

¿Qué significa evaluar?

Representaciones atribuidas por estudiantes
de formación inicial docente en Chile

ANA CAROLINA MALDONADO-FUENTES* | MÓNICA IRMA
TAPIA-LADINO** | BEATRIZ MAGALY ARANCIBIA-GUTIÉRREZ***

Evaluar y proveer retroalimentación de los aprendizajes es una tarea compleja del profesorado y constituye un desafío para la formación inicial docente, ya que coexisten diversos enfoques y representaciones sobre la evaluación en la cultura escolar. Sin embargo, son escasas las investigaciones que ofrecen evidencia empírica sobre cómo son dichas representaciones en futuros profesores. El presente estudio explora los significados que 112 estudiantes de Pedagogía de una universidad del centro sur de Chile atribuyen a la evaluación y la retroalimentación. Se utilizó la técnica de redes semánticas como método para dar cuenta de las representaciones implícitas a partir de constructos naturales. El análisis cuantitativo de las respuestas indica que la mayoría de los términos relacionados con evaluación se vinculan al discurso de la racionalidad técnica, mientras que el concepto de la retroalimentación se asocia a procesos cognitivos y de ejecución; estos hallazgos podrían relacionarse con una transición hacia la evaluación formativa.

Assessing and giving feedback on learning is a complex task for teachers and poses a challenge for early teacher training, since there are various approaches and representations regarding evaluation in scholastic culture. However, there are few studies which offer empirical evidence on such representations in future teachers. This study explores the meanings which 112 students of pedagogy at a university in south-central Chile attribute to assessment and feedback. The technique of natural semantic networks was used as the method to account for implicit representations based on natural constructs. Quantitative analysis of answers indicates that a majority of terms related to assessment are linked to the discourse of technical rationality, while the concept of feedback is associated with cognitive and performative processes. These findings may be related to a transition toward formative assessment.

Palabras clave

Formación inicial docente
Evaluación
Retroalimentación
Significado
Redes semánticas naturales

Keywords

Early teacher training
Assessment
Feedback
Meaning
Natural semantic networks

Recibido: 25 de enero de 2019 | Aceptado: 1 de julio de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59208>

* Académica del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad del Bío Bío (Chile). Magíster en Ciencias de la Educación, mención evaluación. Línea de investigación: formación inicial docente. CE: amaldonado@ubiobio.cl; amaldonado@doctoradoedu.ucsc.cl

** Vicerrectora de Investigación y Postgrado del Departamento de Ciencias del Lenguaje y Literatura de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) (Chile). Doctora en Lingüística. CE: mtapia@ucsc.cl

*** Académica-investigadora del Departamento de Ciencias del Lenguaje y Literatura de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) (Chile). Doctora en Lingüística. Líneas de investigación: escritura académica; lectura. CE: baarancib@ucsc.cl

INTRODUCCIÓN¹

Los desafíos que enfrenta la formación docente en la actual sociedad del conocimiento son vastos y complejos (Ávalos y Matus, 2010), sobre todo si se tiene la expectativa de alcanzar estándares de aprendizaje alineados con altos desempeños dentro del sistema escolar. Un rasgo distintivo del caso chileno han sido las políticas orientadoras para mejorar la formación y el ejercicio profesional del profesorado, entre las que se destacan el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (1998-2002), la Evaluación Docente (desde 2003), la Acreditación de Carreras de Pedagogía (Ley 20.129) (2006), el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008), la Prueba Inicia (2008-2015), los Estándares Orientadores para las Carreras de Pedagogía (MINEDUC, 2011-2013) y el acceso a fondos concursables tipo MECESUP, cuyos impactos se observan en actualizaciones curriculares y en la adopción del modelo de formación por competencias, entre otros (Ávalos, 2014).

A raíz de lo anterior, se ha generado una valoración positiva de la formación inicial docente (en adelante FID) como un campo de interés específico para la investigación educativa (Cisternas, 2011), sobre todo en el contexto de la reforma educacional impulsada a fines de los noventa, cuya propuesta, pionera en Latinoamérica en dicha época, se basó en “la creencia de que el sector educación posee la fuerza para cambiar la sociedad” (Donoso, 2005: 115). Es así que, desde las políticas públicas se ha puesto énfasis en asegurar la transmisión del currículo y la medición de la calidad de la educación, bajo el supuesto de que la calidad de la docencia puede tener impacto en el mejoramiento de los aprendizajes (Barber y Mourshed, 2008; Inzunza *et al.*, 2011).

Esto último ha contribuido a naturalizar la idea de que la docencia es un eje central

para el mejoramiento de la educación; sin embargo, también ha sido parte de un extenso debate producto de los bajos resultados que alcanzan los estudiantes al término de la carrera profesional. De esto se infiere que la formación de profesores es un tema sensible para las instituciones formadoras que tienen como misión certificar el ejercicio profesional (Espejo y González, 2014). Aún más, la masificación de la población universitaria y los resultados alcanzados a nivel escolar en pruebas nacionales e internacionales han puesto en cuestionamiento la preparación recibida por los estudiantes FID para evidenciar mejores prácticas educativas y para dar respuesta a estos desafíos (Radulovic *et al.*, 2013; MINEDUC, 2017). Puntualmente, se observan deficiencias en lo referido a las prácticas evaluativas (Manzi *et al.*, 2011), lo que invita a poner mayor atención en la preparación recibida para ejercer dicha tarea, pues es sabido que para que el profesorado pueda desarrollar habilidades en su futuro profesional requiere haberlas vivido durante su formación (Comellas, 2000).

La presente investigación se basa en tres supuestos. En primer lugar, la literatura especializada en el campo de la formación de profesores ha revelado la existencia de marcos de referencia implícitos que inciden en la toma de decisiones a nivel de prácticas pedagógicas y ejercicio docente en el aula; en concreto, estudios sobre el pensamiento del profesor han identificado que las concepciones, representaciones e ideas previas sobre la enseñanza y el aprendizaje —que generalmente han sido elaboradas en etapas previas a la FID— inciden en la formación de los docentes (Contreras, 1985; Martínez Bonafé, 1988; Jackson, 1998; Calatajud, 1999). De allí la importancia de develar las representaciones sobre la tarea de evaluación que han construido los futuros docentes, puesto que, tal como afirman Martín *et al.*

¹ Se agradece el apoyo recibido para la realización de este trabajo por parte de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, Chile. Financia: CONICYT-PFCHA/Doctorado Nacional/2017-21170257. Doctorado en Educación en Consorcio-Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC).

(2013), al ser elementos intuitivos, de naturaleza diferente a lo explícito (como sucede con las órdenes), las representaciones tienen una prioridad funcional e inciden de manera directa sobre la actuación del profesorado. Esto hace que se complejice el cambio de actuación esperado hacia una evaluación de tipo formativa que tenga en la mira el desempeño y se oriente al mejoramiento del aprendizaje, aunque a nivel de opinión los docentes expresen lo contrario. Este tipo de dilemas cobra particular relevancia cuando se implementa una reforma educativa (Zamora y Moreno, 2009) que revela que es ilusorio esperar que los cambios se produzcan de manera directa a partir de normativas y discursos. Así también, Santos (2003) pone en tensión las funciones de la evaluación (decisión, comprobación, mejora, comparación, selección, medición, juicio, etc.) en un contexto de reforma que potencia o atrofia las posibilidades de transformación del sistema. En este sentido, sostenemos que el tránsito hacia un cambio de actuación en la práctica evaluativa es complejo, sobre todo si antes no se ha tomado conocimiento de los elementos implícitos que subyacen a la comprensión de las tareas evaluativas, asunto que motiva la indagación sobre las representaciones en este ámbito.

El segundo supuesto que orienta el presente estudio se refiere a la complejidad que tiene la comprensión del concepto de evaluación como objeto de aprendizaje del profesorado en formación. Esto, porque desde hace más de dos décadas se ha documentado cómo este constructo ha ido cambiando a través del tiempo, a la vez que coexisten distintas conceptualizaciones en la práctica docente (De Camilloni, 1998; Escudero, 2003; Moreno, 2014; Santos, 2014). Se añade el hecho de que la noción de evaluación suele ser presentada con terminologías variadas en las normativas y orientaciones pedagógicas (a saber: evaluación del aprendizaje, evaluación para el aprendizaje, evaluación auténtica, evaluación alternativa), aun a sabiendas de que subyacen

distintos enfoques. La preocupación radica en que estos marcos teóricos no necesariamente se explicitan al momento de alfabetizar en evaluación a los futuros profesores, lo que, desde nuestro punto de vista, invita a revisar las representaciones que elaboran los estudiantes al respecto durante su FID.

