

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Connotaciones atribuidas a la evaluación: estudio empírico basado en factores de ingreso a la Formación Inicial Docente

Ana Carolina Maldonado-Fuentes
Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile

Recibido: 15 noviembre 2023 - Revisado: 18 de enero 2024 - Aceptado: 21 de febrero 2024

RESUMEN

Abordar la evaluación de los aprendizajes como un objeto de conocimiento del profesorado resulta clave para una educación de calidad en los distintos niveles escolares. Esto invita a precisar los elementos que caracterizan su representación, particularmente en futuros docentes, cuyas vías de acceso a la Educación Superior son diversas, acorde a un sistema educativo de mayor cobertura y equidad. El estudio se basa en un análisis de la cohorte 2021, con datos poblacionales de 344 ingresantes a la Formación Inicial Docente en un plantel regional del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH). A fin de profundizar en factores incidentes del proceso de selección universitaria (NEM, Ranking y Puntajes PSU) se definió un plan de muestreo probabilístico estratificado en dos etapas, con un nivel de confianza del 90% y un margen de error del 5%. Los datos se recopilieron mediante una encuesta de Redes Semánticas Naturales creada *ad hoc* para indagar en los centros de interés Evaluación Formativa, Evaluación Sumativa, Autoevaluación, Coevaluación y Retroalimentación. El análisis de las asociaciones y jerarquías se efectuó con el programa *SemNet*. Los resultados muestran coincidencia en las atribuciones otorgadas a términos de uso frecuente en español chileno, con escasas alusiones a vocablos propios del lenguaje especializado en el campo de la Evaluación Educativa. Estos hallazgos proporcionan antecedentes de tipo diagnóstico que contribuyen al debate acerca del conocimiento que han de tener los docentes a lo largo de su trayectoria formativa para llegar a estar alfabetizados en evaluación.

Palabras Clave: Alfabetización en evaluación; representaciones sociales; técnicas asociativas; análisis multivariado.

*Correspondencia: [Ana Carolina Maldonado-Fuentes](mailto:Ana.Carolina.Maldonado-Fuentes@ubiobio.cl) (A. Maldonado-Fuentes)

 <https://orcid.org/0000-0002-9198-5882> (amaldonado@ubiobio.cl).

Connotations attributed to evaluation: an empirical study based on factors of entry to Initial Teaching Training Education

ABSTRACT

Addressing learning assessment as an object of teacher knowledge is key to quality education at different school levels. This invites to specify the elements that characterize its representation, particularly in future teachers, whose access routes to Higher Education are diverse, according to an educational system of greater coverage and equity. The study is based on an analysis of the 2021 cohort, with population data of 344 entrants to Initial Teacher Training in a regional campus of the Consortium of Universities of the State of Chile (CUECH). In order to examine factors related to the university selection process (NEM, Ranking and PSU scores), a stratified probability sampling plan was defined in two stages, with a confidence level of 90% and a margin of error of 5%. The data were collected by means of a Natural Semantic Networks survey created ad hoc to inquire into the centers of interest Formative Evaluation, Summative Evaluation, Self-Evaluation, Co-Evaluation and Feedback. The analysis of associations and hierarchies was carried out with the SemNet program. The results show coincidence in the attributions given to terms of frequent use in Chilean Spanish, with few allusions to terms of specialized language in the field of Educational Evaluation. These findings provide diagnostic antecedents that contribute to the debate about the knowledge that teachers must have throughout their formative trajectory in order to become literate in evaluation.

Keywords: Assessment literacy; social representations; associative techniques; multivariate analysis.

1. Introducción

Uno de los actores claves en la representación del mundo escolar es el profesorado. Sobre todo, por el impacto que puede tener la calidad de la enseñanza en los resultados de aprendizaje (Barber y Mourshed, 2008). Esta idea, llevada a primer plano en las reformas educativas de la década de los 90, se ha traducido en la necesidad de dar cuenta de los aprendizajes logrados como indicador de la calidad educativa. Producto de lo anterior, se alberga la expectativa de que los profesores -tanto en formación como en ejercicio- desarrollen habilidades y conocimientos para contribuir al aprendizaje del estudiantado (Edwards, 2017), lo que pone en tensión la formación docente en el campo de la Evaluación Educativa.

En este contexto, la [Agencia de Calidad de la Educación \(2016\)](#) en Chile ha precisado: “para que nuestro país avance decididamente en calidad docente, es necesario fortalecer las capacidades prácticas de los docentes, en términos de didáctica, currículum, evaluación, etc.” (p. 12). Dicho aspecto está directamente vinculado a las prácticas de evaluación que realiza el profesorado a nivel micro curricular, cuyo conocimiento se vincula a la noción de Alfabetización en Evaluación (*Assessment Literacy*) (De Luca et al., 2016).

Sin embargo, disponer de un conocimiento especializado en este ámbito es un asunto complejo. No solo porque se sabe que “lo que se lleva a cabo en el aula para estimar cuánto han aprendido los alumnos es un reflejo de lo que el maestro comprende sobre evaluación y sobre los parámetros de calidad que debe tener” (Gallardo et al., 2015, p. 119). Sino también

porque existe evidencia del predominio de una mirada pragmática en el sistema escolar, basada en una concepción de tipo técnica de la evaluación que se funda en un dominio instrumental de mecanismos para la valoración de los aprendizajes (Quintero, 1996; Maldonado, 2018). Este tipo de ideas suele estar naturalizada en las comunidades educativas, aun cuando es sabido que dicha forma de concebir la evaluación resulta disonante tanto para nuevas visiones de la educación (Moreno-Olivos, 2021) como para el ejercicio docente (CPEIP, 2022), tal como quedó demostrado durante la reciente pandemia por Covid-19 (del Castillo y del Castillo-Olivares, 2021). Empero, suele compartirse la premisa que el profesorado requiere de conocimientos acabados sobre el diseño de instrumentos y procedimientos evaluativos para desarrollar una mejor docencia, sin profundizar en las representaciones que este cuerpo colegiado ha construido al respecto. En consecuencia, se desprende la necesidad de indagar en las representaciones docentes y la preparación que reciben los futuros profesores para llegar a ser un sujeto evaluador.

Al examinar este proceso, lo usual ha sido focalizar la atención en profesores en ejercicio, cuya práctica evaluativa se enmarca de preferencia en el contexto de la enseñanza a nivel de aula. Caso contrario sucede con los estudiantes en Formación Inicial Docente, quienes usualmente no se encuentran habilitados para evaluar, calificar y promover en el sistema educativo formal. Además, una particularidad para el caso chileno ha sido que:

la selección a las carreras de pedagogía se asocia al egreso de la enseñanza secundaria a través de pruebas de selección universitaria (iguales para todas las carreras del sistema universitario) o a un ingreso directo, no selectivo, a algunas instituciones de Educación Superior (Hormazábal González et al., 2020, p. 98).

A lo anterior se añade la Ley 20.903 de Carrera Docente (MINEDUC, 2016) que contribuyó a una mayor regulación en el ingreso a la Formación Inicial Docente, dado que “la nueva ley faculta solo a universidades y programas acreditados impartir carreras pedagógicas” (Ruffinelli, 2016, p. 269). Derivado de lo anterior, gran parte de los futuros docentes acceden a Educación Superior mediante el Sistema Único de Admisión (SUA), en un proceso donde se combina un polinomio de puntajes individuales por concepto de Notas de Enseñanza Media (NEM), Ranking (en Educación Secundaria) y resultados en Pruebas de Selección Universitaria (PSU) (recientemente cambiada a Prueba de Acceso a Educación Superior (PAES) desde 2022); que es compartido en las distintas áreas del conocimiento. Este tipo de admisión, desde la perspectiva de algunos autores como González (2016), citado en Pérez y Gómez (2021), respondería a un *habitus institucional*, cuyo concepto puede ser entendido como una de las disposiciones que impulsan a ingresar a la universidad desde estudios previos, producto de la socialización en la escuela.

