

ARTÍCULO CIENTÍFICO

Cuestiones acerca de la evaluación en el aula de Trabajo Social: perspectiva desde docente formadores

Issues in classroom assessment in Social Work: teacher's perspective

Perguntas sobre avaliação na sala de aula de Serviço Social: a perspectiva dos formadores

CAMILA GÁLVEZ MORALES

Trabajadora Social

Magister en Trabajo Social

Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile

Autora para correspondencia: clgalvez@uc.cl

<https://orcid.org/0000-0003-3338-6803>

PAOLA MARCHANT ARAYA

Trabajadora Social

Magister en Psicología mención educacional, Doctora en ciencias de la educación

Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile

Autora para correspondencia: mpmarcha@uc.cl

<https://orcid.org/0000-0002-9754-5685>

Resumen

El propósito del presente estudio es conocer desde la perspectiva de docentes formadores en Trabajo Social cómo entienden y desarrollan la evaluación en el aula. La metodología consistió en un estudio de caso descriptivo-relacional con docentes de una Escuela de Trabajo Social de la Región Metropolitana. Se aplicó un cuestionario en línea y realizaron entrevistas individuales y grupales para validación. Los resultados dan cuenta de un tránsito entre una visión tradicional de la evaluación hacia una visión centrada en el logro de aprendizajes, planteando el desafío de avanzar hacia un mayor involucramiento de los estudiantes en la evaluación como parte de su proceso formativo en Trabajo Social. Del mismo modo, se plantea aprovechar la información que provee la evaluación en el aula en la toma de decisiones pedagógicas, como una oportunidad de mejora permanente. Tal aspecto, aún se encuentra disminuido en las prácticas docentes en educación superior, lo que hace necesario continuar su estudio y desarrollo.

Palabras clave: Evaluación de aprendizajes, Formación en Trabajo Social, Habilidades Docentes.

Abstract

The purpose of this report is to comprehend how Social Work teachers understand and develop assessments in the classroom. The methodology of this study consisted of a descriptive-correlational case study with teachers from a School of Social Work in the Metropolitan Region. An online questionnaire as well as individual and group interviews were conducted for validation.

.....
Fecha de recepción: 7 de julio de 2022. / Fecha de aceptación: 6 de diciembre de 2022.

The results reveal a transition from a traditional view of assessment towards one centered on student learning achievement, which poses the challenge of a deeper engagement of students in their process to become social workers. Besides, it states the challenge of making the most of the information provided by the classroom assessment in pedagogic decision-making, as an improvement opportunity. The latter is still underdeveloped in higher education teaching practices, which makes it necessary to continue its study and development.

Keywords: *Learning assessment, Social Work Education, Teaching Skills.*

Resumo

O objectivo deste estudo é conhecer, desde a perspectiva dos formadores de professores de Serviço Social, como entendem e desenvolvem o processo de avaliação dentro das aulas. A metodologia consistiu de um estudo de caso descritivo-relacional com professores de uma Escola de Trabalho Social na Região Metropolitana. Foi aplicado um questionário em linha e foram realizadas entrevistas individuais e grupais para validação. Os resultados mostram uma transição de uma visão tradicional da avaliação para uma visão mais centrada na obtenção de aprendizagens dos estudantes, colocando o desafio de avançar a um maior envolvimento dos estudantes na avaliação como parte do seu processo de formação como assistentes sociais. Do mesmo modo, propomos dar relevância à informação fornecida pela avaliação dentro das salas de aulas, para a toma de decisões pedagógicas, como uma oportunidade de melhoria permanente. Este aspecto está ainda subdesenvolvido nas práticas dentro do ensino superior, e precisa de mais investigação/desenvolvimento.

Palavras-chave: *Avaliação da aprendizagem, Treinamento em Serviço Social, Habilidades de ensino.*

Introducción

Antecedentes del problema

La calidad de la formación de pregrado pone a la evaluación para el aprendizaje como una de las principales preocupaciones en educación superior (Durán & Latorre, 2017; Quality Assurance Agency for Higher Education [QAA], 2018; Tertiary Education Quality and Standards Agency [TEQSA], 2022; Office for students UK, 2018). La evaluación, es un vehículo para obtener retroalimentación de los procesos de aprendizaje a nivel de las carreras, es un mecanismo que, de ser adecuado, permite constatar de manera efectiva los aprendizajes de los estudiantes; permite tomar decisiones de mejora a los profesores y proporciona a los estudiantes información oportuna sobre su progreso (Marchant et al., 2020; Meckes, Förster, Navarro & Inostroza, 2018; De Luca, La Pointe & Luhanga, 2015; Förster, 2017; Stiggins, 1991).

Estudios en el área, atribuyen a la docencia universitaria la misión de asegurar la calidad de la educación y, al mismo tiempo, extraer una muestra efectiva de los aprendizajes logrados y comprometidos en el perfil de egreso (Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás & Zabalza, 2009; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2013; Padilla & Gil, 2008). No obstante, hay evidencias de vacíos y

debilidades en las habilidades evaluativas de docentes de educación superior (Agencia de Calidad de la Educación, 2016), situación que resulta alarmante, ante el hecho conocido que, los docentes con poco dominio en evaluación tendrán menor eficacia en sus prácticas de enseñanza, por tanto, incidirán en que sus estudiantes tengan aprendizajes de menor calidad (Popham, 2011; Stiggins, 1991). La relevancia de la evaluación en el aula de educación superior es clara (Biggs, 2006; Sadler, 2010), por tanto, el dominio que los docentes posean acerca del qué y cómo evaluar será clave para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo y eficaz (Shepard, 2006; Deneen y Brown, 2016; Popham, 2011; Förster & Rojas-Barahona, 2017; Förster, 2017; Meckes, Förster, Navarro & Inostroza, 2018).

A pesar de la importancia reconocida de la evaluación como insumo para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Shepard, 2006; Deneen & Brown, 2016; Förster & Rojas-Barahona, 2017) y de la relevancia que los docentes se encuentren alfabetizados en evaluación (Förster, 2017; Popham, 2011), en el campo del trabajo social chileno no se cuenta con evidencia suficiente que reporte como desarrollan la evaluación en el aula docentes formadores en Trabajo Social. La mayoría de los estudios desde trabajo social se enfocan en el desarrollo de habilidades profesionales

(Rosa et al., 2014), la formación y profesionalización (Aspeé, 2016; Iturrieta, 2012; Saravia, 2015), cambios curriculares (Letelier & Margarit, 2016), mallas de los programas de estudio (Duran y Latorre, 2017); modelos de enseñanza en educación superior (Aguayo & Marchant, 2021; Castañeda & Salamé, 2003; Gingerich, Kaye & Bailey, 1999; Prat, Parra & López, 2014). Así también, se han estudiado mecanismos de monitoreo, supervisión y evaluación de los procesos de práctica (Pastor-Seller, 2014; Gijón, Domínguez & Conejo, 2012; Prat, Parra & López, 2014) o bien, se han abordado aspectos propios del aseguramiento de la calidad (Marchant et al., 2020).

Dado lo anterior, y en el contexto de poner en valor el aprendizaje educativo en la formación de trabajadoras y trabajadores sociales es que surge la siguiente pregunta de investigación “¿Cómo entienden y desarrollan la evaluación en el aula docentes formadores de trabajo social en el contexto universitario?”.

Al dar *respuesta a esta interrogante*, se pretende realizar un aporte a la formación disciplinar de trabajo social en un aspecto poco estudiado y con bastantes desafíos, como es la evaluación en el aula, en especial en estos tiempos de complejidad e incertidumbre en que se transita desde los aspectos críticos de los procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación y, las barreras existentes en las instituciones de educación superior.

Marco referencial

La evaluación para el aprendizaje en el aula

El concepto de evaluación (*assessment*), ha variado a lo largo del tiempo, por lo que no existe una definición única. Actualmente, se entiende como un proceso continuo que busca recolectar evidencias de cómo se está produciendo el aprendizaje y, al mismo tiempo, pretende proporcionar información a los distintos agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (docentes y estudiantes), ya sea para determinar las estrategias metodológicas y pedagógicas más adecuadas o para saber *dónde estoy y que debo hacer* para llegar a la meta de aprendizaje esperada (Biggs, 2006; Förster, 2017; William, 2009).

Todo proceso de enseñanza aprendizaje supone estrategias y acciones que no son improvisadas, sino planificadas, para asegurar el logro de las metas esperadas. La práctica de la evaluación en el aula se suma a esta necesidad de planificación, ya sea en el

contexto de cursos teóricos o prácticos, con el propósito de orientar la implementación y la contrastación con referentes, lo que permitirá determinar el juicio de logro orientando la toma de decisiones posterior (Lattuca & Stark, 2009; Kealy, 2010).

