espacio de evaluación en línea, que posibilite un espacio de intercambio para favorecer, gestionar y enriquecer el aprendizaje a través de procesos de evaluación formativa, propios de la educación superior del siglo XX.

Se deduce que un perfil de práctica orientado hacia la verificación del aprendizaje de los contenidos de un programa, implica comprensiones estables en cuanto a la evaluación y sus finalidades. Durante los 9 meses que duró la recolección de datos, la citada postura permaneció durante la tercera y última entrevista:

Investigadora...y bueno, ¿cuál es tu definición ahora de evaluación de los aprendizajes?

Docente...Pues bueno, yo creo que para mí **sigue siendo así como...**la evaluación, una oportunidad para conocer qué tanto las alumnas pudieron adquirir del curso ... pues **la evaluación sigue siendo** eso, o sea, un proceso que te permite conocer pues a uno mismo como docente qué tanto va avanzando ese conocimiento y las competencias y saber cómo qué partes tienes que reforzar... (MP1E3)

Comprensiones pioneras en las prácticas de evaluación. La segunda tipología se caracterizó por una visión del docente hacia la evaluación y sus finalidades, que transita entre la verificación y la retroalimentación, coinciden ambas con algunas de las concepciones identificadas por Carlos-García (2010); es decir, percibir a la evaluación como conjunto de acciones para generar información específica sobre los estudiantes, atendiendo a criterios establecidos o contenidos a alcanzarse en el grupo. Las acciones ejecutadas se centran tanto en la evaluación del producto, o el contenido a aprender; sin embargo, paralelamente permean acciones de evaluación con otros énfasis, ya sean de autorreflexión, de continuidad o hacia la gestión de aprendizaje interdependiente. La postura ante el error es una oportunidad para aprender...

Que ellos (estudiantes) decidan, implica que ellos tengan que argumentar, que eso es lo mejor, porque efectivamente podrán tener sus equivocaciones, sin embargo, son de ellos y tendrán que ver en qué momento se equivocaron, o cómo resolverlo. Aquí lo importante en mi vista, es que ellos sepan lo que están haciendo y por qué lo están haciendo (MF2E2).

Se vislumbra un reconocimiento por parte del docente, de una nueva forma de evaluar con mayor participación por parte de los estudiantes, sin elaborar aún una recomendación clara sobre cómo concretar en la práctica esa nueva comprensión. Véase un posicionamiento al respecto...“Hablándote de manera personal posiblemente creo que a mí me hace falta incluir más a los alumnos. ¿Cómo?, no sé cómo hacerle todavía, pero sí queda muy limitada su participación” (MF2E1).

En el marco de estas comprensiones pioneras sobre la evaluación, el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) les representa un recurso para organizar las actividades de enseñanza, como en el perfil anterior, sin embargo, se identifican comentarios que permiten pensar en una posible transición hacia el uso de los recursos tecnológicos para fortalecer el aprendizaje, es decir, para favorecer la interacción entre participantes. La herramienta es usada como un espacio de aprendizaje mediado por la interacción social.

[...] sin embargo dudas, comentarios, en el mismo grupo (de *WhatsApp*) lo hacen, en algunas ocasiones son preguntas que algún otro lo contesta, y en algunas otras yo también lo contesto. Pero esa es una manera inmediata de que ellos tengan la información. Es muy eficaz, es muy práctico... (MF2E1).

Este perfil de comprensiones pioneras, parece similar al perfil del profesor ecléctico descrito por Palacios y López-Pastor (2013), transita entre visiones verificadoras y de retroalimentación acerca de la evaluación, prueba diferentes tipos de acciones. Retoma el nombre de la semejanza de categoría identificadas por Black, Harrison, Lee, Marshall y Wiliam (2003). La retroalimentación como elemento fundamental de las buenas prácticas de evaluación (LÓPEZ, 2011) se visualiza en este perfil, como generación de información para la mejora del aprendizaje desde el parámetro del docente, diferenciada de la retroalimentación sustentable (CARLESS; SALTER; YANG; LAM, 2011), que prioriza la autonomía y autocontrol del estudiante en la mejora continua de la calidad de su trabajo.