En tercer lugar, es importante indagar en la formación del profesorado como docente evaluador, pues evaluar los aprendizajes del alumnado ha sido descrita como una de las tareas más complejas de los docentes en el ejercicio de su rol (Mercado, 2013). Esto se explica en tanto que la evaluación refleja la postura del docente frente al poder (Salinas *et al.*, 2006) y es un núcleo de preocupación, tanto para los alumnos como para las familias, las que generalmente están interesadas por los resultados (Reátegui *et al.*, 2001). Es así como se ha llegado a afirmar que la evaluación es uno de los aspectos más controversiales de la docencia.

En coherencia con la problematización descrita y los supuestos mencionados, el propósito del presente estudio es contribuir a develar cuáles son las representaciones que los estudiantes en formación inicial docente han construido sobre evaluación y retroalimentación; se espera que dicha identificación sea un aporte a la comprensión de los fundamentos implícitos que podrían incidir al momento de que ellos ejerzan la tarea evaluativa. A nivel metodológico, es posible investigar y conocer los significados atribuidos por los sujetos a estos términos estímulo por medio de técnicas de asociación de palabras, tal como se documenta en investigaciones de tipo exploratorio descriptivo en educación (Zermeño *et al.*, 2005; Murillo y Becerra, 2009; Garza, 2012; Ancer *et al.*, 2013; Hickman *et al.*, 2016). Específicamente, desde el marco de las representaciones sociales se trabajará con asociación de palabras y su procesamiento a través de una prueba de red semántica natural (RSN). Esta decisión se funda en estudios empíricos (Vera-Noriega *et al.*, 2005; Hinojosa, 2008; Castañeda, 2016), que han dado cuenta

de la idoneidad de acceder al campo de las representaciones mediante el análisis y la jerarquización de las asociaciones libres que los sujetos verbalizan en torno a determinados conceptos, muchas veces polisémicos o controverbiales. Contar con antecedentes de este tipo permitirá observar cómo se movilizan o afianzan determinadas representaciones; en este sentido, la aplicabilidad del instrumento podría ayudar a mejorar el proceso formativo del profesorado.

A continuación, se exponen argumentos en torno a la relevancia de la etapa de formación inicial docente y del estudio de las representaciones y de la evaluación como tarea docente; y se destaca la tensión que representa para el profesorado la coexistencia de la visión técnica y el modelo teórico de evaluación formativa. Más adelante, se abordan las cualidades de la técnica de redes semánticas naturales (RSN), se declaran los objetivos del estudio y el diseño de investigación, y se especifican los participantes y las decisiones tomadas para el análisis de información. Luego se realiza una descripción general de los resultados, finalizando con algunas reflexiones para nuevos estudios en esta línea de investigación.

LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DEL SUJETO EVALUADOR

La formación inicial docente (en adelante FID) puede ser entendida como un periodo de preparación formal y sistemática para el ejercicio de la docencia (Vaillant, 2007), que marca el inicio de la carrera profesional (MINEDUC, 2016). Generalmente, se trata de una formación de carácter universitario, en la que se suministran las bases para construir un conocimiento pedagógico especializado de la enseñanza (Imbernón, 2001) y se proporcionan los fundamentos para el ejercicio de la profesión (Sureda-Negre *et al.*, 2016); es por ello que la calidad de la formación inicial es reconocida como un ámbito de relevancia social (García Huidobro, 2010).

Asimismo, la formación inicial docente constituye una etapa clave de la trayectoria formativa y el desarrollo profesional; esto debido a que, pese a su corta duración, en términos formales, supone un tránsito en la comprensión de las tareas propias de la docencia, desde la mirada del alumno hacia su perspectiva como futuro maestro. En concreto, la FID se caracteriza por ser el periodo en que los estudiantes se enfrentan a reconceptualizar conocimientos y experiencias acerca del rol docente, la enseñanza y el aprendizaje, a partir de ideas previas que se han ido construyendo desde la biografía escolar (Guerra y Montenegro, 2017; Jarauta y Pérez, 2017). En otras palabras, la literatura sobre formación docente documenta cómo las experiencias de esa etapa, junto con las de la escolarización, moldean las concepciones y creencias de los sujetos sobre la profesión. Es decir, “los profesores construyen representaciones del aprendizaje y la enseñanza de modo intuitivo a través de la práctica profesional, mientras que, en el caso de los alumnos, éstas son resultado de su propia experiencia como estudiantes” (Anijovich y Cappellett, 2017: 39-40). Esto hace que la FID represente un desafío para las instituciones formadoras, toda vez que es sabido lo complejo que resulta develar y comprender el pensamiento del profesor, así como reflexionar acerca de los fundamentos de su práctica (Ferry, 2016).

De lo anterior se desprende la necesidad de considerar factores propios del sujeto evaluador que podrían contribuir a explicar la actuación docente en el aula. El estudio de dichos factores es de desarrollo incipiente (Prieto, 2008) e incorpora el rol del pensamiento del profesor, ya documentado por Jackson (1994) como un elemento relevante de la acción docente, dado el carácter intencional, dinámico y complejo del proceso educativo. Según Contreras (1985), este nuevo escenario hace posible el desarrollo de investigaciones en torno a teorías implícitas, creencias y concepciones previas de los docentes, con el propósito de hacer visibles los marcos de referencia con

que el profesorado actúa. Esto podría realizarse por medio de estudios que expliquen las representaciones, cuyo conocimiento contribuiría a fortalecer la autonomía y la profesionalización docente.

Desde nuestro punto de vista, explicitar los marcos de referencia implícitos de los profesores resulta crucial para comprender, de mejor manera, qué sucede en torno a la evaluación. Lo anterior debido a que este concepto ha resultado impreciso, controversial y poco claro, y a que en la práctica se han confundido las funciones formativa y selectiva de la misma, al primar la atención en el rendimiento por sobre el interés en el aprendizaje (López Pastor *et al.*, 2014). En particular, se ha afirmado que la evaluación, como objeto de investigación, presenta el aspecto de un cuadro inconcluso, dado que el profesorado está en un proceso de aprendizaje continuo (Feiman-Nemser, 2008); desde nuestra perspectiva, lo anterior invita a explorar las representaciones que han construido durante su formación inicial en este ámbito.

MODELOS DE EVALUACIÓN: TENSIONES PARA EL PROFESORADO

Metafóricamente, aludir al docente como evaluador remite a “una faceta en la que el profesor ejerce una función de fiscal, de abogado defensor, de jurado, de juez y de ejecutor de decisiones acerca del desempeño de sus alumnos” (Valenzuela, 2005, s/p); esto ha dado origen a un discurso ampliamente aceptado en las comunidades educativas en torno a la importancia de las calificaciones, y la prevalencia de la función social de la evaluación. No obstante, dado el avance en las teorías del aprendizaje, actualmente se insta a una evaluación de carácter formativo “con el fin de que los estudiantes se vean evaluados continuamente para aprender de sus errores” (Brown y Glasner, 2007: 32). Este concepto, acuñado por Scriven en 1967, se vincula a la función pedagógica de la evaluación y es representado como parte inherente del proceso

educativo. La ventaja de este enfoque radica en que la evidencia obtenida por los distintos agentes evaluadores (estudiantes y profesores) puede ser utilizada para mejorar la experiencia de aprendizaje (Jorba y Sanmartí, 2008; Popham, 2014).

En este marco, destaca el aporte que presenta la literatura especializada sobre retroalimentación, la cual tiene por objetivo “ayudar al alumno a comprender mejor sus modos de aprender, valorar sus procesos y resultados, y autorregular su aprendizaje” (Anijovic y González, 2013: 24). La retroalimentación brinda información a los estudiantes sobre aspectos relacionados con el contenido, el desempeño y la comprensión que éstos puedan tener de la experiencia de aprendizaje (García *et al.*, 2017); por tanto, el uso de la retroalimentación como evaluación formativa se orienta hacia el proceso y la mejora continua, en oposición a las prácticas sumativas, cuya finalidad es verificar resultados. Su modelamiento en la formación de profesores se recomienda en tanto que motiva la reflexión sobre la docencia desde una visión diferente al control. En coherencia, la reforma educativa en Chile ha promovido, desde hace más de una década, la implementación de un modelo teórico alternativo de evaluación, con la intención de influir en la cultura evaluativa de los centros y asegurar el mejoramiento continuo por parte del sujeto que aprende.