Para planificar la evaluación, Biggs (2006) plantea la necesidad de un proceso de alta consistencia, donde el docente define la mejor estrategia evaluativa para recoger evidencia de los resultados de aprendizajes esperados u objetivos de aprendizaje. Todo este sistema es denominado *alineamiento constructivo* (Biggs, 2006; Biggs & Tang, 2011) o alineamiento curricular (Anderson, 2002), donde se observa la coherencia entre la propuesta evaluativa con los objetivos de aprendizaje, y, posteriormente, se selecciona la mejor estrategia de enseñanza para movilizar los contenidos del curso respectivo, es decir, todas las estrategias estarán alineadas para que el estudiante construya su aprendizaje de manera adecuada. Lo anterior, responde a la importancia que los estudiantes ponen a identificar en los programas de cursos o syllabus “cómo se evalúa” y “qué contenidos se contemplan en el proceso evaluativo”, como factores que condicionan “cómo los estudiantes se enfrentan a su proceso de aprendizaje” (Brown, 2007; Shepard, 2006; Himmel, 2003; Deneen & Brown, 2016).

Decisiones docentes para desarrollar la evaluación

Todo proceso evaluativo parte por responder a la pregunta ¿que se espera evaluar?, la respuesta se encuentra en los objetivos de aprendizaje de cada curso. Cada objetivo de aprendizaje comprende dentro de su estructura o sintaxis, lo que curricularmente se denomina como contenido u objeto de conocimiento. Estos contenidos son movilizados por el docente en la enseñanza, generando oportunidades de aprendizajes para los estudiantes a lo largo de su experiencia en los cursos (Biggs, 2006).

En trabajo social, los contenidos o tópicos que se abordan en la formación, a partir de los objetivos de cada curso, intentan dar respuestas actualizadas a la complejidad que demanda la sociedad del Siglo XXI (Santana, 2010). Algunas de las problemáticas que se encuentran presentes en las trayectorias curriculares de las distintas propuestas son las relativas al género y violencia de género (Santana, 2010; Blanco, 2006); Trabajo Social y Salud, incluyendo aquí los temas de Envejecimiento y Salud Mental (Miranda, Martínez & Caro, 2018; Miranda, Caro, Martínez &

Kornfeld, 2015; Reyes, 2010; Ring, 2014); Derechos Humanos y Trabajo Social (Fernández, Palacios & Cordero, 2006; Nesmith & Smyth, 2015; Cubillos, Ferrán, Mercado & Pastor-Seller, 2017); Migración e inclusión en los ámbitos de infancia y trabajo (Bueno, 2006; Margarit, Grau & Marín, 2017; Raya, 2006), Diversidad e inclusión en el contexto escolar, entre otros. Todos los contenidos, se encuentran articulados con habilidades, acciones y contextos que permiten dar sentido a las metas de aprendizajes.

Una vez que las metas u objetivos de aprendizaje se encuentran definidos y son conocidos por los estudiantes, cada docente define las intencionalidades que tendrá la evaluación. Cada intencionalidad, supone acciones que se implementarán al inicio, durante y al cierre de cada curso, en resumen, se responde a la pregunta ¿para qué evaluar? En el contexto de la evaluación en el aula, la intencionalidad de la evaluación ha sido ampliamente estudiada pues tiene incidencia directa en la disposición al aprendizaje por parte de los estudiantes (Shepard, 2006; Zepeda, 2017; Brown, 2007). Por una parte, la *evaluación sumativa* se concibe como la modalidad evaluativa más tradicional, ya que ha sido utilizada principalmente para certificar los aprendizajes de los estudiantes respecto a ciertas metas u objetivos, es por ello que se conoce como una *evaluación del aprendizaje* (William & Black, 1996; Black & William, 1998; Stiggins, 2002; Zepeda, 2017). Este tipo de evaluación tiende a ser la más conocida intuitivamente por los estudiantes, pues durante la mayor parte de su etapa escolar se han enfrentado a modalidades de evaluación para certificar que han aprendido un contenido, dominan una habilidad o que han logrado los objetivos que el docente ha propuesto.

La evaluación formativa, por otra parte, se caracteriza principalmente por ser continua, pues está asociada al monitoreo del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, se habla de una *evaluación para el aprendizaje* (Brown, 2007, Chappuis & Stiggins, 2002; Stobart, 2008; Zepeda, 2017). Este tipo de intencionalidad, se puede desarrollar en dos momentos, el primero, comúnmente se denomina evaluación diagnóstica, pues sirve para conocer los conocimientos previos de los estudiantes respecto de alguna temática, o la perspectiva inicial ante alguna situación de aprendizaje; y, el segundo momento, es denominado evaluación de proceso, ya que se lleva a cabo durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, monitoreando de manera constante el desempeño del estudiante, ya sea

por parte del docente, el propio alumno o entre pares (Brown, 2007; Deneen & Brown, 2016; Zepeda, 2017).

En este contexto, Gikandi, Morrow y Davis (2011) plantean que toda evaluación formativa requiere una retroalimentación efectiva para poder incidir en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Black & William, 1998; Zepeda, 2017). Boud y Molloy (2013) señalan que la retroalimentación es un proceso en el cual los estudiantes pueden obtener información clave de su proceso de aprendizaje por parte del docente, visualizando las similitudes y diferencias del trabajo que han realizado en comparación al trabajo esperado, todo esto con la finalidad de mejorar y enriquecer el trabajo actual para una versión final, que probablemente sea evaluada sumativamente. De acuerdo con esta idea, la retroalimentación es clave para la motivación de los estudiantes respecto al aprendizaje, especialmente en educación superior, ya que como se desarrolla durante el proceso, los estudiantes la visualizan como un mecanismo oportuno para la mejora de sus trabajos (Gibbs & Simpson, 2004).

Los actores de la evaluación en el aula

En el contexto de la evaluación en trabajo social, la participación de distintos actores es relevante, por lo que se espera que tanto el docente como, y de manera especial, el estudiante, puedan tener un rol activo. Pese a lo anterior, la tradición indica que son los docentes, quienes suelen tener un rol protagónico en los procesos de evaluación, siendo, los estudiantes, quienes se someten a la instancia evaluativa (Brown, 2007). Cabe destacar, que el profesor o profesora, siempre tienen la facultad y responsabilidad de certificar los aprendizajes de los estudiantes, lo que no está en discusión, sin embargo, el protagonismo puede ser distribuido en el proceso de aprendizaje y evaluación.

Cuando es el docente quien se encuentra a cargo de las actividades evaluativas, este las define y las aplica, se está haciendo referencia a lo que desde la evaluación en aula se denomina **heteroevaluación** (Förster, 2017). Por otra parte, cuando es el propio estudiante el encargado de monitorear su proceso de aprendizaje, emitiendo juicio de su desempeño, esta acción se denomina **autoevaluación**. En Trabajo Social, Crisp y Lister (2002) señalan que la autoevaluación es parte de una estrategia para mejorar el aprendizaje, con én-

fasis en potenciar el pensamiento crítico y reflexivo, pues los estudiantes realizan juicios sobre su proceso de aprendizaje y evalúan lo que han aprendido. Asimismo, cuando el estudiante evalúa a otros, por ejemplo, sus pares, se está haciendo referencia a la **evaluación entre pares**. Heathfield (2007) señala que la evaluación entre pares es una modalidad muy característica de la formación de trabajadores sociales en educación superior, pues para el posterior trabajo profesional es necesario que los estudiantes experimenten y practiquen sus habilidades de trabajo en grupo. Además, la evaluación de pares permite a los estudiantes aprender a hacer estimaciones precisas de la calidad del trabajo que están produciendo, mientras lo están produciendo (Brown, 2015).

La decisión acerca de los instrumentos de evaluación

Dentro de la práctica de los docentes de trabajo social, y de todo docente, la elección por los instrumentos y procedimientos de evaluación es una decisión crítica, debido a que los instrumentos deben responder a las mejores formas o recursos para que los estudiantes puedan dar evidencia del logro de sus aprendizajes (Álvarez, González-Castro, González-Pianda, Muñoz, Núñez, Rodríguez y Soler, 2006; Förster, Zepeda y Núñez, 2017).