En consecuencia, atender esta población de ingresantes a Formación Inicial Docente en resulta de interés para los investigadores en Ciencias de la Educación por dos razones. En primer lugar, dado que se ocupa un mecanismo selectivo que potencialmente filtra el acceso de los mejores postulantes a Pedagogía, en una mixtura que pone en valor tanto la historia escolar u origen educativo como el rendimiento obligatorio en las pruebas de Lenguaje y Matemática, cuyo mecanismo de medición es universal en el acceso a la Educación Terciaria en el país. Y, en segundo término, son estudiantes que durante su itinerario formativo experimentan un aprendizaje social profesional de la evaluación (Maldonado-Fuentes, 2021), mediante prácticas profesionales y la aprobación de asignaturas específicas para tratar temáticas vinculadas al campo de la Evaluación Educativa. Este “nuevo” conocimiento puede ser potenciado o resignificado a partir de la experiencia escolarizada de la evaluación con la que estos sujetos ingresan, lo que supone el diagnóstico de estos conocimientos previos desde el ingreso a la Formación Inicial Docente.

En definitiva, el propósito de este estudio es contribuir a mejorar la preparación del profesorado en el ámbito evaluativo como saber especializado de la profesión, cuya indagación empírica es incipiente en el país (Maldonado-Fuentes y Tapia-Ladino, 2023; Maldonado y Sandoval, 2017; Navarro et al., 2021; Tagle et al., 2021). Para ello, se ha considerado prioritario recoger la voz de sus protagonistas (futuros profesores) respecto de cuáles son las connotaciones atribuidas a la Evaluación de los Aprendizajes, ante conceptos claves provistos por la literatura especializada (Maldonado-Fuentes et al., 2019; Sandoval et al., 2022); a saber: Evaluación Formativa, Evaluación Sumativa, Autoevaluación, Coevaluación y Retroalimentación.

El artículo se divide en cuatro secciones. En primer término, se alude a la evaluación como objeto representado y a las características del sistema de ingreso a la Formación Inicial Docente en Chile. En la segunda sección, se presentan las opciones metodológicas tomadas en el diseño, los participantes y los procedimientos analíticos. En tercer lugar, se informan los resultados; para, finalmente, exponer las conclusiones, con ideas sobre cómo continuar explorando este tema, considerando especialmente el ingreso a la Formación Inicial Docente.

2. Marco Referencial

2.1. La evaluación como objeto representado: elemento clave del aprendizaje profesional

Evaluar es una actividad connatural al ser humano, en tanto “a lo largo de todos los tiempos las personas evaluamos y somos evaluadas continuamente” (Alcaraz, 2015, p. 12). En otras palabras, estamos valorando y elaborando juicios para fines diversos, no necesariamente de tipo educacionales. Para el caso de la Formación Inicial Docente, es necesario recordar que evaluar, tal como afirmó Novak (1991), es uno de los cinco elementos claves del acto educativo escolar, junto con el profesorado, el alumnado, el contenido y el entorno social. Más aún, acorde a Jiménez (2019), cabe precisar que evaluar es parte “de la jerga cotidiana en el ámbito educativo” (p. 187) y corresponde a un término que suele asumirse como “el deber ser de la educación” (p. 197).

Asimismo, diversos autores coinciden en que evaluar es un punto crítico de la docencia, que puede ser comprendido como “una de las tareas más complejas y caracterizadoras de las que realiza el profesorado” (Acosta, 2003, p. 67), dadas las condiciones de la práctica educativa escolar. Entre estas se destacan la inmediatez en la toma de decisiones y el manejo de las situaciones inesperadas que puedan suceder a nivel de aula (Jackson, 1998), lo que suele tensionar al docente novel. Así también, implica comprender que el profesorado, al ejercer la docencia, es “un representante del poder organizador, portador de un mandato, limitado por los programas y los reglamentos” (Bonboir, 1975, p.40) y, por tanto, desempeña una tarea que carece de neutralidad. En adición, al dar cuenta de resultados de aprendizaje, evaluar exige responder a expectativas e intereses de distintas audiencias (alumnado, equipo docente, jefes técnicos, directivos, padres y apoderados). En consecuencia, el profesorado ha de contar con conocimientos que, más allá de lo técnico, integren aspectos pedagógicos y éticos involucrados en la enseñanza y en la evaluación.

En este sentido, hay autores que plantean lo difícil que es preparar a un profesor como evaluador cuando estos han sido formados con énfasis en los resultados “cual control remoto” (Radulovic et al., 2013, p.12). Así también, cuando el modelo formativo se basa en una visión de los docentes como meros administradores del curriculum, despedagogizándoles de su labor (Ruiz y Zubizarreta, 2012), lo que disminuye las posibilidades de reflexionar al respecto. Estudios en esta línea han revelado que los docentes tienden a replicar modelos conocidos de su propia profesión, tras haber participado como espectadores de la realidad

del aula durante varios años; cuya idea fue sintetizada por [Lortie \(1975\)](#) en la noción de “aprendices por observación”. En otras palabras, los futuros docentes forman concepciones o representaciones de la evaluación a partir de esta experiencia previa, que pueden estar o no estar alineadas con los estándares de lo que se considera una buena práctica de evaluación ([Brown y Remesal, 2012](#)). En consecuencia, se desprende la necesidad de su exploración, en tanto podrían facilitar u obstaculizar sus futuros desempeños como profesor evaluador. Por tanto, el desafío “no es simplemente una cuestión de conocimientos por medio de talleres de actualización” ([Martínez Rizo, 2013, p. 130](#)) sino que implica profundizar en las nociones que el profesorado ha ido elaborado sobre la evaluación y la forma de realizarla durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2. Evaluación de los Aprendizajes: una mirada desde el ingreso a la Formación Inicial

La Formación Inicial Docente es una etapa de preparación formal del profesorado, que sucede antes que el profesional ingrese a las aulas y que se caracteriza -curricularmente- porque en dicho momento han de suministrarse las bases para construir un conocimiento pedagógico especializado de la enseñanza ([Imbernón, 2001](#)). Esta instancia tiene carácter universitario y su certificación es otorgada por una institución específica de formación para la docencia ([Vaillant, 2007](#)), como son las universidades.

En el caso chileno, la Formación Inicial Docente resulta habilitante y marca el inicio del desarrollo profesional y de la carrera docente, lo que ha motivado una preocupación especial por captar a los postulantes más idóneos. Tal como afirma [Ruffinelli \(2016\)](#), un hito a nivel de sistema ha sido la Nueva Ley 20.903 ([MINEDUC, 2016](#)), cuyas políticas vinculadas al desarrollo profesional docente han contribuido a regular el ingreso a carreras pedagógicas de manera orgánica. Sin embargo, se trata de planes que han requerido de “iniciativas específicas de adaptación a la vida universitaria y nivelación de competencias básicas” ([Maldonado-Fuentes y Rodríguez-Alveal, 2016, p. 4-5](#)), dada la gran expansión que ha tenido el sistema de Educación Superior, que ha abarcado una población cada vez más diversa y heterogénea. Asimismo, se han generado instancias de acercamiento a los interesados por estudiar Pedagogía desde los últimos años de Educación Secundaria (III° y IV° Medio), a través de programas especiales para la preparación de jóvenes que demuestren condiciones académicas y/o talento temprano para ejercer la profesión docente ([Hormazábal González et al., 2020](#); [Valenzuela, 2024](#)). Este tipo de antecedentes hace que sea oportuno considerar una mirada diacrónica en el análisis de la Formación Inicial Docente que integre factores de la escolarización de los ingresantes a Pedagogía.