Si bien lo anterior pareciera conducir a un sentido unívoco en la representación de la tarea de evaluar, el metaanálisis de Kulhavy y Wager (1993) da cuenta de la existencia de distintas conceptualizaciones de *feedback* en la primera mitad del siglo XX (sea información, refuerzo o elemento motivador), el cual se visualiza como una estrategia para el logro de un objetivo, un resultado o una meta de aprendizaje. Sin embargo, otros estudios posteriores sobre *feedback* han relevado su importancia como elemento formativo, dado que la información que se ofrece al estudiante tiene la intención de promover un cambio en su comportamiento o modo de pensar.

Esto se materializaría, por ejemplo, en una retroalimentación de tipo elaborativa en la cual el evaluador aporta un comentario en el que ofrece consejos sobre cómo continuar para alcanzar el resultado y aminorar la brecha entre el desempeño actual y el aprendizaje esperado; de esta manera se promovería el autoaprendizaje y la autorregulación del estudiante (Shute, 2007; Tapia-Ladino, 2014; Brown *et al.*, 2016).

En este contexto, una de las áreas con más experiencia en el desarrollo de prácticas de retroalimentación formativa ha sido la enseñanza de lenguas extranjeras. En tal sentido, destacan las investigaciones de López (2010) en profesores de inglés, quienes brindan retroalimentación para que los aprendices tomen acciones correctivas y mejoren su desempeño, al incorporar la socialización de matrices de calificación desde el inicio de las asignaturas. Otra experiencia modelo se observa en el campo de la escritura académica, ámbito en que se brinda *feedback* para ayudar a reducir la distancia (*gap*) entre el desempeño actual del estudiantado y la meta de escritura, situación que recuerda el concepto de “zona de desarrollo próximo” propuesto por Vygotsky (1997), como mencionan Tapia-Ladino *et al.* (2016).

Sin embargo, en el caso de otras disciplinas —y en distintos niveles educacionales— la formación del profesorado en el campo de la evaluación suele criticarse pues, en general, se opta por un modelo que privilegia su función social y administrativa (Calatayud, 1999; Prieto, 2008; Ibarra y Rodríguez, 2010), sin una mayor reflexión sobre el trasfondo de estas prácticas. A modo de hipótesis, esta situación evidencia una tensión al momento de conceptualizar la evaluación y la retroalimentación, dado que, en los hechos, ha primado la visión tecnicista de la enseñanza que prevaleció durante la segunda mitad del siglo XX, la cual sobredimensiona la importancia del diseño de instrumentos tipo examen, bajo el supuesto de que así se obtiene “un conocimiento objetivo sobre el saber de cada estudiante” (Díaz-Barriga, 1988: 3), y sus efectos han sido

perjudiciales para la escolarización. Es así como el profesorado enfrenta el dilema de, por un lado, responder a los requerimientos del sistema escolar a nivel de medición y, por otro, implementar evaluaciones en su sentido formativo; en este contexto, la toma de decisiones a nivel de aula se ha hecho muy compleja (Förster, 2017).

A partir de las ideas planteadas hasta el momento, el presente artículo se adscribe en una concepción de formación docente como un proceso no tecnológico, sino complejo y permanente, cuyo rasgo distintivo consiste en que el sujeto se forma a sí mismo en una dinámica de mediaciones que le conducen a su profesionalización (Ferry, 2016), entre ellas, las representaciones sociales del trabajo a desempeñar. De lo anterior se desprende que las condiciones personales, la formación inicial, la experiencia escolar y los significados que se construyen en torno a las tareas docentes (por ejemplo, la tarea de evaluar) son factores que inciden en la formación del profesorado. Esto último coincide con el planteamiento de Santos, quien afirma que “la forma de evaluar devela el concepto que tiene el docente de lo que es enseñar y aprender” (2014: 110), aspecto que resulta de interés dado que “para lograr una buena configuración de los procesos de enseñanza, el docente debe tomar algunas decisiones adecuadas, [que] están fundadas sobre las concepciones que ellos tienen” (De Camilloni, 1998: 3), área de estudio todavía en desarrollo.

ESTUDIO DE REPRESENTACIONES EN EL PROFESORADO

La teoría de las representaciones sociales fue originalmente formulada por Serge Moscovici (1925-2014) en la década de 1960. Su principal aporte radica en que, desde un punto de vista psicosocial, busca diferenciar el conocimiento científico (que busca la verdad) de aquél basado en una epistemología del sentido común (que busca una mejor comprensión entre los sujetos) en una época moderna caracterizada

por la fuerte influencia de las opiniones y los medios masivos de comunicación. A pesar de que existe todavía un desarrollo teórico al respecto, es un constructo que cuenta con una alta valoración de los investigadores, dado que ha permitido superar la tradicional “escisión entre individuo y sociedad, naturaleza y cultura o conocimiento por elaboración individual o por imposición social” (Castorina, 2008: 9), y ha sido un marco muy utilizado para el estudio de grupos e individuos en varias disciplinas de las ciencias sociales, la psicología y la educación.

El supuesto que subyace a este enfoque es que la actividad (en este caso, el comportamiento observado del profesorado) se relaciona con elementos cognitivos, afectivos, valorativos y sociales, generalmente implícitos, cuya elaboración sucede de manera mediada por las interacciones con otros. Esto hace que las representaciones sociales, a diferencia de las creencias —cuyo constructo se encuentra más bien ligado a las nociones de idea o disposición (Diez, 2017)— se construyan y validen durante los intercambios comunicativos cotidianos; se crean y recrean, al mismo tiempo, en los distintos contextos institucionalizados donde participa el sujeto.

En relación a lo anterior, el estudio del pensamiento del profesor encuentra en la teoría de las representaciones sociales (en adelante RS) un marco referencial pertinente para indagar sobre los elementos implícitos de la actuación docente en el escenario educativo, es decir, sobre los “principios rectores de su práctica profesional” (Gutiérrez, 2016: 45). Los profesores comparten significados y sentidos (representaciones), impregnados de sentido común, entre quienes participan como grupo de colegas, y se naturalizan de manera espontánea tanto en el discurso como en la práctica pedagógica (Salinas *et al.*, 2006; Mazzitelli y Aparicio, 2009). En una línea similar, Torres (2019) afirma que el estudio de la identidad profesional corresponde a una problemática de comprensión y no de observación, por lo

que defiende la recogida de datos sobre las representaciones en el discurso de los profesores como forma de acceso a los significados implícitos. Por ejemplo, los profesores, según los roles socialmente asignados, asumen como algo natural que lo que deben hacer es enseñar y evaluar en el contexto escolar y, en consecuencia, pueden interpretar dichas tareas acorde a los requerimientos del sistema y desenvolverse en formas de actuación naturalizadas al respecto. De allí que sea factible aludir a las RS como un conocimiento espontáneo, ingenuo, que no necesariamente ha sido develado durante su formación.

Desde el punto de vista empírico, la literatura en el campo del desarrollo de la identidad docente también documenta cómo estos elementos implícitos, en general, a pesar de su importancia, suelen no estar identificados ni son objeto de diálogo por parte del profesorado (Guerra y Montenegro, 2017). Por añadidura, el estado del arte en el campo de la evaluación reporta más bien estudios referidos a elementos explícitos sobre conocimientos, competencias y saberes asociados a la práctica evaluativa.

En el caso de las representaciones, la evidencia disponible tiende a observar las RS desde un enfoque único del constructo (origen, proceso, campo o núcleo central), teniendo como participantes a estudiantes, profesores en ejercicio y docentes universitarios (Bautista *et al.*, 2011; García Cano *et al.*, 2017). Si bien estos estudios podrían ser útiles para documentar resultados acerca de cómo los profesores conciben el aprendizaje o la enseñanza (Cossio y Hernández, 2016), resultan insuficientes para explicar cuáles son las representaciones que el profesorado ha elaborado, específicamente, sobre la evaluación como tarea docente, lo que representa un desafío al momento de promover mejoras en la calidad de la docencia. Lo anterior, en particular, si se considera como población objeto de estudio a estudiantes en formación inicial docente, lo que ha motivado la realización de este estudio.

REDES SEMÁNTICAS NATURALES

Desde la época de los setenta el significado es un componente de la representación cognitiva que puede ser activado cuando existe un estímulo relacionado con una red de conceptos disponibles en la memoria de largo plazo. Dicha información se encuentra estructurada y organizada en nodos que concentran las palabras relacionadas con un significado. Un método que permite el acceso a estos significados es una red semántica, entendida como “reconstrucción en la forma de una representación gráfica y matemática de una estructura mental” (Allan, 2008: 5); es por ello que la red semántica ha sido utilizada para definir el significado de conceptos en relación con un fenómeno.