Crisp y Lister (2002) mediante una revisión de los métodos de evaluación en Trabajo Social, mencionan algunos instrumentos más utilizados:

- **Trabajos en grupo durante la clase (Courswork assignments)**, esta modalidad considera las estrategias de aprendizaje cooperativo, donde los estudiantes trabajan juntos en el aula, potencian y maximizan el aprendizaje propio y de los otros en la clase.
- **Análisis crítico de casos**: se utilizan para ejemplificar con situaciones reales la complejidad a la que se verán enfrentados los estudiantes y que estos demuestren su aprendizaje en el ejercicio de aplicación de conocimientos.
- **Ensayos**: muy común en Trabajo Social, pues permite que el estudiante reflexione y establezca posición ante alguna temática.
- **Controles/Pruebas (Examinations)**: esta modalidad se utiliza en variadas instancias

durante el curso, donde el estudiante posteriormente recibe retroalimentación. Esta modalidad es muy usual de ser implementada mediante aplicaciones digitales.

- **Portafolios**: esta modalidad se utiliza para documentar el conocimiento y las competencias de los estudiantes en asignaturas como el trabajo con comunidades. La evaluación en este método contempla la reflexión de los estudiantes respecto a sus fortalezas, oportunidades, obstáculos y desafíos.
- **Presentaciones**: la capacidad de presentar de manera oral un argumento a expertos, compañeros de clase o debatir ideas en un foro es muy importante en el ejercicio profesional, por ello es una modalidad de evaluación bastante utilizada.
- **Propuestas o proyectos**: es un método de evaluación ampliamente implementado en Trabajo Social, ya sea de manera individual o grupal, pues permite que los estudiantes demuestren sus habilidades y conocimientos sobre el problema y planteen como abordarlo. Las propuestas o proyectos se vinculan con otro método, el de los “reportes del trabajo realizado”.

La aplicación de los distintos instrumentos y procedimientos tiene como consecuencia obtener evidencia del logro de aprendizajes, seguido por el acto de interpretación y contrastación con referentes criterios que permita, como bien se sabe, emitir un juicio evaluativo de logro. En este contexto de interpretación y análisis, los docentes podrán contar con información que les permita tomar decisiones pedagógicas para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje y, en el mejor de los casos, con los resultados obtenidos, los estudiantes también podrán analizar y tomar decisiones acerca de su proceso formativo. Una decisión común entre docentes, que puede resultar del análisis de datos es cuando el docente ha definido una instancia de evaluación con fines sumativos, pero los datos recogidos orientan a ser usados de manera formativa, para seguir trabajando sobre los aprendizajes aún no alcanzados (Dunn & Mulvenon, 2009).

Cabe señalar que la evaluación para la toma de decisiones no es un tema que sea solo atingente o de responsabilidad de los y las docentes, sino que a nivel

de las instituciones de educación superior, también se deben generar los espacios y las condiciones para analizar los datos y orientar acciones de monitoreo y seguimiento, tanto de evidencias directas como indirectas de aprendizaje (Marchant et al., 2020), lo que permitirá tomar decisiones informadas y acorde a las necesidades de la institución, la carrera y el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Desafíos éticos de la evaluación para el aprendizaje

El aspecto ético de la evaluación es un elemento transversal, independiente de la carrera, modalidad evaluativa, del tipo de instrumento que se utilice o, la finalidad de esta en el proceso formativo. La responsabilidad del docente que genera las instancias de aprendizaje debe hacerlo reflexionar sobre algunos principios (Beauchamp & Childress, 1994 en Förster, 2017):

1. **Beneficencia:** siempre debe promoverse el bien de los estudiantes en el proceso evaluativo.

2. **No maleficencia:** el principio indica no dañar al estudiante, para ello el docente debe analizar los riesgos y beneficios ante la toma de decisiones, respetando la integridad física y psicológica del estudiante.

3. **Autonomía:** se hace referencia a la libertad del estudiante para aceptar o rechazar su participación en una instancia de evaluación y la obligación del docente de hacer explícitos los objetivos de la evaluación.

4. **Justicia:** el principio se basa en la igualdad de oportunidades sin exclusión ni privilegios. Entregar retroalimentación oportuna y de calidad respecto al trabajo realizado por el estudiante, para fortalecer su proceso de aprendizaje y cumplir con la máxima de la educación como un derecho social.

5. **Privacidad:** refiere a la confidencialidad en el manejo de los resultados de las evaluaciones, especialmente cuando el estudiante quiere mantener sus resultados en reserva.

6. **Integridad:** este principio refiere a la rectitud, honradez y veracidad del proceso evaluativo, especialmente pensando en la evaluación

como un proceso donde se toman decisiones pedagógicas que deben regirse por este y todos los principios anteriores.

En consecuencia, lo planteado hasta aquí pone de relieve los aspectos centrales de toda práctica evaluativa, sea esta para cursos teóricos o prácticos de la formación de todo trabajador o trabajadora social. Los docentes de cátedra o profesores que acompañan procesos de intervención o investigación en contextos formativos enfrentan el desafío de tomar las mejores decisiones para que los estudiantes puedan tener las oportunidades de demostrar los aprendizajes esperados, partiendo, tal como se ha planteado del ¿qué evaluar?, ya que no da lo mismo evaluar un contenido teórico, que uno aplicado, un desempeño en terreno, o una aplicación o simulación en aula. Asimismo, ante el desafío de involucrar a los propios estudiantes en su proceso de aprendizaje, no se puede olvidar que es precisamente la evaluación lo que ellos analizan para determinar el esfuerzo que despliegan en cada curso (Biggs, 2006), por lo que desarrollar una evaluación de calidad es inminente.

Metodología

Con el propósito de abordar el objetivo del presente estudio: caracterizar cómo entienden y desarrollan la evaluación en el aula docentes formadores de Trabajo Social en el contexto universitario, desde sus propias perspectivas, se aplicó una metodología de estudio de caso, del tipo genérico o ejemplar. Esto es, se concibe a la evaluación que realizan las y los profesores de una Escuela de Trabajo Social particular, de tipo similar al que se realiza en otras escuelas del territorio nacional, que sean de características parecidas (Coller, 2000). El tipo de estudio fue descriptivo-relacional. Descriptivo, puesto que busca dar a conocer cómo se desarrollan los elementos propios de la práctica evaluativa que declaran realizar los docentes formadores en trabajo social, y, relacional pues no pretende sólo describir, sino establecer las relaciones entre las concepciones sobre evaluación y las decisiones pedagógicas que declaran desarrollar las y los docentes, pues la evidencia teórica señala que las concepciones sobre evaluación definirán los modos de actuar de los profesores.

La investigación consideró una *muestra* intencionada, compuesta por 16 docentes (14 mujeres y 2 varones), con un promedio de 12 años de experiencia laboral. En 11 de los 16 casos, se declara ser Trabajadores Sociales, y cuatro de otra profesión como es Psicología y

Sociología. Diez de los casos son profesores de planta ordinaria, 2 planta especial y 4 de planta adjunta con contrato indefinido, todo lo que constituye la planta académica de la Escuela.

Para la recolección de datos se aplicó un cuestionario en línea de auto-reporte con 59 preguntas, tres de selección múltiple, y el resto preguntas de escala Likert, resguardando la diversificación en las opciones de la escala, de acuerdo con el grado de concordancia y al grado de frecuencia, tal como fue sugerido en las entrevistas cognitivas. Este se aplicó a través de la plataforma web *SurveyMonkey*. La planificación del instrumento de medición consideró tabla de especificaciones que fue validada por expertos. Las dimensiones del cuestionario se describen en la Tabla 1. El instrumento presentó un Alfa de Cronbach de 0,887, lo que se traduce es un buen nivel de consistencia interna.

En cuanto a la validez de contenido y coherencia interna esta se evaluó en varias ocasiones, la primera de ella fue a través de juicio de expertos en evaluación educativa y construcción de instrumentos de medición. Además, se realizaron cuatro entrevistas

cognitivas, a docentes voluntarios con la finalidad de comprender, desde su experiencia de usuario, la coherencia, *claridad y suficiencia de las preguntas del instrumento*, dado el contexto del estudio. Una vez aplicado el instrumento se realizó un proceso de validación intersubjetiva, a través de un *focus group* con profesores que respondieron el cuestionario. De esta conversación, se pudo seguir profundizando en los resultados, así como también, volver a ajustar la versión final del cuestionario para futuras aplicaciones.

El análisis de los datos fue de carácter descriptivo a través del software SPSS y, técnicas de análisis de contenido del tipo cualitativo/interpretativo, para dar sustento y profundizar en las respuestas que arrojó el cuestionario. Cabe destacar, que no se planteó diferenciar entre cursos teóricos y prácticos, sino que analizar el corpus como un todo.