Para ello, resulta clave observar la trayectoria educativa del profesorado, entendida como la experiencia escolar vivida, cuyos atributos individuales se vinculan a aspectos estructurales y oportunidades educativas ([Castejón et al., 2020](#)). Es así como es posible connotar el ingreso a la Formación Inicial Docente como un hito, dado que el acceso a la Educación Superior en países como Chile “se caracteriza por ser optativo y complejo, tiene la finalidad de otorgar las mejores posibilidades al estudiantado de mejores condiciones académicas y de talento” ([Díaz et al., 2019, p. 3](#)).

Particularmente, representan esta cualidad las universidades selectivas, cuyas instituciones se adscriben a un Sistema Único de Admisión (SUA) basado en los puntajes obtenidos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), aplicada desde 2004 hasta 2021. Este sistema tiene por finalidad seleccionar a quienes obtienen los mejores resultados, considerando principios de calidad y equidad. En concreto, el egresado de Educación Secundaria postula según los siguientes factores de selección individual: un puntaje PSU construido a partir de los puntajes obtenidos en las distintas pruebas PSU, un puntaje PSU de las Notas de Ense-

ñanza Media (NEM) y un puntaje PSU asociado a Ranking. Este último corresponde a una medida de la posición relativa que ocupa el estudiante en su trayecto por la enseñanza secundaria (Larroucau et al., 2015), beneficiando a quienes han presentado un buen desarrollo académico en su contexto relativo. A contar de 2016, el Ranking contempla las calificaciones obtenidas durante los cuatro niveles de la etapa secundaria (I° a IV° medio). Este conjunto de puntajes PSU se conoce como ingreso vía Regular, y concentra la mayoría de la matrícula a nivel nacional.

3. Preguntas de Investigación

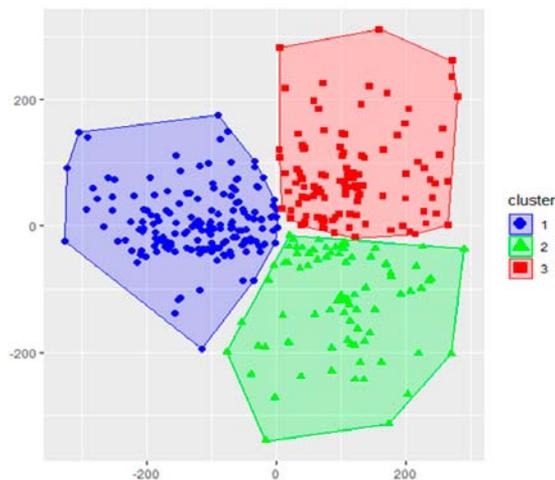
En relación con el problema planteado, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Con qué palabras los estudiantes en Formación Inicial Docente, agrupados por factores de ingreso en una institución regional del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH), definen Evaluación Formativa, Evaluación Sumativa, Autoevaluación, Coevaluación y Retroalimentación? ¿Qué similitudes se observan entre las palabras definidoras de las redes semánticas para dar cuenta de las connotaciones atribuidas a la Evaluación de los Aprendizajes?

4. Método

La presente investigación es un estudio de tipo descriptivo, de corte transversal, desarrollado con una metodología de tipo cuantitativa. La población estuvo compuesta por el total de ingresantes a las carreras de Pedagogía (n=344) en la universidad seleccionada como caso instrumental durante el proceso de admisión a la Educación Superior 2021. Con la finalidad de profundizar en algunos factores del proceso de selección universitaria (NEM, Ranking y Puntajes PSU), se efectuaron análisis tanto de naturaleza univariante como multivariante, con apoyo de planillas electrónicas (para descripciones básicas), del lenguaje de programación R (2023). Específicamente de las librerías FactoMineR y factoextra, y de las librerías sklearn y scipy del lenguaje Python (1995). A partir de esto, se establecieron tres clústeres para identificar el muestreo, cuya representación visual se ilustra a continuación:

Figura 1

Representación visual de los clústeres del grupo de estudio, según factores de ingreso.



Fuente: Elaboración propia a partir de bases de datos institucionales.

El Clúster 1 agrupa a los 164 estudiantes cuyo acceso a la Formación Inicial Docente está basado en un comportamiento similar en los factores medidos, con los resultados más homogéneos en los puntajes de ingreso, por lo que equivale al grupo *Concordantes*. Los puntajes promedio asociados van desde los 512.1, en PSU-Matemática, hasta los 552.4, en PSU-Ranking, con desviaciones típicas también muy similares (oscilando entre los 53 y los 57 puntos). Integran este clúster 86 estudiantes de género femenino (52.4%) y 78 de género masculino (47.6%). La mayoría proviene de establecimientos de Educación Media en modalidad Humanista Científico (EMHC) (135; 82.3%), siendo menor la cantidad de egresados de modalidad Técnico Profesional (EMTP) (29; 17.7%).

A diferencia de ello, el Clúster 2 está conformado por 77 estudiantes cuyo acceso a la Formación Inicial Docente está basado en un comportamiento opuesto en los factores medidos. Es decir, se observó mayor heterogeneidad en cuanto a la distribución de los puntajes; por lo que fueron etiquetados como *Discordantes*. Los puntajes promedio asociados van desde los 434.1, en PSU-Lenguaje, hasta los 706.3 en PSU-Ranking, con desviaciones que oscilan entre los 59.0 puntos en PSU-NEM y los 77.5 puntos en PSU- Matemática. En este clúster hay 59 estudiantes de género femenino (76.6%) y 18 de género masculino (23.4%). La mayoría proviene de establecimientos de Educación Media en modalidad Humanista Científico (EMHC) (50; 64.9%), siendo menor los de modalidad Técnico Profesional (EMTP) (27; 35.1 %).

En el centro de las observaciones se encuentran los 103 estudiantes del Clúster 3, denominados *Centrados*. Su acceso está basado en un comportamiento en torno a valores medios en los factores del estudio. En este clúster se encuentran 60 estudiantes de género femenino (58.3%) y 43 de género masculino (41.7%). La mayoría proviene de establecimientos de Educación Media Humanista Científico (EMHC) (86; 83.5%), con menos casos en Técnico Profesional (EMTP) (17; 16.5 %).

4.1. Participantes

Para el estudio de campo se llevó a cabo un plan de muestreo probabilístico estratificado en dos etapas (Scheaffer et al., 1987; Rao, 2000), con un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 90%. En términos de procedencia por tipo de establecimiento educativo escolar (EMHC y EMTP), se descompone de la siguiente manera:

Tabla 1

Plan de muestreo y número definitivo de participantes.

Clúster	N	Tamaño Muestral	Procedencia	
			EMCH	EMTP
Clúster 1. Concordantes	164	46	38	8
Clúster 2. Discordantes	77	22	15	7
Clúster 3. Centrados	103	28	24	4
Total	344	96	77	19

Fuente: Elaboración propia.

A partir de lo anterior, se efectuaron las gestiones para el acceso a los informantes y se logró una participación efectiva del total (n=96) distribuidas entre los clústeres del muestreo.