Específicamente, las redes semánticas naturales (RSN) son una forma de trabajo que surge desde la investigación social en los años ochenta. Esta técnica ofrece “un medio empírico de acceso a la organización cognitiva del conocimiento que puede proporcionar datos referentes a la organización e interpretación interna de los significados” (Vera-Noriega *et al.*, 2005: 442). Asimismo, permite “comparar dos o más grupos de acuerdo con el significado que le asignan los grupos a ciertos conceptos claves de interés para el investigador” (Hinojosa, 2008: 135). El acceso a este tipo de información resulta pertinente en la investigación sobre fenómenos educativos dado que las representaciones en este ámbito son constructos complejos.

Otra de las características distintivas de las RSN es que permiten aproximarse al estudio del significado de manera natural, es decir, directamente con los individuos, evitando así la utilización de taxonomías artificiales creadas por los investigadores (Zermeño *et al.*, 2005). Subyace a esta técnica la idea de que los conceptos tienen un contenido semántico distinto entre sí, y que los sujetos que responden “compartirán significados muy semejantes de conceptos relacionados con sus tareas y su entorno natural” (Vera-Noriega *et al.*, 2005:

445); es por ello que resulta útil, especialmente cuando se explora un concepto controversial. El resultado que se obtiene podría ser un insumo para el diseño de instrumentos de recogida de información más estructurados, como escalas Likert. Cabe precisar que diversos autores (Hinojosa, 2008; Castañeda, 2016) han hecho uso de esta técnica para capturar el significado de conceptos tales como “ser mujer”, “clima escolar” y “comunicación”, y para ello han utilizado números para jerarquizar las palabras definidoras y determinados índices para dar cuenta de la red semántica. Dicha medición cuantitativa de las representaciones ha permitido tratar la ambigüedad del significado y enriquecer así la comprensión de los fenómenos (Allan, 2008).

Específicamente, el presente estudio pretende contribuir al análisis exploratorio de las representaciones que estudiantes de Pedagogía atribuyen a la tarea de evaluar, sin considerar categorías preexistentes, pues “hasta la fecha, los estudios sobre concepciones del profesorado acerca de la evaluación no son muy numerosos” (Bautista *et al.*, 2011: 446). El objetivo general del estudio es describir los significados que atribuyen estudiantes de la formación inicial docente de una universidad del centro sur de Chile a los conceptos de “evaluación” y “retroalimentación”, centrales para la práctica docente, a partir de la técnica de redes semánticas naturales. De manera específica, se pretende determinar el núcleo de significados atribuidos por los sujetos a dichos conceptos, para luego establecer coincidencias y divergencias en las configuraciones semánticas del grupo, según programa formativo.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es un estudio exploratorio de tipo descriptivo, desarrollado con una metodología cuantitativa. El análisis comparativo por programa de formación inicial docente se realizó siguiendo los criterios propuestos por Hinojosa (2008), a saber: se

ordenan las palabras en frecuencia decreciente, se trabaja con la mediana y se calcula el índice de consenso grupal.

Participantes

Participaron 112 estudiantes en formación inicial docente (FID) (84.8 por ciento femenino y 15.2 por ciento masculino) de una universidad estatal del centro sur de Chile que tiene acreditado el 100 por ciento de sus programas de Pedagogía. La selección de los sujetos fue por conveniencia, considerando como criterio de

inclusión pertenecer a alguno de los programas de Pedagogía en Educación Parvularia (PEP), Pedagogía Básica (PEB) y Pedagogía en Inglés (PI), que en conjunto concentran 70.21 por ciento de la población de estudiantes FID a nivel nacional. En concreto, la distribución de los sujetos fue: 46.4 por ciento PEP, 26.8 por ciento PEB y 26.8 por ciento PI. La participación de los sujetos siguió el protocolo de consentimiento informado y confidencialidad de información (Meo, 2010), en coherencia con las normativas institucionales.

Tabla 1. Participantes. Distribución porcentual por carrera

Carrera FID	N	%
Pedagogía en Educación Parvularia (PEP)	52	46.4
Pedagogía en Educación Básica (PEB)	30	26.8
Pedagogía en Inglés (PI)	30	26.8
Total	112	100

Fuente: elaboración propia.

Instrumento

Se aplicó un cuestionario impreso de redes semánticas naturales para dos palabras estímulo (evaluación y retroalimentación), definidas previamente en coherencia con el marco teórico y el propósito de la consulta. Tras una breve explicación del estudio, se solicitó a los informantes que definieran cada término mediante cinco palabras asociadas libremente (palabras definidoras), que podían ser verbos, adverbios, adjetivos, sustantivos, nombres o pronombres. Luego, se les pidió que jerarquizaran estos términos según su apreciación sobre la cercanía o lejanía con la palabra estímulo, y que asignaran un número del uno al cinco. Es decir, la palabra definidora más importante es aquella que ocupa el primer lugar, la que sigue ocupa el segundo lugar, y así sucesivamente. El cuestionario fue aplicado en agosto de 2017, bajo la administración de una de las autoras de este texto, en las aulas universitarias, al inicio de una clase.

Procedimiento de análisis

Se estructuró una base de datos (planilla Excel) con el total de palabras definidoras por cada concepto. Tras la revisión del corpus se eliminaron los términos idénticos al estímulo y se utilizaron los criterios propuestos por Castañeda (2016) para la integración de palabras (revisión de singulares y plurales, palabras derivadas, términos similares) y para asignar valores según jerarquía: 10 (primer lugar), 9 (segundo lugar), 8 (tercer lugar), 7 (cuarto lugar) y 6 (quinto lugar). A partir de lo anterior, se estructuró una matriz de datos en la que las palabras fueron incorporadas según la jerarquía asignada por cada sujeto. Según la técnica, se utilizaron estadísticos descriptivos (medidas de tendencia central) y se calcularon los siguientes índices: *valor J*: número total de palabras definidoras diferentes que los sujetos asociaron a la palabra estímulo, donde el número más alto es el que expresa mayor riqueza de la red; *valor M*: peso semántico de cada

palabra definidora dentro del total. Se calcula multiplicando la frecuencia de aparición en cada lugar de la jerarquía por el valor semántico que se le otorga a esa jerarquía, luego de lo cual se suman los resultados; *conjunto SAM*: grupo que concentra los 15 valores M más altos, de lo cual se desprende que el peso semántico de la red se satura en las primeras palabras definidoras, las que conformarían un nodo en relación a la palabra estímulo; y, *valor FMG*: distancia semántica entre palabras definidoras del conjunto SAM, cuyo valor se obtiene por medio de una regla de tres simple a partir de la palabra definidora con más alto valor M que representa el 100 por ciento. Permite identificar el peso semántico relativo de cada una de las palabras definidoras del conjunto SAM.

RESULTADOS

El primer resultado corresponde al valor J, el que permite determinar el tamaño de la red semántica. En este caso, *retroalimentación* alcanzó un valor 147; en cambio, *evaluación* se asoció a 130 palabras definidoras, de lo cual se desprende que el primer concepto es el que genera un mayor número de asociaciones. En la Tabla 2 se listan las palabras del conjunto SAM que conforman el nodo para evaluación. Tienen una distancia semántica entre 100 y 16.70 por ciento (valor FMG); *prueba* es la palabra que alcanza el porcentaje más alto y *estimación* la que alcanza el porcentaje más bajo.