Resultados y discusión

¿cómo entienden la evaluación los docentes?

Los resultados obtenidos muestran que 11 de 16 docentes transitan desde una lógica tradicional de

TABLA 1. DIMENSIONES DE INSTRUMENTO Y TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Variable	Dimensiones	Sub-Dimensiones
Elementos del quehacer evaluativo de los docentes	Concepto de evaluación	Para la enseñanza (tradicional)
		Del y para el aprendizaje (actualidad)
	Intencionalidad	Formativa (para el aprendizaje)
		Sumativa (del aprendizaje)
	Retroalimentación efectiva	Prácticas de retroalimentación
		Tipos de retroalimentación
	Instrumentos / Procedimientos de evaluación	Situaciones tipo pruebas
		Registros de realización de tareas
		Situaciones de desempeño utilizadas en T. Social
	Agentes participantes	Docentes
		Estudiantes (autoevaluación, inter-evaluación e intra-evaluación entre pares)
	Análisis de la información para la toma de decisiones	Usos concretos del análisis de la información
	Aspectos éticos	Beneficencia - No maleficencia - Autonomía - Justicia - Privacidad - Integridad

Fuente: Elaboración propia.

la evaluación centrada en la enseñanza, con foco en las decisiones del profesor, hacia una lógica centrada en el aprendizaje, con foco en el estudiante. En tanto, cinco docentes, declaran un fuerte sentido de participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, con foco en el qué y cómo aprenden, reconociendo las diferencias y los contextos de clase (Brown, 2007, Chappuis & Stiggins, 2002; Stobart, 2008). Lo anterior, se observa, por ejemplo, en las respuestas a la afirmación “evaluar es lo mismo que medir los aprendizajes” (pregunta 24), en la cual los datos se concentran entre estar de acuerdo y muy de acuerdo con la afirmación, reflejando una visión de la evaluación como un momento dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, con foco en la certificación. Por otra parte, un segundo grupo, declara estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación, manifestando un sentido de amplitud en la visión de la evaluación, como un proceso que va más allá de la medición, lo que iría en sintonía con lo que autores del área han denominado “Evaluación para el aprendizaje” (Shepard, 2006).

Otro ejemplo de las distintas visiones acerca de la evaluación en el aula se observa con la afirmación “el docente siempre emite juicios acerca de sus estudiantes cuando evalúa” (pregunta 46). De acuerdo a Bixio (2003), toda evaluación implica un juicio y los docentes debieran estar conscientes de ello al momento de enfrentarse al proceso evaluativo, sin embargo, el juicio no refiere al estudiante sino a los aprendizajes que este demuestra, en su proceso de aprender (Tunstall & Gipps, 1996). Los resultados muestran que existen seis de 16 docentes que están de acuerdo con esta visión de juicio acerca de la persona. Por el contrario, 10 de los docentes declaran estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo con la afirmación.

Los resultados obtenidos, permiten afirmar que, la evaluación es entendida por los docentes participantes del estudio desde un enfoque principalmente centrado en el aprendizaje, sin embargo, aún persisten ideas vinculadas a una evaluación tradicional, advirtiendo efectos en la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes (Förster, 2017).

¿cómo desarrollan la evaluación los docentes?

Intencionalidad de la evaluación

A partir de los resultados obtenidos se puede señalar que, los docentes consultados realizarían evaluaciones con intencionalidad formativa y sumativa en

sus cursos. En efecto, seis de ellos, declaran utilizar las instancias de evaluación diagnóstica-formativa para conocer los aprendizajes previos o conductas de entrada de los estudiantes (Brown, 2007; Deneen & Brown, 2016; Zepeda, 2017). Por otro lado, la totalidad de los consultados afirman estar de acuerdo con que “el propósito de la evaluación tiene una relación directa con el monitoreo del progreso de los aprendizajes” (pregunta 43), elemento fundamental desde una perspectiva de evaluación formativa. Respecto del uso de la evaluación sumativa, se aprecia en la respuesta a la afirmación, “la evaluación sumativa es más importante que la evaluación formativa porque permite determinar el logro de los objetivos” (pregunta 26), que solo tres docentes estarían de acuerdo con esta afirmación, mientras que 12 de ellos estaría en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

En cuanto a la intencionalidad sumativa también conocida como certificativa del aprendizaje, existen dos grupos de respuestas. Por una parte, 10 docentes se inclinan por desarrollar, en mayor medida, evaluaciones sumativas, y seis docentes declaran utilizar evaluaciones con intencionalidad formativa y sumativa en sus cursos, atribuyendo el uso de evaluaciones con intencionalidad formativa a la formación recibida en el contexto de educación superior, y al perfeccionamiento constante que realizan a través de cursos y diplomados. Pese a lo anterior, algunos docentes señalan que aún persisten en ellos y ellas prácticas con intencionalidad de carácter más tradicional, centrada en calificar trabajos terminados. Lo anterior es crítico, ya que estas decisiones limitan, no solo, las posibilidades de mejora de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, sino que también impiden aprender del error (Anijovich & González, 2011; Santa Cruz et al., 2011; Guerrero et al., 2013).

Yo creo que hay otro aspecto, nosotros hemos ido aprendiendo, yo creo todos acá, independiente de la edad, venimos de un concepto tradicional de la evaluación y en la medida que han pasado los años, nosotros nos hemos ido capacitando [en cursos específicos], con lecturas... entonces también creo que hay un tránsito en este periodo hacia una concepción de evaluación más moderna o más relacionada con aprendizaje y con el proceso. En esa transición, de no tener claro el concepto, hacemos muchas cosas que no le llamamos evaluación o parte del proceso de evaluación (Docente 1, comunicación personal).

Agregan, además, que los estudiantes muchas veces tienen una actitud muy competitiva entre sí y consigo mismos, pues les importa mucho el resultado, la nota y no necesariamente el proceso, ya que, por ejemplo, *hay más participación cuando se promueven puntos extras a cuando no hay incentivos para mejorar la calificación*. Tal conducta provendría de la cultura escolar en la que fueron formados los estudiantes. *Cuando un docente, especialmente en primer año, quiere innovar y atreverse a mostrar nuevas formas de evaluación, cuesta mucho que los y las estudiantes se sientan cómodos y seguros de lo que están haciendo*, por esto se comenta que cambiar ese paradigma en los estudiantes es un proceso lento, que requiere una inversión de tiempo bastante relevante para los docentes.

Un aspecto a mencionar es la comprensión que docentes tienen acerca de la diferencia entre evaluación formativa y sumativa. Para la mayoría de estos “la evaluación formativa se distingue de la sumativa porque no lleva nota” (pregunta 29), en efecto, nueve docentes declaran estar de acuerdo o completamente de acuerdo con esta afirmación, mientras que siete dicen estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo con la aseveración. Los resultados indican que habría una confusión en aquellos docentes que identifican la nota como aspecto que diferencia a una y otra intencionalidad evaluativa. Cabe destacar, en este sentido, que lo que caracteriza a la evaluación formativa es la oportunidad de mejora que tiene el estudiante en una misma producción académica, a diferencia de la evaluación con intencionalidad sumativa donde el juicio evaluativo cierra el proceso (Shepard, 2006; William, 2011). En términos simples, un docente puede calificar o no el trabajo de un estudiante, pero lo verdaderamente relevante, desde la perspectiva de la evaluación formativa, es si el estudiante tendrá la posibilidad de mejorar este mismo trabajo durante el proceso de producción, cambiando incluso su nota o puntaje si fuese el caso. Si el profesor o profesora califica el trabajo de un estudiante, sin oportunidad de mejora, entonces es una evaluación sumativa.

En resumen, los resultados arrojan que hay una tendencia hacia la evaluación con intencionalidad formativa a la hora de evaluar, aunque la intencionalidad sumativa sigue siendo parte de la evaluación en el aula, con fines certificativos. La literatura enfatiza en que esto es esperable, pues suelen convivir y dialogar ambas intencionalidades de evaluación siendo complementarias, el tema de fondo de la discusión

está en cómo se analiza y utiliza la información de las evidencias de aprendizaje, no en si adscriben a una u otra intencionalidad (Dunn & Mulvenon, 2009).

Agentes / Participantes del proceso evaluativo

Los resultados muestran que los docentes tendrían en su mayoría el protagonismo y poder en el proceso evaluativo de los aprendizajes, y solo uno de ellos se aprecia con menor protagonismo. Desde la literatura en evaluación se sostiene, que la forma más clásica de evaluación es aquella en que el docente diseña y aplica los instrumentos de evaluación que utilizará en su curso, no obstante, la tendencia ha ido variando en los últimos años, incrementando la participación de los estudiantes en estos procesos (Alt & Reichel, 2021).