Comprensiones Transformadoras en las prácticas de evaluación de los aprendizajes. La visión del docente hacia la evaluación y sus finalidades se acompaña con acciones principalmente tendientes a la gestión del aprendizaje interdependiente, es decir, que alumnos y docentes aporten a la mejora del aprendizaje.

[...] en este grupo estoy intentando que ellas (alumnas) las hagan (las rúbricas). Es decir, les traigo una como ya la tengo hecha, les digo - a ver quítenle, cámbienle, le entienden o no le entienden. Porque lo que me pasó con el trabajo de las rúbricas es que para mí son claras pero para ellas no, porque yo lo hago desde mi nivel de análisis, desde los procesos y los productos, pero ellas no tienen eso claro (MP2E1).

En este intercambio, el espacio para la toma de conciencia de lo que se aprende y cómo se aprende es lo más importante, la forma en que se involucra a los estudiantes en la discusión reflexiva es uno de los principios que constituye la naturaleza del modelo de evaluación orientado al aprendizaje (CARLESS, 2014). Esta perspectiva metacognitiva y de implicación mutua maestro-alumnos, en voz de uno de los sujetos de la investigación se plantea que: “de alguna manera es mi idea o es mi objetivo mandarles el mensaje -es para ti, te tiene que servir a ti, si no te sirve a ti no tiene ningún sentido-” (MP2E1) coincide con la perspectiva que guarda la evaluación estudiada desde el marco de la buena enseñanza (CARLESS; SALTER; YANG; LAM, 2011; LÓPEZ, 2011). El empleo de recursos tecnológicos favorece la interacción de los participantes, emerge de manera incipiente un espacio virtual de diálogo entre todos, se aprende y se evalúa en la interacción. Esto lo muestra el siguiente testimonio de un docente participante.

[...] yo intento ponerles: - tiene que tener mínimo esto, tiene que tener una presentación que remita las competencias, una evaluación que diga en qué te sirvió o no te sirvió el trabajo que realizaste y presentar el trabajo con un lenguaje virtual, no es subir los trabajos ... una cosa más que incorporé este semestre fue los comentarios, que les dieran comentarios (al blog)...los años pasados había quedado como libre...sí me gustó, sí encontré también crítica ..pero me gustó mucho, ver cómo otras personas comentaban y valoraban su trabajo...Fue algo nuevo en el curso que lo valoro positivo (MP2E3).

Más que importar la inserción de la tecnología en sí misma, se asocia con la función compleja que implica el diálogo y la potencialización de la autonomía y reflexión como principios de prácticas de retroalimentación sustentable (CARLESS; SALTER; YANG; LAM, 2011).

Durante la recolección de datos, se identificó la construcción de comprensiones hacia la evaluación que modifican epistemológicamente su percepción, y que además clarifica las acciones puntuales, propositivas y recíprocas que concretan esa nueva comprensión, es decir, la nueva forma de percibir a la evaluación que conlleva cambios

específicos en su práctica, acotados a las características del grupo y a los conocimientos docentes, con una intención clara y además con una percepción del beneficio mutuo. En una de las entrevistas se apuntaba al respecto:

[...] creo que me motivó lo de la evaluación...en la evaluación pues yo sentía pues ya ni hay tiempo y lo que se dio y se acabó y díganme cómo se evalúa ya y ya ahora empiezo a dejar más tiempo, a tener como otra actitud... **ese cambio fue el revisarles sus productos con más tiempo y no sólo hasta el final...** Siento que ahí tengo mucho que aprender, en cómo evaluarles, ¿no? pues sí me gusta, o sea, **no es mi tema evaluación pero sí empiezo a tener otra sensibilidad hacia todo esto de aprendizajes metacognitivos**, hacia todo esto de cómo aprenden en equipos, qué hacen para aprender o qué no hacen para aprender (MP2E3).

Conclusiones

La visión docente hacia la evaluación no representa una estructura aislada, se mantiene latente y relacionada con las tareas emprendidas, las oportunidades creadas de participación, y la comprensión-uso de recursos tecnológicos.