4.2. Instrumento

Para la recolección de datos, se diseñó un cuestionario *ad hoc* basado en la técnica de Redes Semánticas Naturales (en adelante RSN), que constituye “una técnica de representación del conocimiento de una temática que permite estructurar datos obtenidos a través de las respuestas de los participantes de un grupo” (Torres Guerrero y Garza, 2014, p. 68). Estas RSN han sido utilizadas en diversos campos de estudio (Psicología, Educación, Sociología), con avances teóricos y empíricos a nivel latinoamericano (Añer Elizondo et al., 2013; Maldonado-Fuentes et al., 2019; Reyes, 1993).

En concreto, la tarea consistió en escribir las primeras cinco palabras que se evocan espontáneamente ante los términos inductores: Evaluación Formativa, Evaluación Sumativa, Autoevaluación, Coevaluación y Retroalimentación. Una vez que se dispone del listado, estas palabras son jerarquizadas por los informantes en orden ascendente según el grado de importancia, asignando el del número 1 a la palabra que mejor define el concepto en cuestión, hasta la número 5, la menos importante para ello. Esto permitió acceder al contenido central de la red semántica en cada concepto (nodo) e inferir las connotaciones predominantes entre los encuestados.

4.3. Condiciones de aplicación y recolección de datos

De acuerdo con políticas de la universidad patrocinante, el acceso al campo contempló la firma de protocolos éticos y autorización de Direcciones de Carrera. Los participantes fueron informados sobre los propósitos y el marco normativo que regula la investigación (confidencialidad y anonimato de sus datos). Así también, se tomó la precaución de contar con la firma de un consentimiento informado, donde se especifica que la participación es voluntaria. La aplicación del instrumento fue realizada en mayo 2022, de manera presencial, por la investigadora responsable, quien no había impartido clases a ninguno de los grupos. Es importante señalar que los participantes no recibieron ninguna instrucción formal con respecto a la temática de Evaluación de los Aprendizajes antes de esta recopilación de datos y se encontraban en calidad de alumno regular en la etapa inicial de su plan de estudios.

4.4. Análisis de datos

La sistematización de los vocablos se realizó en Bloc de notas de Windows y se estructuró una base de datos en el software *SemNet* versión 3.22 de libre acceso (Sánchez et al., 2011). A partir de este registro, se efectuaron los análisis de resultados con los datos de cada subgrupo muestral por separado. Lo primero fue determinar el corpus de palabras definidoras diferentes por cada centro de interés (valor J) (riqueza semántica) y se examinó la densidad de cada red (valor G). Luego, se obtuvo el conjunto SAM (del inglés *Semantic Association Memory*) con los 10 vocablos de mayor peso semántico (valor M). A partir de ello, se trabajó con la Frecuencia entre Grupo (FE) y la Frecuencia Intragrupo (FI) de las palabras definidoras por término inductor, para identificar la conectividad y la relación entre palabras en el total de observaciones por clúster.

Posteriormente, se listaron las palabras comunes entre los clústeres y se procedió a interpretar los resultados haciendo uso de categorías analíticas ya elaboradas (Maldonado et al., 2020).

Tabla 2*Libro de códigos interpretativos.*

Etiqueta	Descripción	Ejemplos
Agente evaluador	Responsable de la evaluación en el contexto escolar.	Profesor, estudiante, alumnos pares
Autoaprendizaje	Aprendizajes que surgen o recaen en el propio sujeto (para sí mismo), sea para su desarrollo actual o futuro.	Darse cuenta; Compañerismo
Desafío personal	Dice relación con el sentido atribuido a la evaluación, lo que implica actitudes y acciones.	Perseverancia; estudiar
Lo evaluado	Objeto que se evalúa, como algo puntual, una disciplina, una habilidad, entre otras.	Memoria; Materia; Aprendizaje; Contenido
Propósito de la evaluación	Fines asignados al proceso evaluativo e incluye propósitos de la evaluación a nivel personal, institucional y/o educativo.	Medir; Calificación; Nota
Tipología de la evaluación	Clasificaciones teóricas de la evaluación que pueden documentarse académicamente (función, agente, etapa, entre otras).	Prueba; Oral; Informe; Teórico

Fuente: Adaptación de las categorías [Maldonado et al. \(2020\)](#).

De esta forma se logra establecer una relación entre el contenido de las palabras definidoras proporcionadas por los informantes y algunas nociones del lenguaje especializado del campo de la Evaluación Educativa.

Además, los términos se clasifican según su naturaleza gramatical y se especifica el valor de uso del vocablo en nuestro país, utilizando como referencia el texto de [Castillo \(2021\)](#). Como última etapa del análisis se procede a la visualización de las redes semánticas con que se definen los conceptos, lo que permite dar cuenta las connotaciones predominantes entre los encuestados de una manera integrada.

5. Discusión de resultados

5.1. Conectividad entre las palabras por término inductor y clúster

En este apartado se presentan los resultados de las palabras definidoras por cada concepto inductor (Evaluación Formativa, Evaluación Sumativa, Autoevaluación, Coevaluación y Retroalimentación), según clúster, para responder la primera interrogante del estudio.

Los estudiantes *Concordantes* agrupados en el Clúster 1 emiten mayor número de asociaciones ante la noción de Autoevaluación (valor $J=143$) y la menor en Retroalimentación (valor $J=120$). Respecto de la densidad de la red semántica, el término Coevaluación es el que presenta un índice menor (valor $G= 1.1$) a diferencia de Retroalimentación, donde hay más dispersión (valor $G = 3.5$). Es decir, en Retroalimentación se incluyen términos cuyos valores M están muy alejados unos de otros. No obstante, el vocablo Aprendizaje es el definidor transversal en los cinco términos inductores, ocupando el primer lugar de FI en tres de ellos: Autoevaluación ($n=15$), Coevaluación ($n=11$) y Retroalimentación ($n=19$). Le siguen con cuatro menciones las palabras Alumno, Nota y Contenido, estos últimos ocupando los dos primeros lugares en el conjunto SAM de Evaluación Sumativa. Asimismo, se observa escasa alusión a Profesor, solamente nombrado en Evaluación Sumativa y Retroalimentación.

Tabla 3

Resultados para los términos inductores en el Clúster 1 (Concordantes).

AUTOEVALUACION			COEVALUACION			EVALUACION FORMATIVA			EVALUACION SUMATIVA			RETROALIMENTACION		
FE	Definidor	FI	FE	Definidor	FI	FE	Definidor	FI	FE	Definidor	FI	FE	Definidor	FI
5	APRENDIZAJE	15	5	APRENDIZAJE	11	2	PRUEBA	12	4	CONTENIDO	9	5	APRENDIZAJE	19
3	CONOCIMIENTO	10	1	EQUIPO	8	5	APRENDIZAJE	11	4	NOTA	12	1	REPASO	15
1	HONESTIDAD	12	4	NOTA	6	1	RETROALIMENTACION	8	2	PRUEBA	7	3	CONOCIMIENTO	8
1	SINCERIDAD	11	3	TRABAJO	5	4	NOTA	7	3	TRABAJO	8	4	CONTENIDO	6
4	ALUMNO	7	1	CALIFICACION	3	4	CONTENIDO	7	1	TAREA	7	1	RECORDAR	11
4	NOTA	7	1	APOYO	5	3	CONOCIMIENTO	8	5	APRENDIZAJE	9	2	PROFESOR	6
3	TRABAJO	4	4	ALUMNO	6	1	ENSAYO	5	1	DECIMA	6	1	COMPRESION	6
1	MEJORAR	4	1	COLABORACION	4	1	PROCESO	7	2	GUIA	8	1	DUDA	5
2	EVALUACION	7	1	COMPANERISMO	4	2	EVALUACION	4	4	ALUMNO	6	4	ALUMNO	6
1	AUTOCRITICA	5	4	CONTENIDO	5	2	GUIA	6	2	PROFESOR	5	1	ERROR	4
J = 143			J = 139			J = 141			J = 136			J = 120		
G = 3			G = 1.1			G = 1.6			G = 2.1			G = 3.5		

Fuente: Elaboración propia a partir de según SemNet versión 3.22.