A pesar de lo anterior, resulta contradictorio que, los docentes consultados, ante la afirmación “la responsabilidad de evaluar es únicamente del profesor” (pregunta 49), solo un docente estaría de acuerdo, mientras que el resto estaría en desacuerdo (12 docentes y, tres docentes totalmente en desacuerdo). Es decir, los docentes se perciben como más protagonistas en la evaluación, pero no se perciben totalmente responsables de la misma. Esta situación resulta llamativa, dado que en el contexto educativo la responsabilidad de evaluar siempre es del profesor, porque es quien certifica los logros finales de un curso, sin embargo, esto no quita que pueda dar mayor participación a los estudiantes en el proceso evaluativo en el aula (Förster, 2017).

Lo anterior, es consistente con la respuesta a la afirmación “el docente decide con los estudiantes cuáles y cuántas serán las instancias evaluativas durante el curso” (pregunta 41), a partir de la cual se aprecia que, solo un docente estaría de acuerdo con esta afirmación, mientras que 11 docentes, declaran estar en desacuerdo y cuatro totalmente en desacuerdo.

a veces yo caigo en no tener la confianza suficiente de impulsar cosas nuevas, porque tengo miedo de soltar mucho, porque no sé cómo va a resultar ese proceso con el estudiante, que viene de un modelo muy tradicional, igual que el que fui formada yo (Docente 6, comunicación personal).

Cabe destacar que, un docente podría, si lo decide, proponer algún porcentaje de la evaluación del curso

en conjunto con los estudiantes, lo que les daría posibilidades de participación en el proceso evaluativo. Según Förster (2017), incorporar al estudiante en el proceso de evaluación haría que la cultura evaluativa sea más transparente, que comprendan mejor qué se espera de ellos; implicarlos de manera activa favorece que puedan reflexionar, estimar la calidad de su trabajo y tomar decisiones de su proceso de aprendizaje (Brown, 2015). Resulta positivo, en este caso, que solo cinco docentes declaren estar totalmente en desacuerdo y en desacuerdo con la utilización de la evaluación entre pares como forma de evaluación, en tanto que 11 docentes señalan estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con esta.

Las principales dificultades para la autoevaluación y la evaluación de pares, según los docentes, se relaciona con la escasa capacidad de los estudiantes de ser objetivos en su juicio, calificándose asimismo o a sus compañeros de manera sobrevalorada. Por tal razón, se recomienda que este tipo de evaluación no lleve nota, solo criterio cualitativo, apoyados con rubricas y alineados a los objetivos del curso (Crisp & Lister, 2002; Förster, 2017; Ross, 2006; Zepeda, 2017).

Retroalimentación efectiva

Reconociendo el rol que tiene la retroalimentación en la generación de aprendizajes significativos y profundos en los estudiantes, con fines de mejora (Black & William, 1998; Boud & Molloy, 2013; Gibbs & Simpson, 2004), los resultados del presente estudio muestran, en consistencia, que los docentes consultados valoran de manera muy positiva esta estrategia. Ante la afirmación, “la retroalimentación permite proporcionar oportunidades para acortar la brecha entre el desempeño actual del estudiante y el definido para el curso o carrera” (pregunta 25), la totalidad de los docentes declaran estar de acuerdo o completamente de acuerdo con la afirmación.

No obstante lo anterior, cuando se les pregunta a los docentes si consideran el error como una equivocación o carencia de aprendizaje de los estudiantes, cuatro docentes participantes declara estar de acuerdo con la afirmación, mientras que 10 estarían en desacuerdo y dos totalmente en desacuerdo. Esta distinción es relevante, dado que, desde la perspectiva de evaluación para el aprendizaje, el error es una oportunidad más de aprendizaje, una oportunidad para la mejora, para analizar el trabajo realizado y ver

qué opciones hay para llegar al resultado esperado (Santa Cruz et al., 2011; Guerrero et al., 2013). En la entrevista grupal, los docentes comentan respecto de este punto.

la forma en que están diseñados los cursos son súper comprimidos, y la forma que tiene el estudiante generalmente de saber dónde está es a través del fracaso, cuando dice ‘ah, no me resultó’, yo creo en esa capacidad del estudiante de darse cuenta, lo que yo no creo eso sí, es que nosotros no tenemos cursos que den el espacio al error, cuando se da cuenta del error, ya es tarde (Docente 5, comunicación personal).

Otro aspecto que se analizó en el estudio fueron los momentos de la retroalimentación. Desde la literatura se señala que para que los estudiantes tengan un proceso de aprendizaje significativo, la retroalimentación debe ser oportuna, con los comentarios adecuados, información pertinente que les permita tomar decisiones y, también, debe tener una frecuencia que permita realizar los cambios que el estudiante necesite (Gibbs & Simpson, 2004). Consistente con lo anterior, los docentes consultados indican estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que “los estudiantes valoran positivamente la retroalimentación que reciben de su parte” (pregunta 40), solo un docente declara estar en desacuerdo con la afirmación.

Al indagar de manera más detallada en las prácticas de retroalimentación (pregunta 34), los docentes señalan que éstas se caracterizarían por realizar *comentarios y sugerencias a los trabajos de los estudiantes en forma posterior a las entregas, para orientar la mejora de sus aprendizajes* (13 de los 16 docentes declaran estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con esta afirmación). Asimismo, sólo un docente de la muestra declara estar totalmente de acuerdo con la afirmación “el docente solo entrega retroalimentación cuando evalúa los trabajos finales del curso” (pregunta 64), quince docentes están en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con esta afirmación, lo que indica un compromiso con la mejora.

Al consultar por las formas de retroalimentación que declaran utilizar los docentes, los resultados muestran que existiría una variedad de formas de retroalimentar (entre tres y seis). En primer y segundo lugar, se encuentran las *conversaciones grupales y las individuales* (catorce y trece docentes respectivamente).

vamente). En un tercer lugar se encuentra *decirles a los estudiantes qué les faltó y cómo mejorar* (10 docentes). En cuarto lugar, *escribir comentarios acerca de los errores* (nueve docentes), *seguido por realizar comentarios detallados* (ocho docentes). Se destaca que siete docentes declaran “*marco los errores en el documento*”, sin embargo, este tipo de retroalimentación no orienta al estudiante a la mejora, siendo una estrategia tradicional de retroalimentación. En la misma línea, destaca un docente quien considera, *digo lo que está muy bien logrado, pues si no se potencian las cosas bien logradas ¿cómo el estudiante sabrá que lo está haciendo bien y que debe seguir en ese rumbo para aprender?*

La literatura establece que hay tipos de retroalimentación de acuerdo a la temporalidad en que se realiza, es decir, cuando es inmediata, tiende a ser de tipo oral, mientras que cuando es posterior, es muy probable que se haga de manera escrita (Zepeda, 2017). Los resultados, reportan la utilización de retroalimentación de tipo oral e inmediata con mayor frecuencia que el resto de los tipos de retroalimentación, por lo que se entendería que esta no se encontraría necesariamente planificada e implementada dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En entrevista con los docentes de la Escuela, estos reportan que cada uno enfrenta la retroalimentación desde su propia experiencia y conocimiento adquirido a lo largo de los años.

yo creo que el tema de la retroalimentación, lo digo intuitivamente, creo que tal vez también la percepción que cada uno tiene respecto a qué es una retroalimentación, no hay un consenso respecto a eso, entonces cada uno contesta según el paradigma que tiene de qué es retroalimentar. Eso yo creo que, por una parte, entonces hay una percepción personal nuestra de que sí hacemos retroalimentaciones efectivas pero tal vez desde cada uno desde un paradigma particular (Docente 2, comunicación personal).

También se reconoce, como impedimento, la falta de tiempo y la cantidad de estudiantes por curso, pues es muy distinto retroalimentar en cursos pequeños a cursos masivos. Asimismo, existe el temor a “perder el poder” por parte del docente y de cómo se asegurará de que el estudiante aprendió, más aún considerando el marco institucional donde se mueven. Pese

a lo anterior, los docentes comentan que el estudiante valora los espacios de retroalimentación individualizada, conocido como tutorías, porque se puede clarificar y hacer seguimiento al aprendizaje de mejor manera. Se plantea, además, que los estudiantes, a pesar de la nota, cuando hay una buena retroalimentación van poco a poco cambiando su percepción de la evaluación.