Tabla 2. Conjunto SAM-concepto de evaluación

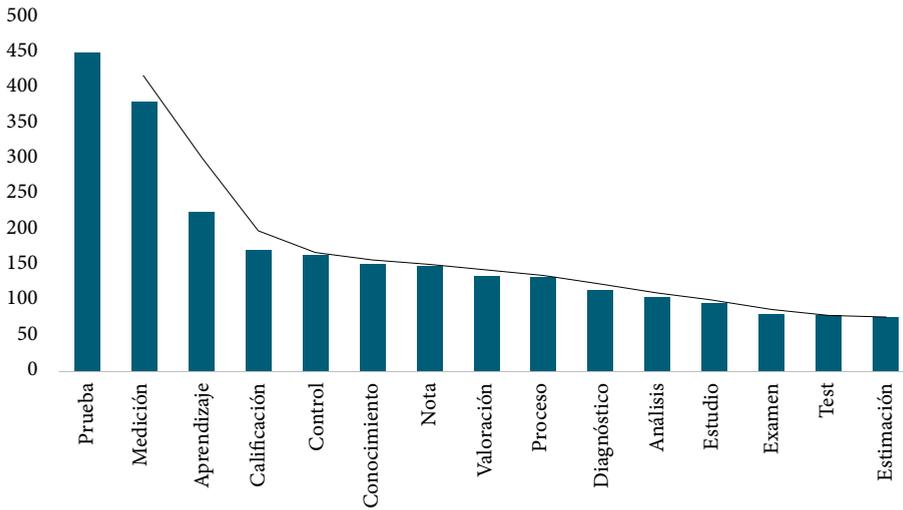
Palabra definidora	Valor M	Valor FMG	Palabra definidora	Frecuencia
Prueba	449	100	Prueba	55
Medición	378	84.19	Medición	45
Aprendizaje	223	49.67	Aprendizaje	25
Calificación	170	37.86	Calificación	20
Control	161	35.86	Control	20
Conocimiento	150	33.41	Nota	20
Nota	146	32.52	Conocimiento	18
Valoración	134	29.84	Valoración	17
Proceso	132	29.40	Proceso	15
Diagnóstico	114	25.39	Diagnóstico	15
Análisis	104	23.16	Análisis	15
Estudio	95	21.16	Estudio	11
Examen	79	17.59	Test	11
Test	76	16.93	Examen	9
Estimación	75	16.70	Estimación	9

Fuente: elaboración propia.

De la Tabla 2 se desprende que las asociaciones de mayor frecuencia se observaron en las definidoras prueba (55), medición (45), aprendizaje (25), calificación (20), control (20) y nota (20), que encabezan la lista. Hubo diferencias en las frecuencias para nota,

conocimiento, test y examen, lo que incidió en la posición que estos términos ocupan dentro del conjunto SAM. La distribución de estas palabras se presenta en el Gráfico 1. Tal como se observa, las palabras que tienen el mayor peso semántico en el núcleo de la red

Gráfica 1. Núcleo de la red y peso semántico cuantitativo para evaluación



Fuente: elaboración propia.

para *evaluación* son prueba, medición, aprendizaje y calificación. Los términos prueba y estimación son los extremos de la distribución de palabras, mientras que medición es un término intermedio entre prueba y aprendizaje. Este resultado coincide con otros

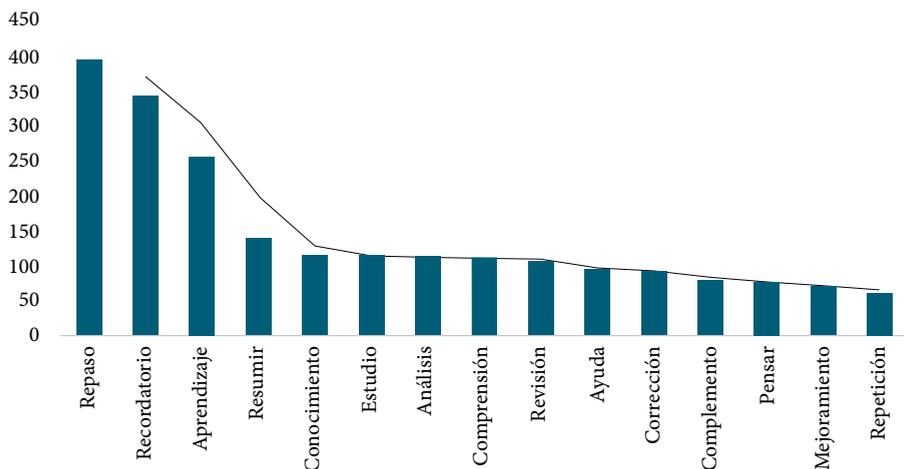
antecedentes que informan el papel prioritario asignado por el profesorado a la obtención de evidencias sobre el conocimiento por medio de las notas, pues tal como afirma Förster (2017), existe la tendencia a utilizar las calificaciones para dar cuenta de la efectividad de las

Tabla 3. Conjunto SAM-Concepto de Retroalimentación

Palabra definidora	Valor M	Valor FMG	Palabra definidora	Frecuencia
Repaso	395	100	Repaso	45
Recordatorio	343	86.84	Recordatorio	40
Aprendizaje	256	64.81	Aprendizaje	29
Resumir	139	35.19	Conocimiento	16
Conocimiento	115	29.11	Resumir	15
Estudio	114	28.86	Estudio	15
Análisis	113	28.61	Análisis	14
Comprensión	111	28.10	Comprensión	14
Revisión	105	26.58	Revisión	14
Ayuda	94	23.80	Ayuda	11
Corrección	90	22.78	Corrección	11
Complemento	78	19.75	Complemento	9
Pensar	76	19.24	Pensar	9
Mejoramiento	69	17.47	Repetición	9
Repetición	62	15.70	Mejoramiento	8

Fuente: elaboración propia.

Gráfica 2. Núcleo de la red y peso semántico cuantitativo para retroalimentación



Fuente: elaboración propia.

prácticas de enseñanza en el sistema escolar chileno.

En la Tabla 3 se enlistan las palabras del conjunto SAM que conforman el nodo para *retroalimentación*. Tienen una distancia semántica entre 100 y 24.22 por ciento (valor FMG); repaso es la palabra que alcanza el porcentaje más alto y repetición la que obtiene el porcentaje más bajo.

La Tabla 3 muestra que las asociaciones de mayor frecuencia se observaron en las definidoras repaso (45) y recordatorio (40). Hubo diferencias en las frecuencias para conocimiento, resumir, repetición y mejoramiento, lo que incidió en la posición que estos términos ocupan dentro del conjunto SAM. Este hallazgo evoca procesos cognitivos relacionados con acciones de recurrencia, cuyo sentido se podría relacionar con el concepto de retroalimentación como la mejora proyectiva, cuya descripción aún es incipiente (Contreras-Pérez y Zúñiga-González, 2017). Cabe destacar que pensar, repetición y mejoramiento son palabras definidoras que aparecen en las últimas posiciones de ambas listas, lo que las hace ocupar un lugar más periférico en la red. La distribución de las palabras del núcleo semántico se presenta en el Gráfico 2.

Como se observa, las palabras que tienen el mayor peso semántico en el núcleo de la red para *retroalimentación* son repaso, recordatorio, aprendizaje y resumir. Los extremos de la distribución están en las palabras repaso y repetición, mientras que aprendizaje ocupó el tercer lugar. Esto recuerda estudios previos en que se ha sostenido que la retroalimentación es una de las más poderosas herramientas vinculadas al aprendizaje (Abreu y Alves, 2016), ya que puede tener un efecto positivo (fomentar el aprendizaje) o negativo (inhibir el aprendizaje), así como mayor valor cuando se asocia a un desempeño. Es posible que esta asociación incida en el recuerdo de términos de tipo procedimental (análisis, revisión, comprensión, repaso), o verbos (resumir, pensar), en lugar de centrarse en la retroalimentación como una comunicación del profesorado para informar al aprendiz sobre la pertinencia de su respuesta.

Con el fin de comparar los resultados según el programa de formación inicial docente (Tablas 4 y 5), siguiendo la propuesta de Hinojosa (2008), se incorporó en el análisis la mediana, esto es, aquella palabra cuyo valor permite dividir la distribución en dos sin ser afectada por las posiciones jerárquicas (arbitrariedad de los pesos semánticos).

Tabla 4. Distribución por Pedagogía-concepto de evaluación

	Palabra definidora	P. Educación Parvularia (%)	P. Educación Básica (%)	P. Pedagogía Inglés (%)	Frec.	%
1	Prueba	39	6	10	55	49.11
2	Medición	19	6	20	45	40.18
3	Aprendizaje	10	8	7	25	22.32
4	Calificación	10	2	8	20	17.86
5	Control	17	0	3	20	17.86
6	Nota	12	4	4	20	17.86
7	Conocimiento	8	7	3	18	16.07
8	Valoración	8	6	3	17	15.18
9	Análisis	12	2	1	15	13.39
10	Proceso	1	6	8	15	13.39
11	Diagnóstico	15	0	0	15	13.39
12	Estudio	7	2	2	11	9.82
13	Test	8	0	3	11	9.82
14	Estimación	8	0	1	9	8.04
15	Examen	9	0	0	9	8.04

Fuente: elaboración propia.