Para el caso chileno, la relación entre Aprendizaje – Nota – Contenido – Conocimiento puede ser explicada por la importancia atribuida a la efectividad de la enseñanza en los distintos tipos de establecimientos educativos. Esto es, la gestión del rendimiento ocurre a partir de calificaciones, las que generalmente son realizadas por el profesor, sin aludir al logro en los aprendizajes (Förster, 2017). Vivencias de este tipo podrían incidir en las representaciones de la evaluación que tienen los estudiantes que alcanzan puntajes más altos en la PSU y que ingresan a la Formación Inicial Docente en este clúster, siendo la función sumativa de la evaluación una especie de filtro que incide en el ordenamiento de las palabras definidoras.

Los estudiantes *Discordantes* agrupados en el Clúster 2 emiten mayor número de asociaciones ante la noción de Coevaluación (valor J=64) y la menor en Autoevaluación (valor J=53). Respecto de la densidad de la red semántica, tanto Autoevaluación como Evaluación Formativa alcanzan valores más bajos (valor G=0.9), lo que indica que agrupan palabras que están muy cercanas unas a otras respecto a sus valores M. La palabra Contenido es transversal en los cinco términos; seguido de Aprendizaje, Nota, Conocimiento y Evaluación en cuatro de estos términos inductores.

Tabla 4

Resultados para los términos inductores en el Clúster 2 (Discordantes).

AUTOEVALUACION			COEVALUACION			EVALUACION FORMATIVA			EVALUACION SUMATIVA			RETROALIMENTACION		
FE	Definidor	FI	FE	Definidor	FI	FE	Definidor	FI	FE	Definidor	FI	FE	Definidor	FI
4	EVALUACION	4	4	NOTA	5	4	NOTA	4	4	NOTA	6	5	CONTENIDO	6
4	NOTA	4	5	CONTENIDO	2	4	CONOCIMIENTO	6	4	CONOCIMIENTO	5	4	APRENDIZAJE	3
2	ALUMNO	5	1	COMPANERISMO	3	5	CONTENIDO	5	2	OPORTUNIDAD	4	2	MATERIA	3
1	SINCERIDAD	5	1	TRABAJO	2	1	PROGRESO	2	4	APRENDIZAJE	4	4	RECORDAR	4
4	CONOCIMIENTO	4	4	EVALUACION	3	2	ALUMNO	3	4	EVALUACION	2	4	EVALUACION	2
4	APRENDIZAJE	3	1	COLABORACION	2	4	APRENDIZAJE	4	5	CONTENIDO	3	2	PROFESOR	3
5	CONTENIDO	3	2	OPORTUNIDAD	2	1	PRUEBA	3	2	TIEMPO	2	2	REPASAR	3
2	TIEMPO	2	1	REFLEXION	1	1	GUIA	3	1	CALIFICACION	2	1	REPASO	3
2	PROFESOR	2	2	ESFUERZO	2	1	DESARROLLO	2	2	ESFUERZO	1	4	CONOCIMIENTO	2
2	REPASAR	1	2	MATERIA	2	1	REFUERZO	2	1	RELAJARSE	1	1	SABER CONTENIDO	1
J = 53			J = 64			J = 62			J = 55			J = 57		
G = .9			G = 1			G = .9			G = 1.4			G = 1		

Fuente: Elaboración propia a partir de según SemNet versión 3.22.

En este clúster, Nota es un término con alta FI en varios centros de interés (mientras que su sinónimo Calificación alcanza solo una mención). Esto podría explicarse dado que se trata de estudiantes que en varios casos alcanzan altos puntajes asociados a Ranking o NEM. Dicho dato podría estar asociado a alguna tendencia en regiones, pues estudios previos en este tipo de población han revelado que “a través del Ranking de notas, [las universidades] están captando a mejores estudiantes provenientes del sector municipal” (González y Arce, 2021, p. 10), lo que incide en su acceso a Educación Superior.

Esto invita a reflexionar en torno al dominio de contenidos disciplinares con que ingresan estos futuros profesores, dado que, aunque tienen altos puntajes NEM, al mismo tiempo, en contraste, muestran bajos puntajes en las Pruebas PSU que son obligatorias (Lenguaje y Matemática). Al respecto, cabe destacar que la palabra Aprendizaje es nombrada solamente por tres o cuatro casos, a diferencia de Conocimiento-Contenido, aludida por cinco o seis participantes. En este sentido, sería de interés indagar en el tipo de intervenciones pedagógicas y mecanismos de evaluación que se utilizan para valorar los aprendizajes que se realizan en los establecimientos cuyos egresados alcanzan altos puntajes NEM, especialmente entre los estudiantes Formación Inicial Docente del grupo *Discordantes*.

En el grupo del Clúster 3, que agrupa a los *Centrados*, el término inductor más productivo fue Retroalimentación (valor J=146) y el de menor cantidad de conceptos fue Evaluación Sumativa (valor J=127). En cuando a la densidad de las redes semánticas, se observaron diferencias más extremas, con valores inferiores en Autoevaluación y Coevaluación (valores G=1.4 y G=1.6), valores superiores en Evaluación Formativa y Evaluación Sumativa (valores G=4.4 y G=6.1); y Retroalimentación en un lugar intermedio (valor G=2.6).

Tabla 5

Resultados para los términos inductores en el Clúster 3 (Centrados).

AUTOEVALUACION			COEVALUACION			EVALUACION FORMATIVA			EVALUACION SUMATIVA			RETROALIMENTACION		
FE	Definidor	FI	FE	Definidor	FI	FE	Definidor	FI	FE	Definidor	FI	FE	Definidor	FI
2	HONESTIDAD	12	4	NOTA	8	4	NOTA	14	4	NOTA	20	1	REPASO	13
2	RESPONSABILIDAD	7	3	EVALUACION	7	2	PRUEBA	10	3	CONTENIDO	8	1	RECORDAR	12
4	APRENDIZAJE	7	2	HONESTIDAD	10	2	CONOCIMIENTO	13	3	CALIFICACION	5	3	CONTENIDO	10
3	EVALUACION	5	1	EMPATIA	7	3	CONTENIDO	10	4	APRENDIZAJE	10	2	CONOCIMIENTO	9
1	SINCERIDAD	8	1	APOYO	6	3	CALIFICACION	5	2	PRUEBA	7	4	APRENDIZAJE	10
3	CALIFICACION	3	2	EVALUAR	5	4	APRENDIZAJE	11	4	ALUMNO	7	1	REPASAR	6
1	ESFUERZO	5	1	COMPAÑERO	6	3	EVALUACION	5	1	TAREA	6	1	PROFESOR	5
4	ALUMNO	6	1	COMPAÑERISMO	5	1	RETROALIMENTACION	5	1	GUIA	7	1	RESUMEN	3
4	NOTA	4	2	RESPONSABILIDAD	3	1	PREPARACION	7	1	DECIMA	5	1	ANALISIS	4
2	EVALUAR	3	1	COMPRENDER	3	4	ALUMNO	7	1	TRABAJO	5	4	ALUMNO	3
J = 139 G = 1.4			J = 133 G = 1.6			J = 131 G = 4.4			J = 127 G = 6.1			J = 146 G = 2.6		

Fuente: Elaboración propia a partir de según *SemNet versión 3.22*.