Procedimientos / instrumentos de evaluación

Considerando que la variedad de procedimientos e instrumentos se traduce en la posibilidad de dar distintas oportunidades a los estudiantes para demostrar sus aprendizajes, es que se optó por consultar acerca de la cantidad y tipos de instrumentos utilizados por parte de los docentes (pregunta 53).

Los resultados muestran que los docentes utilizan entre cinco y nueve instrumentos de evaluación en sus cursos, siendo los más utilizados *el análisis crítico de casos* (diez docentes) y *las presentaciones orales* (diez docentes), seguido por *los controles de lectura y las pruebas de desarrollo* (nueve docentes). Dentro de lo menos utilizado, se tienen las pruebas de selección múltiple (un solo caso); juego de roles, creación de blogs (dos docentes respectivamente). Llama la atención que, en una carrera de Trabajo Social, cuyo perfil de egreso compromete resultados de aprendizajes del tipo de desempeño, las simulaciones, diarios de reflexión y el juego de roles sean subutilizado por parte de los profesores. Se destaca, al contrario, el uso de portafolio, declarado al menos por seis docentes. Este tipo de instrumento, integrador por excelencia, es el que da mayor cuenta de aprendizajes y habilidades cognitivas superiores en los estudiantes (Dino-Morales & Tobón, 2017; Reyes et al., 2019).

En síntesis, los resultados obtenidos muestran que los docentes participantes del estudio utilizan una variedad de instrumentos, combinando el tipo “situación de desempeño” con las “situaciones de prueba” o “registros”, como se puede apreciar en la Tabla 2.

Según lo planteado por Crisp y Lister (2002) entre las situaciones de evaluación más utilizadas se encuentra el *trabajo en grupo durante la clase*, lo que resulta consistente con los instrumentos/situaciones de desempeño planteado por los docentes, ya que estos suelen desarrollarse de manera grupal.

TABLA 2. INSTRUMENTOS UTILIZADOS SEGÚN CATEGORÍAS.

Instrumentos utilizados según categorías		
Situaciones tipo prueba	Situaciones de Desempeño	Registros de realización de tareas
Presentaciones orales	Análisis crítico de casos	Diarios de reflexión
Controles de lectura	Portafolios impresos o digitales	Bitácoras
Pruebas de desarrollo	Elaboración de proyectos de investigación	
Ensayos	Elaboración de proyectos de intervención	
Exámenes orales	Pósters científicos	
Pruebas de selección múltiple	Creación de blogs	
	Juegos de roles	

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de la información y emisión de juicio para la toma de decisiones

La subdimensión del análisis de la información para la toma de decisiones contempla una consulta acerca de la interpretación de resultados y las decisiones pedagógicas que toma el docente. Es así que, dos docentes reportan un bajo uso de la información a partir de las evaluaciones realizadas, ocho docentes reportan solo usar en ocasiones y seis docentes declaran utilizar siempre la información de sus evaluaciones para retroalimentar la docencia (Sadler, 2016).

Respecto de la forma en que se realiza este análisis, frente a la afirmación “utilizo los resultados de la evaluación al planificar la enseñanza de la próxima versión del curso” (pregunta 22), 14 docentes declaran estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con la afirmación, al contrario, dos docentes declaran estar en desacuerdo con esta afirmación, entonces cabe preguntarse, ¿si no se utiliza la información para la mejora o el enriquecimiento de su práctica pedagógica, cómo utiliza los datos y qué decisiones se toman con ellos?. Los resultados son consistentes con la evidencia, planteando el desafío a los docentes de usar sus resultados como un insumo para retroalimentación efectiva (Ingram, Louis y Schroeder (2004).

Aspectos éticos de la evaluación

Abordar los aspectos éticos en la situación evaluativa resultó ser un hallazgo interesante de mostrar a partir de los resultados del estudio, pues 11 docentes declaran considerar frecuentemente el resguardo de los aspectos éticos de la evaluación, a pesar de no contar con conocimiento previo respecto del tema a

nivel pedagógico; cinco docentes declaran resguardar siempre los aspectos éticos, dado que sus cursos son de carácter metodológicos y se realizan aplicaciones con personas que participan de los ejercicios de recolección de datos.

En lo específico, ante la afirmación “las actividades evaluativas que utilizo apuntan a responder las necesidades de todos los estudiantes” (pregunta 35), 14 docentes declaran estar de acuerdo y muy de acuerdo con la afirmación, solo dos docentes estarían en desacuerdo con la afirmación. Por otro lado, cuando el docente responde “si las estrategias evaluativas que usa responden a las necesidades individuales de los estudiantes” (pregunta 60), 10 docentes señalan estar de acuerdo con la afirmación, mientras que otros seis docentes declaran estar en desacuerdo, lo que plantea la pregunta acerca de cómo se abordan, realmente, las diferencias en el aula desde la práctica de los profesores. Lo anterior, puede interpretarse como un resguardo relativo del principio de *beneficencia* y de *no maleficencia* (Beauchamp & Childress, 1994, en Förster, 2017), dado que lo esperado es promover y asegurar el bien del estudiante, es decir, tener una experiencia evaluativa que sea inclusiva y reconozca las necesidades de los estudiantes (Alt & Reichel, 2021).

Otro aspecto asociado a los criterios éticos de la evaluación es la Integridad académica, en lo específico se consulta, si “el docente comunica al inicio del curso los protocolos ante situaciones de plagio en las situaciones evaluativas” (pregunta 16), atendiendo así a una parte de lo que expresa el principio de *Integridad* (Beauchamp & Childress, 1994, en Förster, 2017). Los resultados muestran que solo algunos docentes (cinco) afirman estar totalmente en desacuerdo y en

desacuerdo con esta afirmación, por lo que la mayoría declara estar de acuerdo, o totalmente de acuerdo, aspecto que resulta muy positivo.

Conclusiones

En los docentes de la Escuela de Trabajo Social estudiada existe un entendimiento de la evaluación centrada, principalmente, en recoger evidencia de los aprendizajes de los estudiantes durante el proceso formativo, abriendo caminos hacia una participación más activa de estos, no sólo respecto de sus propios avances y logros, sino que también, participando en la retroalimentación de sus pares. Pese a lo anterior, aún existen docentes que declaran prácticas centradas en el enfoque tradicional de la evaluación, con foco en la enseñanza que realizan, en la medición, con un fuerte énfasis en la certificación de aprendizajes, las notas y la calificación, más que en dar oportunidades a la mejora durante el proceso formativo, manteniendo el protagonismo en la evaluación. Esto, plantea el desafío de trabajar en un cambio de paradigma que consolide la mirada de la evaluación *para* el aprendizaje, abandonando la perspectiva de la evaluación *del* aprendizaje, propia de las evaluaciones estandarizadas con fines de comparación o rendición de cuentas.

Con relación a la participación de los estudiantes en el proceso evaluativo, se evidencia que hay intenciones de propiciar que estos sean protagonistas activos del proceso de evaluación, sin embargo, los docentes reconocen las barreras de lo aprendido en el contexto escolar y en las condiciones de la docencia en las instituciones de educación superior, que ha contribuido a instalar la cultura de la nota. Del mismo modo, la desconfianza en la objetividad real y las dudas acerca del compromiso por el aprendizaje por parte de los estudiantes, cuestiona las decisiones de los docentes para dar mayor poder en la evaluación a estos, planteándose el desafío de trabajar por un cambio de actitud en el propio proceso de aprender.

Acerca de las prácticas de retroalimentación, se concluye la existencia de una variedad de formas y momentos, lo que es valorado positivamente tanto por parte de los propios docentes como de los estudiantes. Del mismo modo, la variedad de instrumentos de evaluación utilizados se constituye en una oportunidad para abordar las diferencias de aprendizaje y contextos. Queda el desafío de aprovechar las bondades de las evaluaciones de desempeño, las que estimulan el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, como el análisis, la creación, la síntesis, la explicación y la evaluación; reduciendo el

protagonismo de instrumentos más tradicionales como son las pruebas escritas, los ensayos, controles de lectura, frecuentemente centrados en habilidades cognitivas de nivel más inferior, como es reconocer, identificar, caracterizar, describir, entre otros.

Si bien es reconocida la importancia y el valor del análisis de los resultados de la evaluación en el aula, este aspecto resulta ser menos mencionado por los docentes. Ciertamente, el énfasis se encontraría más en la recolección de evidencia, la retroalimentación y la emisión de juicios, que en el análisis de los resultados de las evaluaciones, quedando como una tarea a enfrentar a futuro. Asimismo, respecto de los aspectos éticos del proceso evaluativo, los docentes, si bien lo consideran, parecieran no estar tan conscientes de hacerlos explícitos en el proceso de enseñanza aprendizaje, y menos aún atribuibles a la evaluación.