De la Tabla 4 se desprende que las palabras con mayor frecuencia para *evaluación* son prueba (49.11 por ciento) y medición (40.17 por ciento); y el valor mediano fue valoración (15.18 por ciento). En este caso, el conjunto SAM (igual o superior a 15 por ciento) estaría compuesto por 8 palabras (prueba, medición, aprendizaje, calificación, control, nota,

conocimiento y valoración), la mayoría de las cuales se vincula a la evaluación como mecanismo para la verificación de resultados, desde su función administrativa (Díaz-Barriga, 1988; Santos, 2003; Salinas *et al.*, 2006). En la Tabla 5 se presentan los resultados en función del término *retroalimentación*.

Tabla 5. Distribución por Pedagogía-concepto de retroalimentación

	Palabra definidora	P. Educación Parvularia (%)	P. Educación Básica (%)	P. Pedagogía Inglés (%)	Frec.	%
1	Repaso	34	6	5	45	40.18
2	Recordatorio	34	6	0	40	35.71
3	Aprendizaje	10	11	8	29	25.89
4	Resumir	8	6	2	16	14.29
5	Conocimiento	11	3	1	15	13.39
6	Estudio	8	4	3	15	13.39
7	Análisis	9	1	4	14	12.50
8	Comprensión	5	6	3	14	12.50
9	Revisión	2	2	10	14	12.50
10	Ayuda	2	4	5	11	9.82

Tabla 5. Distribución por Pedagogía-concepto de retroalimentación (continuación)

	Palabra definidora	P. Educación Parvularia (%)	P. Educación Básica (%)	P. Pedagogía Inglés (%)	Frec.	%
11	Corrección	0	0	11	11	9.82
12	Complemento	4	0	5	9	8.04
13	Pensar	9	0	0	9	8.04
14	Mejoramiento	6	3	0	9	8.04
15	Repetición	2	3	3	8	7.14

Fuente: elaboración propia.

En el caso de *retroalimentación* (Tabla 5) las palabras con mayor frecuencia son repaso (40.18 por ciento) y recordatorio (35.71 por ciento), y el valor mediano fue comprensión (12.50 por ciento). El conjunto SAM (igual o superior a 15 por ciento) estaría compuesto por tres palabras (repaso, recordatorio y aprendizaje), cuyos significados podrían asociarse más al aprendizaje del estudiante como sujeto evaluado. Dicho resultado coincide en cierta forma con los hallazgos de López sobre percepciones del profesorado, algunos de los cuales definen la evaluación “como una estrategia para valorar qué tanto han aprendido sus estudiantes y qué tan efectivas son sus

prácticas pedagógicas” (2010: 115). En este estudio los sujetos también asocian la retroalimentación con monitoreo y empoderamiento de los estudiantes, palabras que, en el caso de la presente consulta, serían términos omitidos en el conjunto SAM.

Finalmente, en respuesta a los propósitos del estudio, a continuación, se compara el consenso grupal (Hinojosa, 2010), calculado por el promedio de las 10 palabras definidoras que alcanzan valores superiores dentro del conjunto SAM; este promedio se podría nominar C10. En este caso, el mayor consenso grupal corresponde al grupo SAM con mayor promedio.

Tabla 6. Índice de consenso grupal (C10) por Pedagogía

Palabra estímulo	P. Educación Parvularia (%)	P. Educación Básica (%)	P. Pedagogía Inglés (%)
Evaluación	29.04	19.26	23
Retroalimentación	25.58	17.33	20

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 6, el grupo SAM que obtuvo mayor consenso grupal fue el de Educación Parvularia para ambos conceptos, seguido de Pedagogía en Inglés y Pedagogía en Educación Básica. A nivel de hipótesis, estos hallazgos podrían estar relacionados con factores propios de la naturaleza de la disciplina o las habilidades que se enseñan y se aprenden, así como con el tipo de formación recibida o alfabetización en evaluación

durante la formación inicial docente, aspecto que invita a realizar nuevos estudios específicos para indagar al respecto.

DISCUSIÓN

Este artículo presenta los resultados de la aplicación de la técnica de redes semánticas naturales a fin de develar cuáles son las representaciones que estudiantes en formación inicial

docente han construido sobre la tarea de evaluar. Del estudio se desprende que el concepto que presentó mayor riqueza de red semántica fue *retroalimentación* (J=147), a diferencia de *evaluación*, que fue el concepto con menor riqueza de la red (J=130). En general, esto podría ser interpretado como alta presencia de palabras relacionadas con el discurso de la racionalidad técnica, entendida como una visión instrumental de la evaluación. Ejemplo de ello son los altos porcentajes en palabras como prueba y medición.

Lo anterior podría ser explicado desde el discurso clásico o tradicional sobre la evaluación, predominante a nivel de la escolarización y en educación superior (etapa formativa FID), pues cuando el objeto de evaluación se reduce a los conocimientos que han adquirido los estudiantes sobre la materia, tiende a centrarse en el rendimiento académico. En este caso, “la evaluación se utiliza para comprobar los conocimientos de los estudiantes, estando más orientada a resultados que a procesos” (Ibarra y Rodríguez, 2010: 395); esta perspectiva conlleva a aceptar una concepción pasiva de los aprendices, que son vistos como objeto de evaluación, y así pueden ser medidos y clasificados.

Asimismo, este hallazgo podría estar relacionado con lo evidenciado por Calatayud (1999) respecto de la preponderancia de la creencia en la objetividad como una cualidad esperada de la evaluación; esta idea proviene del campo de la psicometría y del contexto empresarial, y ha sido transferida al campo de la educación a través de la tradición de medir el rendimiento. Desde una visión de la evaluación formativa y auténtica, la situación descrita constituiría un reto a superar durante la formación inicial docente, sobre todo porque los futuros profesores serán los responsables de desarrollar prácticas de evaluación sumativa y formativa, con foco en el aprendizaje, en respuesta a las expectativas del sistema escolar.

En el caso de las palabras definidoras asociadas a retroalimentación, surgieron

conceptos de tipo procesual que podrían estar relacionados con un modelo de evaluación orientada al aprendizaje. Esto resulta pertinente a las demandas formativas durante la FID: desde el campo de la enseñanza lingüística, autores como López (2009) han precisado que el concepto de *feedback* implica atender a la práctica de los estudiantes en forma holística, incluyendo sus aciertos y una intención comunicativa más allá de la corrección. Esto invita a una reflexión en torno al contexto de implementación de la retroalimentación aprendida (experimentada u observada) y las posibles orientaciones metodológicas derivadas de la naturaleza de la disciplina o habilidad que se enseña y se aprende. Así, por ejemplo, en el caso de optar por la retroalimentación centrada en el error, la secuencia metodológica sería bastante tradicional: proceso de práctica, error y corrección; pero también podría tratarse de un proceso más dialógico y largo, que integre un análisis del desempeño en función del mejoramiento de los aprendizajes, lo que resultaría recomendable desde una perspectiva formativa.

Cabe precisar que, en el ámbito de la formación inicial docente, Chile adolece de un déficit de antecedentes en cuanto a un modelo de formación del profesorado como futuro evaluador. Al respecto, destaca el caso de Pedagogía en Educación Básica, cuyo currículo se orienta a una formación generalista, es decir, se trata de una carrera que busca formar profesores habilitados para atender las necesidades del sistema escolar en cualquiera de los ocho sectores de aprendizaje propios del nivel (lenguaje, matemática, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, educación tecnológica, educación artística y música). En este país, la falta de especialización en un área o disciplina ha sido motivo de controversia en el último tiempo debido al déficit que los estudiantes de esta carrera han demostrado, principalmente en el manejo de los contenidos disciplinares (Sotomayor y Walker, 2009); de ahí la necesidad de contar con nuevos estudios al respecto.

Al mismo tiempo, se observa que los participantes encuestados, en general, recurren a un vocabulario más bien restringido al definir los términos estímulo y aluden a procesos de distinta complejidad en la selección de palabras para cada uno de los dos casos. Lo anterior motiva una reflexión sobre el tipo de tareas evaluativas y el discurso sobre el campo de la evaluación que acompaña la alfabetización en este ámbito durante la FID, puesto que las conceptualizaciones acerca de la evaluación y la retroalimentación pueden variar según la especialidad y/o la disciplina, como sugieren Señorino *et al.* (2012). Así, por ejemplo, López (2010) plantea que, en el caso de la enseñanza del inglés, la efectividad de la evaluación no sólo se vincula a la medición de conocimientos y habilidades del alumnado, sino que, sobre todo, se aspira a evaluaciones auténticas, que planteen tareas lo más parecido posible al uso rutinario de la lengua extranjera, y brinden la posibilidad de que la evaluación en sí misma sea un episodio de aprendizaje.