En las prácticas de evaluación analizadas se traslapan visiones verificadoras hacia tareas más complejas de evaluación, como retroalimentación y de procesos orientados a la metacognición, lo que coincide con tensiones encontradas desde la investigación entre la función social y formativa de la evaluación. El uso de la tecnología no puede ser estudiada al margen de lo que acontece y cómo acontecen las interacciones en el aula. Con fines de análisis, se identificaron tres perfiles de práctica, sin embargo, el énfasis se localizó en la comprensión para allanar el camino hacia prácticas evaluativas que fortalezcan el aprendizaje, en un contexto tecnoeducativo complejo como el que vivimos. Se visualizó una perspectiva de corresponsabilidad entre docentes y estudiantes para implicarse en tareas que contribuyan con un mejor aprendizaje. Finalmente destacar que emerge indirectamente una corresponsabilidad institucional para fomentar, desde las políticas internas, espacios horizontales de formación permanente, así como la corresponsabilidad de autoridades estatales y federales por asumir una práctica compleja y situada de la evaluación, que busque orientar el aprendizaje en la *formación inicial docente*.

REFERENCIAS

- BLACK, P.; HARRISON, C.; LEE, C.; MARSHALL, B.; WILIAM, D. **Assessment for learning. Putting it into practice**. England: Open University Press, 2003.172 p.
- BUSTOS, A.; COLL, C. **Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis**. Revista Mexicana de Investigación Educativa, México, v 15, n.44, p. 163-184, Ene-Marz. 2010.
- CARLESS, David. Exploring learning-oriented assessment processes. **Higher Education**, Netherlands, v. 69 n.6, p. 963–976, Oct.2014.
- CARLESS, David. **Excellence in University assessment. Learning form award-winninnin practice**. New York: Routledge, 2015. 270 p.
- CARLESS, D.; SALTER, D.; YANG, M.; LAM, J. Developing sustainable feedback practices. Studies. **Higher Education**, Netherlands, v. 36, n.4, 395–407, 2011.
- CEBRIÁN, M.; CEBRIÁN-ROBLES, D.; SERRANO-PUERTO, J. Metodología para evaluar el impacto de las erúbricas y las anotaciones de vídeo en las prácticas externas. **European Educational Research Journal**, Berlin, v.13, n.5, 557–584, 2014.
- CIFUENTES, R. M. 1ª ed. **Diseño de proyectos de investigación cualitativa**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2011. p.167.
- COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En el capítulo: COLL, C.; C. MONEREO (Eds.), **Psicología de la educación virtual**, Madrid, España: Morata, 2011, p. 75–103.
- CROOK, C. **Ordenadores y aprendizaje colaborativo**. Madrid: Morata, 1998. p. 315.
- DUCOIGN, P. (2013). Nociones de Formación. En el capítulo: **Procesos de formación. Vol I 2002-2011**, México: ANUIES, 2013, p. 47–106.
- GARCÍA CABRERO, B. La evaluación de la docencia en el nivel universitario. **Revista de La Educación Superior**, México, v.32, n.127, 2003, p.63-70.
- GROSSMAN, P.; SHULMAN, L. S. (1994). Teachers Knowing: toward an understanding of how teachers of the english language arts learn and develop. En el capítulo: **Teachers thinking, teachers knowing**, Illinois, USA: NCTE, 1994, p.3–22.
- GUDMUNDSDÓTTIR, S.; SHULMAN, L. S. (2005). Conocimiento didáctico en ciencias sociales. **Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado**, v. 9, n. 2, 2005. 59–70.
- HERNÁNDEZ-ORTEGA, A. Teorías de la acción de educadoras respecto del desarrollo personal y social en niños preescolares. Tesis de maestría en Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2013.
- HUBERMAN, A. M.; MILES, M. B. Data Management and Analysis Methods. **In Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, CA.: Sage, 1994, p. 428–444.
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN EDUCATIVA. **Los docentes en México. Informe 2015**. México: Servicios Editoriales S.A. de C.V., p.205.

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN EDUCATIVA. Política Nacional de Evaluación de la Educación 2016. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2016.

IZCARA, Simón. P. **Manual de Investigación Cualitativa**. México: Fontamara, 2014. p.239.

JONES, A.; MORELAND, J. (2005). The importance of pedagogical content knowledge in assessment for learning practices: a case-study of a whole-school approach. **Curriculum Journal**, Reino Unido, v.16, n.2, 2005, p.193–206.