En consecuencia, los docentes del estudio se posicionan desde una comprensión de la evaluación *para y por el* aprendizaje, tanto desde como estos la entienden y desarrollan, sin embargo, tales aprendizajes pudiesen ser más profundos y significativos si, en un trabajo conjunto y colaborativo, los equipos docentes instalaran una cultura de la evaluación con perspectiva de equidad e inclusión, que se aborde desde la planificación hasta la toma de decisiones basada en el análisis de datos, donde los estudiantes sean actores presentes y comprometidos con su aprendizaje, todo lo que se traducirá en la formación de trabajadores sociales autónomos e involucrados en su formación continua.

Finalmente, y a modo de proyecciones o nuevos desafíos, se plantea la necesidad de seguir profundizando en la evaluación de los procesos formativos en trabajo social, indagar en la implementación práctica de la evaluación de los docentes, el análisis de evidencias directa de aprendizaje de los estudiantes y los procesos de retroalimentación en espacios de formación práctica, entre otros. Todo lo anterior, en la convicción que la formación de Trabajadores y Trabajadoras Sociales en un compromiso ético con la profesión y la sociedad.

Contribución de cada uno de los autores y colaboradores

Camila Gálvez, autora principal, ha tenido una participación activa en el desarrollo de la investigación que da lugar al presente artículo, en la redacción del mismo en todas sus partes y, en la revisión y ajuste a los comentarios de los revisores.

Paola Marchant, segunda autora, ha tenido participación activa como profesora guía de la investigación que dio lugar al escrito, participación en el ajuste de redacción de la primera versión, revisión bibliográfica, revisión y ajuste a la versión final del artículo, respondiendo a los comentarios de los revisores y en la aprobación de la versión final.

Referencias

- AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. (2016). *Estudio sobre formación inicial docente en evaluación educacional*. Santiago de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/1947/mono-654.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- AGUAYO, C. Y MARCHANT ARAYA, P. (2021) Construcción de competencias éticas para la formación universitaria en Trabajo Social. *Revista Perfiles Educativos*, 43(171), 102-118. <https://doi.org/10.22201/iiisue.24486167e.2021.171.59678>
- ÁLVAREZ, L., GONZÁLEZ-CASTRO, P., GONZÁLEZ-PIENDA, J., MUÑIZ, K., NÚÑEZ, J., RODRÍGUEZ, T. Y SOLER, E. (2006). *La evaluación de aprendizajes*. Editorial CCS.
- ALT, D., & REICHEL, N. (2021). Equity and formative assessment in higher education: advancing culturally responsive assessment. Springer.
- ANDERSON, L. (2002). Curricular Alignment: A Re-Examination. *Theory Into Practice*, 41(4), 255-260. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_9
- ANIJOVICH, R. Y GONZÁLEZ, C. (2011). El error como oportunidad para aprender. En: *Evaluar para aprender*. Conceptos e instrumentos. Bs. As.: AIQUE Educación, 2011
- ASPEÉ, J. (2016). Análisis Longitudinal de la Exclusividad Universitaria del Trabajo Social en Chile. *RUMBOS TS*, 13, 10-32.
- BIGGS, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- BIGGS, J., & TANG, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Berkshire: Open University Press.
- BIXIO, C. (2003). *Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos*. Homo Sapiens Ediciones.
- BLACK, P., & WILIAM, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- BLANCO, J. (2006). Aproximación a la intervención social con perspectiva de género: la masculinidad como factor de riesgo. *Acciones e investigaciones sociales, N° Extra 1*, 179-180.
- BOUD, D. & MOLLOY, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment and Evaluation Higher Education*, 38(6), 698-712.
- BROWN, S. (2007). Estrategias institucionales en evaluación. En Brown, S. y Glasner, A. (Eds.), *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques* (2da ed. pp.23-34). Narcea.
- BROWN, S. (2015). Perspectivas internacionales sobre la práctica de la evaluación en Educación Superior. *RELIEVE*, 21(1), 1-15.
- BUENO, J. (2006). Miradas psicosociales sobre el fenómeno de la inmigración. *Acciones e Investigaciones Sociales, N° Extra 1*, 49-59.
- CASTAÑEDA, P. Y SALAMÉ, A. (2003). Competencias profesionales de Trabajo Social: tradición y transformación. *Revista de Trabajo Social*, (72), 109-127.
- CHAPPUIS, S., & STIGGINS, R. (2002). Classroom assessment for learning. *Educational Leadership*, 60(1), 40-43.
- CID-SABUCEDO, A., PÉREZ-ABELLÁS, A., Y ZABALZA, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *RELIEVE*, 15(2), 1-29.
- COLLER, X. (2000). *Estudio de casos*. CIS.
- CRISP, B. & LISTER, P. (2002). Assessment methods in social work education: A review of the literature. *Social Work Education*, 21(2), 259-269.
- CUBILLOS, C., FERRÁN, M., MERCADO, E., Y PASTOR-SELLER, E. (2017). Nociones y compromiso con los derechos humanos en estudiantes de Trabajo social en España. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(75), 1047-1075.
- DELUCA, C., LAPOINTE, D. & LUHANGA, U. (2015). Teacher assessment literacy: a review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28, 251-272.
- DENEEN, C. & BROWN, G. (2016). The impact of conceptions of assessment on assessment literacy in a teacher education program. *Cogent Education*, 3(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1225380>
- DINO-MORALES, L. Y TOBÓN, S. (2017) El Portafolio de evidencias como una modalidad de titulación en las escuelas normales. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 8 (14), 69-90.
- DUNN, K., & MULVENON, S. (2009). A Critical Review of Research on Formative Assessment: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessment in Education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(7), 1-10.
- DURÁN, A. Y LATORRE, V. (2017). Análisis del desarrollo disciplinar del Trabajo Social: Aproximación crítica basada en evidencia. *RUMBOS TS*, 12(16), 195-218.
- DURÁN, A. Y LATORRE, V. (2017). Análisis del desarrollo disciplinar del Trabajo Social: Aproximación crítica basada en evidencia. *RUMBOS TS*, 12(16), 195-218.