Al igual que en los otros clústeres, coinciden en asociar un número mayor de palabras y de manera repetida a conceptos como Nota, Aprendizaje, Evaluación y Alumno; o bien, Contenido, Calificación y Conocimiento. Sin embargo, a diferencia de lo anterior, aparecen con altas FI palabras como Honestidad, Responsabilidad, Repaso, Esfuerzo, Compañerismo, Empatía y Preparación, lo que, a nivel de hipótesis, podría estar asociado a una vivencia de la Evaluación de los Aprendizajes con fines pedagógicos durante la etapa escolar. Asimismo, Profesor es mencionado por cinco casos en Retroalimentación, y Retroalimentación alcanza la misma FI en la Evaluación Formativa, lo que coincide con las actuales políticas de MINE-DUC. Dichos resultados, podrían poner en tensión la tendencia a posicionar al profesorado como único agente evaluador, tal como se ha visto en una noción tradicional de la evaluación (Moreno-Olivos, 2021).

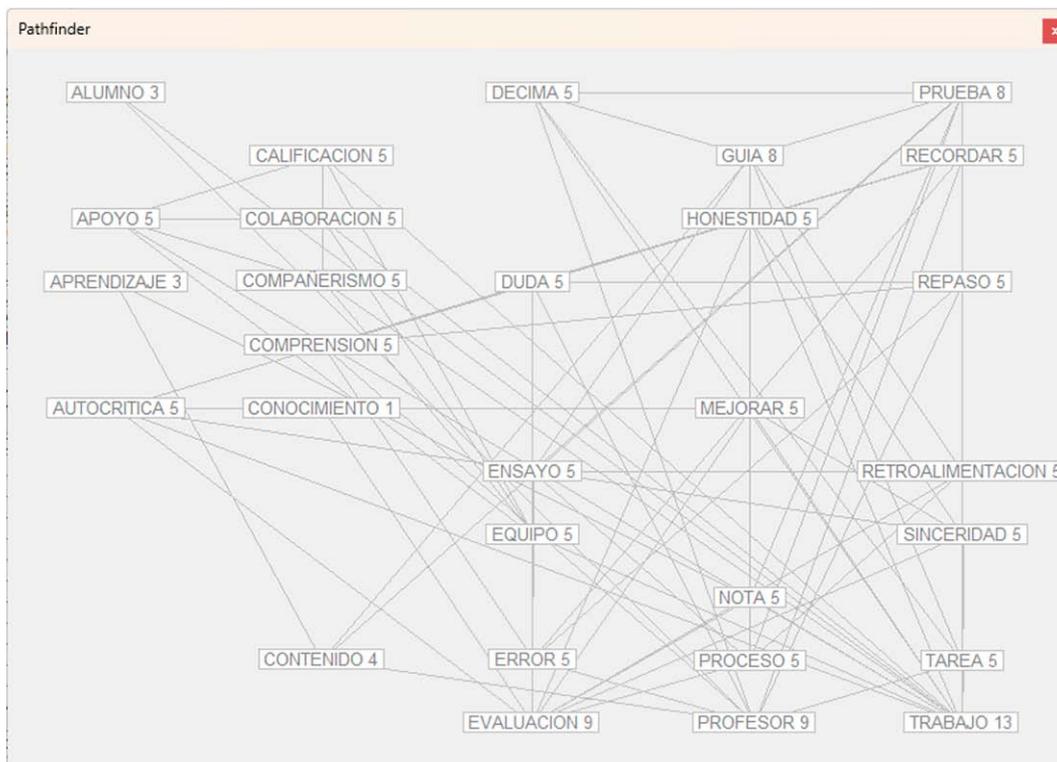
5.2. Conectividad en la red semántica entre las palabras definidoras

A fin de dar cuenta de la segunda interrogante del estudio, se presenta una visualización de las palabras definidoras comunes por clúster en todos los centros de interés. Para tal efecto se trabajó con la técnica Pathfinder, cuyo resultado es emitido en el software *SemNet versión 3.22*. La ventaja de visualizar así la red semántica es que se “utiliza los conceptos como nodos y un conjunto de nodos para las estimaciones de proximidad simétrica o asimétrica que conectan pares de nodos” (Torres Guerrero y Garza, 2014, p. 69). En total, se observaron 29 palabras para el primer clúster (*Concordantes*), 27 palabras para el segundo (*Discordantes*) y

30 palabras para el tercero (*Centrados*). A continuación, se presentan estas representaciones, en el mismo orden señalado.

Figura 2

Representación visual de los términos asociados y jerarquizados por el Clúster 1 (*Concordantes*).



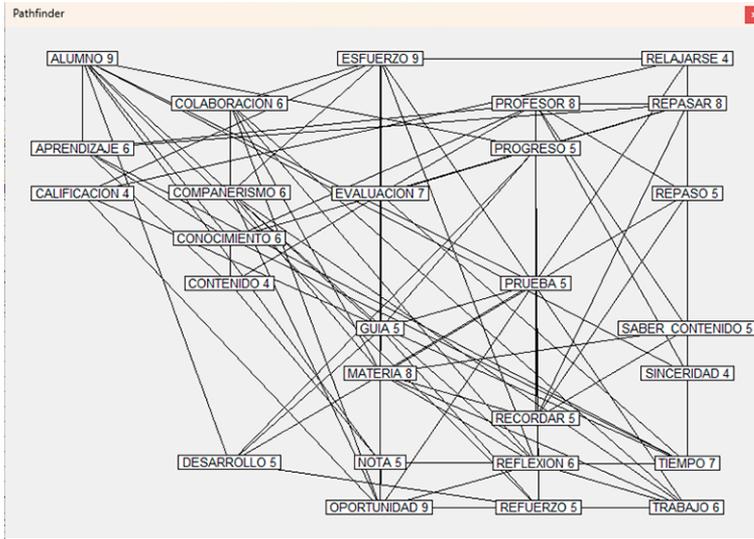
Fuente: Elaboración propia a partir de según SemNet versión 3.22.

De la Figura 2 se infiere que los conceptos que tienen mayor conectividad en el Clúster *Concordantes* corresponden a *Trabajo* (13), *Profesor* y *Evaluación* (9), *Prueba* y *Guía* (8); y las de menor relación son *Conocimiento* (1), *Alumno* y *Aprendizaje* (3). Este tipo de resultados está en sintonía con estudios previos en el mismo tipo de población (Maldonado y Sandoval, 2019; Maldonado-Fuentes y Tapia-Ladino, 2023); lo que invita a profundizar en la transversalidad de ciertas prácticas evaluativas (ej: instrumentos de lápiz y papel, heteroevaluación centrada en la figura del profesorado) para la valoración de aprendizajes en distintas disciplinas a lo largo de la trayectoria escolar del alumnado.

Algo diferente sucede en el caso del Clúster de los *Discordantes*, donde las palabras de mayor conectividad son *Alumno*, *Esfuerzo* y *Oportunidad* (9), seguido de *Materia* y *Repasar* (8). En este grupo, los términos de menor conexión con *Contenido* y *Calificación* (4).

Figura 3

Representación visual de los términos asociados y jerarquizados por el Clúster 2 (Discordantes).