KRAMARSKI, B.; MICHALSKY, T. Preparing preservice teachers for self-regulated learning in the context of technological pedagogical content knowledge. **Learning and Instruction**, Reino Unido, v.20, n.5, 2010, p.434–447

LÓPEZ, M. C. Las buenas prácticas de evaluación en la Universidad a partir de las voces de los estudiantes. **Revista de Educación**, México, n. 2, 2011, p. 211–228.

LURIA, A.; LEÓNTIEV, A.; VIGOTSKY, L. **Psicología y Pedagogía**. 3a. ed. Madrid: Akal, 2007. p. 314.

MOGUEL, S.; ALONZO, D.; GASCA, J. Metodología para el uso del twitter como plataforma para la metacognición y otras competencias. **Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo**, n.8, enero-junio 2012, p.1–15.

NICOL, D.; MACFARLANE-DICK, D. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. **Studies in Higher Education**, London, v.31, n. 2, 2006, p.199–218.

OREALC-UNESCO. Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile, 2013.

OREALC-UNESCO. (2015). Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. Santiago, Chile, 2015.

PALACIOS, A.; LÓPEZ-PASTOR, V. M. Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del Do as I say but not what I do: student assessment systems in initial teacher education. **Revista de Educación**, v.361, 2013, p.279–305.

PARK, S.; OLIVER, J. S. Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. **Research in Science Education**, v.38, n.3, 2008, p. 261–284.

PATTON, M. Q. Qualitative Analysis and interpretation. En el capítulo: **Qualitative research and evaluation methods**.v. 3rd, Beberly Hills, CA: SAGE, 2002, p. 598.

PÉREZ-GÓMEZ, A. El aprendizaje escolar: De la didáctica escolar operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula. En el capítulo: **Comprender y transformar la enseñanza**, 12ª ed, Madrid: Morata, 2008ª, p. 63–77.

PÉREZ-GÓMEZ, A. Enseñanza para la comprensión. En el capítulo: **Comprender y transformar la enseñanza**, 12ª ed, Madrid: Morata, 2008b, p. 78–114.

POZO, J. I.; SCHEUER, N.; PÉREZ, M. DEL P.; MATEOS, M.; MARTÍN, E.; DE LA CRUZ, M. (2011). **Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos**. 1ª ed. España: Graó, 2011, p.434.

ROSALES, C. **Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza**. Madrid, España: Narcea, 2000, p. 253.

SANTOS-GUERRA, M. **Hacer visible lo cotidiano**. España: Akal, 1990. p. 208.

SHULMAN, L. Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, Granada España, v.9, n.2, 2005, p.1–22.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, United States, v.15, n.2, 1986, p.4–14.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching.pdf. **Harvard Educational Review**. United States, v. 57, n.1, 1987, p. 1-22.

SOOSAY, M. Can the Medium Extend the Message? Using Technology to Support and Enhance Feedback Practices. **Proceedings of the European Conference on E-Learning**, 11 november 2011, Brighton, UK.: University of Brighton, p. 794–801.

TAY, H. Y. Setting formative assessments in real-world contexts to facilitate self-regulated learning. **Educational Research for Policy and Practice**, v. 14, n.2, 2015, 169–187.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados**. Barcelona: Paidós básica, 1987. p. 301.

VAILLANT, D. Formación de docentes para la diversidad. En el capítulo: **Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional**. Buenos Aires: UNESCO- IIEP, p. 45–58, p.2013.

VALLES, C.; CORTÓN, M. DE LA O.; MONREAL, I. M. El aula virtual como herramienta en la evaluación del profesorado de la red de evaluación formativa. **EDUCADI**, Chile, v.1, n.1, 2016, p.73–96.

WANNER, T.; PALMER, E. Personalising learning: exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. **Computers & Education**, Oxford UK, 2015, p.354-369.

Como referenciar este artículo

MORALES-GONZÁLEZ, Berenice.; EDEL-NAVARRO, Rubén.; AGUIRRE-AGUILAR, Genaro. Transformar la formación inicial docente: una aproximación a los perfiles de prácticas de evaluación. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1462-1480, ago./2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10303>>. E-ISSN: 1982-5587.

Submetido em: 08/07/2017

Aprovação final em: 20/08/2017