- <https://revistafacso.ucecentral.cl/index.php/rumbos/article/view/52>
- FERNÁNDEZ, M., PALACIOS, J., Y CORDERO, N. (2006). Trabajo social y derechos humanos, razones para una convergencia. *Acciones e investigaciones sociales, N° Extra 1*, 228.
- FÖRSTER, C. (2017). Los estudiantes como agentes de evaluación. En C. Förster (Ed.), *El poder de la evaluación en el aula: Mejores decisiones para mejores aprendizajes* (1ra ed. pp. 147-176). Ediciones UC.
- FÖRSTER, C. Y ROJAS-BARAHONA, C. (2017). Aprendizaje y evaluación: lo que no se evalúa, no se aprende. En C. Förster (Ed.), *El poder de la evaluación en el aula: Mejores decisiones para mejores aprendizajes* (1ra ed. pp. 43-74). Ediciones UC.
- FÖRSTER, C., ZEPEDA, S., Y NUÑEZ, C. (2017). Instrumentos para la evaluación de aprendizajes, ¿con qué evaluar? En C. Förster (Ed), *El poder de la evaluación en el aula: Mejores decisiones para mejores aprendizajes* (1ra Ed. p. 176-229). Ediciones UC.
- GIBBS, G., & SIMPSON, C. (2004) Conditions under which Assessment supports Student Learning. *Learning and teaching in higher education*, 1, 3-31.
- GIJÓN, M., DOMÍNGUEZ, L. Y CONEJO, R. (2012). Desafíos y retos en la formación de Trabajo Social: hacia el practicum de grado. *Portularia*, 12, 149-158. <https://www.redalyc.org/pdf/1610/161024437016.pdf>
- GIKANDI, J., MORROW, D., & DAVIS, N. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education* 57(4), 2333-2351.
- GINGERICH, W., KAYE, K., & BAILEY, D. (1999). Assessing Quality in Social Work Education: focus on diversity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(2), 119-129. <https://doi.org/10.1080/0260293990240202>
- GUERRERO, J., CASTILLO, E., CHAMORRO, H Y ISAZA DE GIL, G. (2013). El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas. *Plumilla Educativa* 1, 361-381
- HEATHFIELD, M. (2007). Evaluación en grupo para fomentar un aprendizaje de calidad. En S. Brown, y A. Glasner (Eds), *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques* (2da Ed., pp. 145-154). Narcea.
- HIMMEL, E. (2003). Evaluación de aprendizajes en la educación superior: una reflexión necesaria. *Revista Pensamiento Educativo*, 33(2), 199-211. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26615>
- INGRAM, D., LOIUS, K., & SCHROEDER, R. (2004). Accountability policies and teacher decision making: barriers to the use of data to improve practice. *Teachers College Record*, 106(6), 1258-1287.
- ITURRIETA, S. (2012). Desafíos del Trabajo Social en un campo laboral con límites profesionales difusos. *Revista Katálysis*, 15(2), 163-172.
- KEALEY, E. (2010) Assessment and Evaluation in Social Work Education: Formative and Summative Approaches. *Journal of Teaching In Social Work*, 30(1), 64-74.
- LATTUCA, L., & STARK J. (2009). *Shaping the college curriculum. Academic plans in context*. Jossey-Bass A Wiley imprint.
- LETÉLIER, M. Y MARGARIT, D. (2016). Análisis de la experiencia de innovación curricular en la Escuela de Trabajo Social. *RUMBOS TS*, 9(13), 33-52. <https://revistafacso.ucecentral.cl/index.php/rumbos/article/view/58>
- MARCHANT, J. (2017). La Formación en Docencia Universitaria en Chile y su Impacto en Profesores y Estudiantes. Colección Investigaciones Doctorales, Universidad Diego Portales. http://ediciones.udp.cl/wp-content/uploads/2017/10/Tesis_final_Jorge_Marchant_UDP.pdf
- MARCHANT, M., FÖSTER, C., ZAPATA, G. Y SOTO, H. (2020). *Evidencias de aprendizajes para la toma de decisiones: ¿Cómo aseguran el logro de la formación carreras de universidades acreditadas? (Vol.N°20)*. Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad. <https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/cuadernos/Cuaderno%2020.pdf>
- MARGARIT, D., GRAU, M., Y MARÍN, B. (2017). El comercio migrante como espacio de diálogo de saberes en Santiago de Chile: reflexiones desde el Trabajo Social Decolonial e Intercultural. *Revista Trabajo Social*, 92, 01-09.
- MECKES, L., FÖRSTER, C., NAVARRO, M. E INOSTROZA, E. (2018). *Un instrumento para evaluar competencias evaluativas de docentes de educación básica*. Centro de estudios Mineduc-FONIDE. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/12/INFORME_FINAL_FONIDE_FX11668_MECKES_AP_CONVERTEDDU-1.pdf
- MIRANDA, P., CARO, S., MARTINEZ, M. Y KORNFIELD, R. (2015). Gestionando tu barrio: modelo piloto de servicios sociales especializados territoriales para adultos 60+ vulnerables. En I. Irrarazaval, C. Pozo y M. Letelier (Eds.), *Propuestas para Chile*. Santiago: Centro de Políticas Públicas (1era ed. pp. 26-48).
- MIRANDA, P., MARTÍNEZ, M Y CARO, S. (2018). La comunidad territorial y social como base para el diseño de políticas y programas de promoción del envejecimiento activo de la población. En V. Plaza (Ed.), *Necesidades Emergentes en Chile: Avances en investigación y propuestas de intervención para la promoción del envejecimiento activo desde la Psicología* (1era ed. pp. 237-249). RIL Editores.

- NESMITH, A., & SMYTH, N. (2015). Environmental Justice and Social Work Education: Social Workers Professional Perspectives. *Social Work Education*, 34(5), 484-501.
- OFFICE FOR STUDENTS UK. (2018). *Securing students success: regulatory framework for higher education in England*. https://www.officeforstudents.org.uk/media/1406/ofs2018_01.pdf
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS [OCDE]. (2013). *El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile 2013. Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Santiago, Chile. <http://consejofp.mineduc.cl/wp-content/uploads/2016/12/OCDE-2013-El-aseguramiento-de-la-calidad-de-la-Educaci%C3%B3n-Superior-en-Chile.pdf>
- PADILLA, M. T. Y GIL, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 467-486.
- PASTOR SELLER, E. (2014). Las prácticas curriculares en el grado de trabajo social: Supervisión y construcción del conocimiento desde la práctica profesional. Universitat, S.A., Murcia. España.
- POPHAM, W. (2011). Assessment literacy overlooked: a teacher educator's confession. *The Teacher Educator*, 46(4), 265-273. <https://doi.org/10.1080/08878730.2011.605048>
- POSTAREFF, L., LINDBLOM-YLÄNNE, S., & NEVGI, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56(1), 29-43.
- PRAT, M., PARRA, B. Y LÓPEZ, A. (2014). La capacidad de análisis en la formación de trabajadores sociales: diseño de una rúbrica de evaluación de la competencia. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(2), 365-374. http://dx.doi.org/10.5209/rev_CUTS.2014.v27.n2.45785
- QUALITY ASSURANCE AGENCY FOR HIGHER EDUCATION (QAA). (2018). *Advice and Guidance*. Revisado 2022 en <https://www.qaa.ac.uk/en/quality-code/advice-and-guidance>
- RAYA, E. (2006). La práctica del trabajo social con población inmigrante en España: responsabilidad ético-política, limitaciones de la perspectiva metodologista y aportaciones de los modelos de intervención en medio pluriétnico. *Investigaciones Sociales*, N° Extra 1, 85-105.
- REYES, C. (2010). Los adultos mayores como un recurso en la reconstrucción del país. En *Revista de Trabajo Social*, 78, p. 47-54.
- REYES, D., ISBEJ, L., URIBE, J., RUZ, C., PIZARRO, M., WALKER, R., PÉREZ-CRUZ, P., MALDONADO, A., ROBLES, C., LATORRE, G., IVANOVIC-ZUVIC, D., FIGUEROA, C., GONZÁLEZ, A., COTORAS, P., NÚÑEZ, C., LABARCA, J., Y RIQUELME, A. (2019). Portafolio en pregrado de Medicina: impacto educacional a 10 años de su implementación. *Revista médica de Chile*, 147(6), 790-798. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872019000600790>
- RING, C. (2014). Social Work Training or Social Work Education? An Approach to Curriculum Design. *Social Work Education*, 33(8), 1101-1108.
- ROSA, G., NAVARRO-SEGURA, L. Y LÓPEZ, P. (2014). El aprendizaje de las habilidades sociales en la Universidad. Análisis de una experiencia formativa en los grados de Educación Social y Trabajo Social. *Formación Universitaria*, 7(4), 25-38. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062014000400004>
- ROSS, J. (2006). The reliability, validity and utility of self-assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 11(10), 1-13.
- SADLER, R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
- SADLER, R. (2016). Three in-course assessment reforms to improve higher education learning outcomes. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(7), 1081-1099.
- SANTANA, J. (2010). La formación para el trabajo social en contextos de desigualdad de género y violencia contra las mujeres. *Portularia*, 10(2), 91-99.
- SANTA CRUZ, J., THOMSEN, M.P., BEAS, J. Y RODRÍGUEZ, C. (2011). Análisis de las clases de errores que cometen los alumnos y propuestas de andamiaje para aquellos errores que requieren cambio conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación* 57(1), 1-12
- SARAVIA, F. (2015). La formación de los trabajadores sociales en Chile: ¿un asunto de oferta y demanda?. *Cuadernos de Trabajo Social*, 28(1), 69-81. https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2015.v28.n1.46510
- SHEPARD, L. (2006). La evaluación en el aula. En R. L. Brennan (Ed.), *Educational Measurement* (4ta ed. pp. 623-646). Praeger.
- STIGGINS, R. (1991). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, 72(7), 534-539.
- STIGGINS, R. J. (2002). Assessment Crisis: The absence of assessment FOR learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.
- STOBART, G. (2008). *Testing times: the uses and abuses of assessment*. Routledge.
- TERTIARY EDUCATION QUALITY AND STANDARDS AGENCY (TEQSA). (2022). *Application guides and support*. <https://www.teqsa.gov.au/application-guides-and-support>
- TUNSTAL, P., & GIPPS, C. (1996). Teacher feedback to

young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404.

WILLIAM, D., & BLACK, P. (1996). Meanings and consequences: a basis for distinguishing formative and summative functions of assessment? *British Educational Research Journal*, 22(5), 537-548.

WILLIAM, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Edu-*

cación, 3(3),15-44. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4080/pr.4080.pdf

WILLIAM, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree. ISBN:9781934009307

ZEPEDA, S. (2017). El fin justifica los medios: modalidades de la evaluación. En C. Förster (Ed.). *El poder de la evaluación en el aula: Mejores decisiones para mejores aprendizajes (1ra Ed. p. 95-119)*. Ediciones UC.