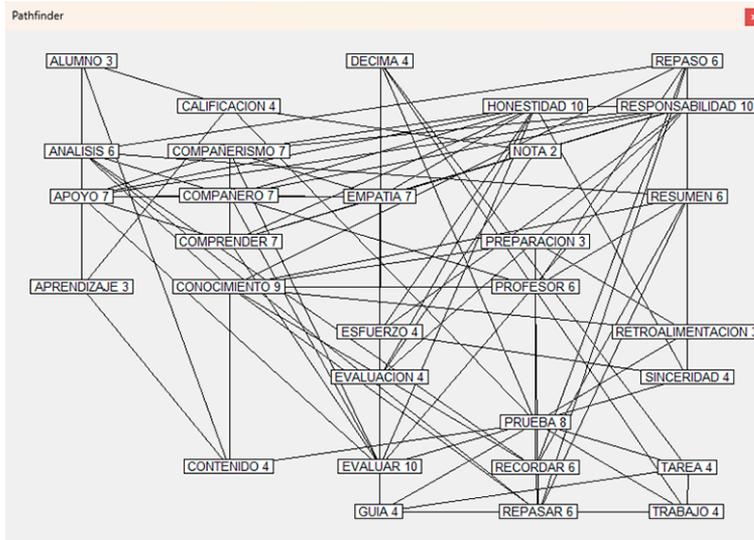


Fuente: Elaboración propia a partir de según *SemNet versión 3.22*.

En tercer lugar, el grupo del Clúster *Centrados* pone en relieve la conectividad entre los términos *Evaluar*, *Responsabilidad* y *Honestidad* (10), seguido de *Conocimiento* (9) y *Prueba* (8). A su vez, las palabras cuyos nodos generan menores conexiones son *Alumno*, *Aprendizaje*, *Preparación* y *Retroalimentación* (3), seguido de *Nota* (2).

Figura 4

Representación visual de los términos asociados y jerarquizados por el Clúster 3 (Centrados).



Fuente: Elaboración propia a partir de según *SemNet versión 3.22*.

A continuación, se presentan los datos de las palabras comunes entre los tres grupos, incorporando los análisis según categoría gramatical y etiqueta interpretativa. Se exceptúan de esta nómina las 20 alusiones que en total se brindan a la palabra “Evaluación”, por tratarse de un término genérico en estos resultados. Dichas listas se disponen en orden alfabético, siguiendo el *Esquemata* del software *SemNet*. Dentro de las tablas, los números por fila equivalen a la cantidad de conexiones que se producen en torno a los conceptos (nodos). Y, tal como se enuncia, los datos se disponen en el siguiente orden: palabra definidora, categoría gramatical, los resultados por clúster, la suma del total de frecuencias en las asociaciones de pares de nodos y el código para interpretar los resultados a partir categorías previas. En el caso de la categoría gramatical, entre paréntesis se presenta el valor de uso del vocablo, que equivale al producto de la frecuencia por la dispersión según [Castillo \(2021\)](#).

Tabla 6

Resultados para los términos comunes entre tres clústeres en todo el corpus.

Palabra definidora	Categoría gramatical ^(*)	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3	Total	Código interpretativo
Alumno	Sustantivo ^(39.44)	3	9	3	15	Agente evaluador
Aprendizaje	Sustantivo ^(13.05)	3	6	3	12	Lo evaluado
Calificación	Sustantivo ^(6.36)	5	4	4	13	Finalidad de la evaluación
Compañerismo	Sustantivo ⁽⁻⁾	5	6	7	18	Autoaprendizaje
Conocimiento	Sustantivo ^(76.23)	1	6	9	16	Lo evaluado
Contenido	Sustantivo ^(27.45)	4	4	4	12	Lo evaluado
Guía	Sustantivo ^(5.50)	8	5	4	17	Tipología de la evaluación
Nota	Sustantivo ^(28.88)	5	5	2	12	Finalidad de la evaluación
Profesor	Sustantivo ^(82.82)	9	8	6	23	Agente evaluador
Prueba	Sustantivo ^(54.78)	8	5	8	21	Tipología de la evaluación
Recordar	Verbo ^(150.66)	5	5	6	16	Desafío personal
Repaso	Sustantivo ⁽⁻⁾	5	5	6	16	Autoaprendizaje
Sinceridad	Sustantivo ⁽⁻⁾	5	4	4	13	Desafío personal
Trabajo	Sustantivo ^(241.38)	13	6	4	23	Tipología de la evaluación

(*) El valor de Uso ([Castillo, 2021, p. 17](#)).

Fuente: Elaboración propia.

De la tabla se desprende que solo 14 palabras son comunes entre todos los grupos evaluados. La mayoría son sustantivos y se concentran en tres aspectos: Lo Evaluado, Tipología de la Evaluación y Agente evaluador; destacándose los vocablos *Conocimiento*, *Trabajo*, *Prueba* y *Profesor* con altos valores en uso dentro del español de Chile. Asimismo, el único verbo *Recordar* alcanza el mayor valor en este indicador.

Respecto de las palabras que son comunes entre dos clústeres, en la siguiente tabla se destacan seis definidoras.

Tabla 7

Resultados para los términos comunes entre dos clústeres en todo el corpus.

Definidora	Categoría gramatical (*)	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3	Total	Código interpretativo
Colaboración	Sustantivo ^(8.28)	5	6	0	11	Autoaprendizaje
Décima	Sustantivo ⁽⁻⁾	5	0	4	9	Finalidad de la evaluación
Esfuerzo	Sustantivo ^(62.32)	0	9	4	13	Desafío personal
Reparar	Verbo ⁽⁻⁾	0	8	6	14	Autoaprendizaje
Retroalimentación	Sustantivo ⁽⁻⁾	5	0	3	8	Tipología de la evaluación
Tarea	Sustantivo ^(73.72)	5	0	4	9	Tipología de la evaluación

(*) El valor de Uso (Castillo, 2021, p. 17).

Fuente: Elaboración propia

De los vocablos aludidos, dos corresponden a Tipologías de la Evaluación (*Retroalimentación* y *Tarea*) y dos a Autoaprendizaje (*Colaboración* y *Reparar*). Cabe señalar que se trata de contenidos con menor valor de uso, excepto *Tarea*; al que le sigue *Esfuerzo*.

Finalmente, se observó que palabras como *Prueba*, *Nota*, *Trabajo* o *Guía* son términos que se vinculan a la actuación de variados agentes y se utilizan indistintamente al definir las funciones de la evaluación. Lo anterior podría relacionarse a una comprensión genérica, incompleta o errónea de las mismas, ya que sustantivos como *Prueba* de Tipología de la Evaluación o *Nota* de Finalidad de la Evaluación están ligados a Evaluación Sumativa y Evaluación Formativa. Dicho resultado recuerda el uso combinado de palabras como en *Prueba Formativa* o *Nota Formativa*, cuya expresión se encuentra naturalizada entre el profesorado. Así se documenta en orientaciones para docentes de MINEDUC (2017) cuya presentación invita a reflexionar acerca de:

Se cree que “La evaluación formativa es un tipo de prueba que se caracteriza por no llevar nota”. Cuando se dice “esta prueba es formativa porque es sin nota”, solo se está diciendo que no será calificada, pero ello no significa que sea usada formativamente. La evaluación formativa no es un tipo de prueba, sino un proceso en el que se recolecta información que es usada para ajustar o confirmar el quehacer de docentes y estudiantes. Lo central es su uso para retroalimentar a los y las estudiantes sobre su aprendizaje, y a la o al docente respecto de sus prácticas; si no se le da este uso, no es formativa (MINEDUC, 2017, p. 14).