Adicionalmente, de la revisión bibliográfica se desprende la necesidad de aplicar evaluaciones diseñadas por agentes externos; sin embargo, es importante advertir que tras esta idea subyace una representación del docente como un sujeto pasivo y reactivo, sin mayor autonomía. Lo anterior resulta un elemento clave de considerar al momento de observar los marcos de referencia de los futuros profesores, dado que, desde una racionalidad práctica, “el profesor está llamado a desempeñar autónoma y responsablemente la profesión docente participando en la esfera en la que se toman decisiones” (Álvarez, 2014: 12). De acuerdo con esto, concordamos con Mendi-vil Trelles (2009: 11) en que “educar no es un proceso técnico sino, ante todo, un proceso de naturaleza ética y política”, lo que implica reconocer fines formativos para la educación.

Cabe destacar que se dio una mayor dispersión de palabras al definir “retroalimentación”, aspecto que podría estar relacionado con la incipiente comprensión del concepto

por parte de los participantes del estudio, debido, por ejemplo, a la escasez de literatura especializada en español sobre *feedback*. Asimismo, esto puede deberse a que se trata de un campo poco explorado y con protocolos de aplicación menos utilizados y decantados en la formación de profesores, lo que representaría una oportunidad para profundizar en estudios específicos en este ámbito. En evaluación, en cambio, la lista de palabras definidoras es más acotada, lo que puede interpretarse como un ámbito con significados mayormente compartidos o robustos entre los profesores, aun cuando en la teoría es un término que puede comprenderse desde distintas racionalidades. Estos primeros resultados instan a seguir investigando sobre las concepciones docentes acerca de la evaluación y la retroalimentación desde la mirada de la evaluación formativa, considerando a la FID como población objeto de estudio.

CONCLUSIONES

El estudio realizado muestra la pertinencia de investigar en torno a las representaciones sociales mediante técnicas de asociación de palabras para ofrecer evidencia empírica de naturaleza cuantitativa acerca de las concepciones sobre la evaluación de los estudiantes en formación inicial docente. Tal como lo afirmara Hickman (2016), estas representaciones serían mediadoras entre estos sujetos y su realidad en la vida cotidiana, por lo cual podrían orientar y guiar las prácticas docentes de los evaluadores.

Al mismo tiempo, el uso de la técnica de redes semánticas naturales (RSN) hizo posible establecer relaciones entre los significados atribuidos por los participantes a los conceptos de evaluación y retroalimentación, inferir cuáles podrían ser los conceptos más anclados para los sujetos en función de su propia experiencia y formación en los distintos programas de formación inicial docente, y capturar información sobre su preparación para

desempeñarse como evaluadores en el sistema escolar.

Finalmente, cabe destacar que los estudiantes que participaron en esta investigación tienen en común haber realizado su trayectoria escolar en la reforma educacional chilena de los años 1990, y sus estudios de Pedagogía en una institución de educación superior cuya calidad ha sido certificada según la Ley de Calidad de la Educación vigente, tanto a nivel institucional como de programas específicos de pregrado. En este contexto, cabría suponer que durante su trayectoria formativa han sido objeto de una evaluación auténtica y que han sido protagonistas de diversas prácticas evaluativas, lo que debería verse reflejado en representaciones acerca de la tarea de evaluar alineadas con el modelo de evaluación formativa.

Sin embargo, los hallazgos respecto del concepto *evaluación* del presente estudio coinciden con la tendencia hacia una visión de tipo técnica, largamente documentada en la literatura especializada. Con ligeras diferencias, se observó una percepción más amplia respecto del concepto *retroalimentación*, lo que podría indicar una vía de innovación y cambio en la representación de la evaluación como un proceso formativo y formador; lo anterior debido a que la retroalimentación parece ser un ámbito menos cristalizado en la práctica docente. En síntesis, habría más posibilidades de mejorar la alfabetización en evaluación desde la evaluación formativa, aspecto que convoca a seguir indagando en esta materia.

REFERENCIAS

- ABREU, Denise y Mario Alves (2016), “O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância”, *Pro-Posições*, vol. 22, núm. 2, pp. 189-205.
- ALLAN, Víctor (2008), *Medir el significado: las redes semánticas como método de investigación sociológica*, Tesis para optar al título de Sociólogo, Santiago de Chile, Universidad de Chile.
- ÁLVAREZ Méndez, Juan (2014), *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Madrid, Morata.
- ANCER, Leticia, Manuel Muñoz, Martha Sánchez, Arturo Garza y Victoria Barrón (2013), “Redes semánticas naturales sobre la práctica del psicólogo en escuelas públicas federales”, *Daena: International Journal of Good Conscience*, vol. 8, núm.3, pp. 27-43.
- ANIJOVIC, Rebeca y Graciela Cappellett (2017), *La evaluación como oportunidad*, Buenos Aires, Paidós.
- ANIJOVIC, Rebeca y Carlos González (2013), *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*, Buenos Aires, Aique.
- ÁVALOS, Beatriz (2014), “La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control”, *Revista Estudios Pedagógicos*, vol. 40, número especial, pp. 11-28.
- ÁVALOS, Beatriz y Alejandra Matus (2010), *La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional. Informe nacional del estudio internacional IEA, TEDS-M*, Santiago de Chile, MINEDUC.
- BARBER, Michael y Mona Mourshed (2008), *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, Documento 41, Santiago de Chile, PREAL.
- BAUTISTA Arellano, Alfredo, María del Puy Pérez Echevarría, y Juan Pozo Muncio (2011), “Concepciones de profesores de piano sobre la evaluación”, *Revista de Educación*, núm. 355, pp. 443-466.
- BROWN, Gavin, Elizabeth Peterson y Esther Yao (2016), “Student Conceptions of Feedback: Impact on self-regulation, self-efficacy and academic achievement”, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 86, núm. 4, pp. 606-629.
- BROWN, Sally y Ángela Glasner (2007), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos desafíos*, Madrid, Narcea.
- CALATAYUD, María (1999), “La creencia en la objetividad de la evaluación: una ilusión imposible”, *Aula Abierta*, núm. 73, pp. 205-222.
- CASTAÑEDA Morfín, Armando (2016), “Las redes semánticas naturales como estrategia metodológica para conocer las representaciones sociales acerca de la investigación en el contexto de la formación profesional de los comunicadores”, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, núm. 43, pp. 123-168.
- CASTORINA, José Antonio y Carina Kaplan (2008), “Representaciones sociales. Problemas teóricos y desafíos educativos”, en José Antonio Castorina (comp.), *Representaciones sociales*.

- Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa, pp. 9-27.
- CISTERNAS, Tatiana (2011), "La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados", *Calidad en la Educación*, núm. 35, pp. 131-164.
- COMELLAS, María Jesús (2000), "La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos", *Revista Educar*, núm. 27, pp. 87-101.
- CONTRERAS Domingo, José (1985), "¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado", *Revista de Educación*, núm. 277, pp. 5-28.
- CONTRERAS-Pérez, Gloria y Carmen Zúñiga-González (2017), "Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura", *Magis*, vol. 9, núm. 19, pp. 69-90.
- DE CAMILLONI, Alicia (1998), "Calidad de programas e instrumentos de evaluación", en Alicia de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y M. del Carmen Paloué de Maté (eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires/Barcelona/México, Paidós, pp. 67-91.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (1988), "Una polémica en torno al examen", *Perfiles Educativos*, vol. 41-42, núm. 1, pp. 65-76.
- DÍEZ Patricio, Antonio (2017), "Más sobre la interpretación (II): ideas y creencias", *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, vol. 37, núm. 131, pp. 127-143.
- DONOSO Díaz, Sebastián (2005), "Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis", *Estudios Pedagógicos*, vol. 31, núm. 1, pp. 113-135.
- ESCUADERO, Tomás (2003), "Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación", *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 9, núm. 1, pp. 11-43.
- ESPEJO, Roberto y José González (2014), "El desarrollo de profesores universitarios y escolares en Chile: ¿brecha o continuidad?", *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, vol. 53, núm. 2, pp. 3-19.
- FEIMAN-Nemser, Sharon (2008), "Teacher Learning: How do teachers learn to teach?", en Marilyn Cochran-Smith, Sharon Feiman-Nemser, John McIntyre y Kelly E. Demers (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring questions in changing contexts*, Nueva York, Routledge/Taylor & Francis Group, pp. 697-705.
- FERRY, Gilles (2016), *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas UBA.
- FÖRSTER, Carla (2017) (ed.), *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*, Santiago de Chile, Ediciones UC.
- GARCÍA Cano, Lupe, Fernando Lozano Martínez y Katherina Gallardo Córdova (2017), "Percepción de profesores y estudiantes universitarios sobre la retroalimentación y su incidencia en el rendimiento", *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, vol. 7, núm. 14, pp. 1-10.
- GARZA, Rosa María (2012), "Redes semánticas: herramienta para identificar lo que debe evaluarse en la docencia universitaria", *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 5, núm. 2, pp. 116-123.
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2008), *Marco para la buena enseñanza*, Santiago de Chile, CPEIP.
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2016), Ley 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas.
- GUERRA, Paula y Helena Montenegro (2017), "Conocimiento pedagógico: explorando nuevas aproximaciones", *Educação e Pesquisa*, vol. 43, núm. 3, pp. 663-680.
- GUTIÉRREZ, Enrique (2016), "Los docentes normalistas: representaciones sociales sobre formación docente", en Inés Lozano y Edith Gutiérrez (2016) (coords.), *Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes*, México, Díaz de Santos, pp. 45-63.
- HICKMAN, Hortensia, Martha Alarcón, María Luisa Cepeda, Rosalva Cabrera y Xóchitl Torres (2016), "Significado de buen profesor y de evaluación docente por estudiantes y maestros universitarios. La técnica de redes semánticas", *Sinéctica*, núm. 47, pp. 1-16.
- HINOJOSA, Guillermo (2008), "El tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales", *Revista Sociotam*, vol. 18, núm. 1, pp. 133-154.
- IBARRA, María y Gregorio Rodríguez (2010), "Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad", *Revista de Educación*, núm. 351, pp. 385-407.
- IMBERNÓN, Francisco (2001), "La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro", en Carlos Marcelo (ed.), *La función docente*, Madrid, Síntesis, pp. 27-45.
- INZUNZA, Jorge, Jenny Assaél, Guillermo Scherping (2011), "Formación docente inicial y en servicio en Chile. Tensiones de un modelo neoliberal", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 48, pp. 267-292.
- JACKSON, Philip (1994), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- JARAUTA, Beatriz y María Pérez Cabrera (2017), "La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona", *Profesorado. Revista de Curriculum y*

- Formación de Profesorado*, vol. 21, núm. 1, pp. 103-122.
- JORBA, Jaume y Neus Sanmartí (2008), "La función pedagógica de la evaluación", en Jaume Jorba y Neus Sanmartí (eds.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje*, Barcelona, Graó, pp. 21-42.
- KULHAVY, Raymond y Walter Wager (1993), "Feedback in Programmed Instruction. Historical context and implications for practice", *Interactive Instruction and Feedback*, vol. 320.
- LÓPEZ, Alexis (2010), "La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés", *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, vol. 1, núm. 2, pp. 111-124.
- LÓPEZ Hernández, Alfonso (2009), "Feedback y corrección de errores en el aula de L2 (I): actividades orales", *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, núm. 20, pp. 65-78.
- LÓPEZ Pastor, Víctor, Juan Manrique Arribas y Cristina Vallés Rapp (2011), "La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de grado. Especial incidencia en la formación inicial del profesorado", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 14, núm. 4, pp. 57-72.
- MANZI, Jorge, Roberto González y Yulan Sun (2011), *La evaluación docente en Chile*, Santiago de Chile, Ediciones Mide UC-Facultad de Ciencias Sociales.
- MARTÍN, Sofía, María García y Silvia Vilanova (2013), "Saber decir y saber hacer en la enseñanza de las ciencias: las representaciones de docentes universitarios de biología sobre el aprendizaje y la práctica en el aula", *Revista de Educación en Biología*, vol. 16, núm. 2, pp. 41-55.
- MENDÍVIL Trelles, Luzmila (2009), "Razones para jugar: hacia la comprensión del rol del juego en el proceso de formación de docentes de educación inicial", *Revista Educación*, vol. 18, núm. 35, pp. 7-21.
- MEO, Analia (2010), "Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la sociología en Argentina", *Revista de Ciencias Sociales*, núm. 44, pp. 1-30.
- MERCADO Cruz, Eduardo (2013), *Acompañar al otro: saberes y prácticas de los formadores de docentes*, México, Díaz de Santos.
- MIRELES-Vargas, Olivia (2015), "Metodología de la investigación: operaciones para develar representaciones sociales", *Magis*, vol. 8, núm. 16, pp. 149-166.
- MORENO Olivos, Tiburcio (2014), "Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum", *Perspectiva Educacional*, vol. 53, núm. 1, pp. 3-18.
- MURILLO, Paulino y Sandra Becerra (2009), "Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de redes semánticas naturales. Su importancia en la gestión de centros educativos", *Revista de Educación*, núm. 350, pp. 375-399.
- POPHAM, James (2014), *Evaluación Trans-formativa. El poder de transformador de la evaluación formativa*, Madrid, Narcea.
- PRIETO, Marcia (2008), "Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales", *Revista de Pedagogía*, vol. 29, núm. 84, pp. 123-144.
- RADULOVIC, Silvia, María Rueda y Cristina Basualto (2013), "Aproximaciones al análisis de accountability e implicancias altas y bajas de evaluaciones a gran escala en cinco países de América Latina", *Tramas/Maepova*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-14.
- REÁTEGUI, Norma, Milagros Arakaki y Carola Flores (2001), *El reto de la evaluación*, Lima, Cromática S.A.C.
- SALINAS Salazar, Marta, Luz Isaza Meza y Carlos Parral Mosquera (2006), "Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes", *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 18, núm. 46, pp. 203-221.
- SANTOS Guerra, Miguel Ángel (2003), *Una flecha en la diana*, Madrid, Narcea.
- SANTOS Guerra, Miguel Ángel (2014), *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*, Madrid, Narcea.
- SEÑORINO, Orlanda, Silvia Vilanova, María García, Marcela Natal y María Lynch (2013), "Concepciones sobre evaluación en profesores en formación: un estudio comparativo entre alumnos de profesorado de las facultades de Ciencias Exactas y Naturales y Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina", *Revista de Evaluación Educativa*, vol. 1, núm. 2, pp. 44-62.
- SHUTE, Valerie (2008), "Focus on Formative Feedback", *Review of Educational Research*, Princeton, vol. 78, núm. 1, pp. 153-189.
- SOTOMAYOR, Carmen y Horacio Walker (2009), "Políticas de formación continua docente en Chile. Panorama y propuestas", en Carmen Sotomayor y Horacio Walker (eds.), *Formación continua de profesores. ¿Cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar?*, Santiago, Universitaria, pp. 35-62.
- SUREDA-Negre, Jaume, Miquel Olver-Trobat y Rubén Comas-Forgas (2016), "Medidas para la mejora de la formación inicial docente de los maestros según el profesorado de un Departamento de Pedagogía", *Revista Bordón*, vol. 68, núm. 2, pp. 155-168.
- TAPIA-Ladino, Mónica (2014), "Los comentarios escritos: género orientado a la consecución de otro género en el proceso de escritura académica", *Revista Onomazein*, núm. 30, pp. 254-268.
- TAPIA-Ladino, Mónica, Beatriz Arancibia-Gutiérrez y Roxanna Correa-Pérez (2016), "Rol de los Comentarios Escritos en la construcción de

- la tesis desde la perspectiva de estudiantes tesisistas y profesores guía”, *Revista Universitas Psychologica*, vol. 15, núm. 4, pp. 1-14.
- VAILLANT, Denise (2007), “Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica”, *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 41, núm. 2, pp. 207-222.
- VALENZUELA González, Jaime (2005), “El profesor como evaluador”, en Armando Lozano (ed.), *El éxito en la enseñanza: aspectos didácticos de la faceta del profesor*, México, Trillas, pp. 227-256.
- VERA-Noriega, José, Carlos Pimentel y Francisco Batista de Albuquerque (2005), “Redes semánticas: aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos”, *Revista Ra Ximhai*, vol. 1, núm. 3, pp. 439-451.
- ZAMORA, Margarita y Tiburcio Moreno (2009), “Para muestra un botón: la evaluación en las aulas de secundaria”, *Revista del Centro de Investigación*, vol. 8, núm. 32, pp. 99-110.
- ZERMEÑO, Ana, Aideé Arellano y Vanessa Ramírez (2005), “Redes semánticas naturales: técnica para representar los significados que los jóvenes tienen sobre televisión, Internet y expectativas de vida”, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. 11, núm. 22, pp. 305-334.