Este argumento “valida la idea de que el lenguaje está basado en el uso y en la experiencia de los hablantes” (López y Horno, 2021, p. 70), como sucede en este caso, en tanto los futuros docentes son sujetos que comparten una misma cultura evaluativa escolar previo a su ingreso a la Formación Inicial Docente. Entonces, durante la Formación Inicial Docente se esperaría que, junto con potenciar el dominio del idioma materno, haya un desarrollo de un lenguaje especializado sobre Evaluación de los Aprendizajes, en sintonía con las expectativas de *Assessment Literacy* (De Luca et al., 2016; CPEIP, 2022).

6. Conclusiones

La caracterización de ingreso de los estudiantes de Formación Inicial Docente es un tema de interés, sobre todo en un contexto nacional que busca incrementar las credenciales académicas de los postulantes a Pedagogía (Bastías-Bastías e Iturra-Herrera, 2022). En este caso se observaron estudiantes de ambas modalidades educativas (EMHC y EMTP) en todos los grupos muestrales. Esto confirmaría la tesis de que “el ingreso a la universidad puede entenderse como un proceso en el que intervienen circunstancias personales, sociales, académicas e institucionales” (Pérez y Gómez, 2021, p. 12).

En particular, los antecedentes expuestos ponen en tensión el impacto que tienen los puntajes NEM y Ranking derivados del contexto escolar de procedencia de los ingresantes a Pedagogía, como han revelado estudios previos en regiones de Chile (González y Arce, 2021). Por un lado, esto invita a seguir monitoreando el comportamiento y la ponderación de los factores NEM y Ranking en el polinomio de carreras Formación Inicial Docente; por otro, insta a profundizar en cómo han sido las experiencias previas de escolarización de estos grupos, diversos y convergentes en el acceso a Pedagogía.

Otro punto por destacar es la tendencia a disponer de un vocabulario reducido al momento de definir los términos inductores, con tendencia al uso de sustantivos comunes (*Nota, Calificación, Contenido, Conocimiento*) cuyos vocablos tienen un alto valor de uso para el contexto chileno (Castillo, 2021). Al mismo tiempo, esto ocurre sin la incorporación de términos claves asociados a Alfabetización en Evaluación, como lo son Juicio, Evidencia, Criterio, Logro, Confiabilidad, Validez, entre otras (Castillo, 2009). A pesar de lo anterior, se destaca la mención a palabras relacionadas con la autorregulación (*Responsabilidad, Repaso, Esfuerzo*), actitudes (*Compañerismo, Empatía*) y valores (*Honestidad*) en quienes tienen un comportamiento más *Centrado* en las mediciones consideradas. Así también, los resultados del estudio ponen en evidencia que el campo de la Retroalimentación es un ámbito con variados vocablos que requiere atención, pues su implementación es clave en las nuevas normativas para evaluar, calificar y promover en el sistema escolar chileno (MINEDUC, 2018).

Aunque el presente estudio ha considerado la participación del total de la población de la cohorte 2021 en el plantel, cabe precisar que una de las limitaciones ha sido la selección de un único caso instrumental. Si bien los datos recolectados son valiosos para indagar en el problema planteado acerca de cómo los ingresantes a Pedagogía han ido construyendo la representación de la tarea de Evaluar los Aprendizaje en universidades selectivas de regiones, se hace necesario disponer de mayores antecedentes al respecto y continuar este tipo de indagación empírica en otros escenarios regionales que pluralicen las perspectivas estudiantiles. En particular, entre quienes manifiestan interés por acceder a Pedagogía desde la Educación Secundaria y disponen de instancias de nivelación o acompañamiento, cuyo impacto es aún incierto en el dominio de saberes especializados. Por ello, se sugiere profundizar en el análisis de los factores de ingreso PSU, NEM y Ranking, por ejemplo, mediante un plan de muestreo por clústeres.

Finalmente, estos resultados conminan a hacer un seguimiento del dominio de saberes propios de la profesión -como es la Evaluación de los Aprendizajes- que van construyendo los futuros profesionales de la Educación, sabiendo que la Formación Inicial Docente es “una etapa especialmente sensible e importante, con gran impacto y repercusión en la construcción docente” (Rodrigo Moriche et al., 2022, p.2). En este sentido, el estudio ha revelado que se presentan retos importantes para seguir trabajando hacia una mejor comprensión de las cualidades que caracterizan el ingreso y la trayectoria formativa del futuro profesorado.

Agradecimientos

A la Agencia Nacional de Investigación de Chile (ANID) Programa FONDECYT INICIACIÓN N°11220291 titulado “Alfabetización en Evaluación: representaciones de la Evaluación de los Aprendizajes en ingresantes a la Formación Inicial Docente a partir de su trayectoria escolar”. Asimismo, se agradece a la Dirección General de Análisis Institucional (DGAI) de la Universidad del Bío-Bío por la gestión de información y al académico Juan Moncada Herrera por su contribución en el análisis estadístico y diseño muestral, cuyos insumos fueron claves para esta publicación.

Referencias

- Acosta, E. (2003). La evaluación educativa: sentido y conceptualización. *Contextos: Estudios De Humanidades y Ciencias Sociales*, (10), 67-70.
- Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Estudio sobre Formación Inicial Docente en Evaluación Educacional*. https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Estudio_Formacion_inicial_docente.pdf.
- Alcaraz, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2973>.
- Ancer Elizondo, L., Muñiz García, M. G., Sánchez Miranda, M. P., Garza González, A. d. I., y Barrón Ontiveros, V. M. (2013). *Redes semánticas naturales sobre la práctica del psicólogo en escuelas públicas federales*. Spenta University Mexico.
- Barber, M. y Mourshed, M. (Junio, 2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *PREAL*, 41. https://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf.
- Bastías-Bastías, L. S., y Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. Universidad Nacional, Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 229-250. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.13>.
- Bonboir, A. (1975). *Una pedagogía para mañana*. Morata.
- Brown, G., y Remesal, A. (2012). Prospective Teachers' Conceptions of Assessment: A Cross-Cultural Comparison. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 75-89. https://doi.org/10.5209/rev_sjop.2012.v15.n1.37286.
- Castejón, A., Montes, A., y Manzano, M. (2020). Mismos caminos, distintos destinos. Explorando el efecto de las trayectorias educativas y del origen social en las transiciones hacia la educación postobligatoria. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (4), 507-525. <https://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.4.18030>.
- Castillo, S. (2009). *Vocabulario básico de evaluación educativa*. Prentice Hall.
- Castillo, M. (2021). *Léxico básico del español de Chile*. Liberalia, Santiago, Chile.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]. (2022). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- De Luca, C., LaPointe-McEwan, D., & Luhanga, U. (2016). Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 251-272. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9233-6>.
- del Castillo-Olivares, J. y del Castillo-Olivares, A. (2021). El impacto de la Covid-19 en el profesorado de educación superior y sus concepciones sobre la evaluación. *Campus Virtuales*, 10(1), 89-101. www.revistacampusvirtuales.es.
- Díaz, K., Ravest, J., y Queupil, J. (2019). Brechas de género en los resultados de pruebas de selección universitaria en Chile. ¿Qué sucede en los extremos superior e inferior de la distribución de puntajes? *Pensamiento Educativo [PEL]*, 56(1), 1-19. <https://10.7764/PEL.56.1.2019.5>.
- Edwards, F. (2017). A rubric to track the development of secondary preservice and novice teachers' summative assessment literacy, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(2), 205-227. <https://10.1080/0969594X.2016.1245651>.

- Förster, C. (2017) (Ed). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Gallardo, K., Valdés, D. y Álvarez, N. (2015). Las prácticas de evaluación del aprendizaje en relación con los estándares internacionales: un estudio exploratorio. *Innovación educativa* (México, DF), 15(68), 117-133.
- González, A. y Arce, R. (2021). Factores personales y de acceso que inciden sobre la permanencia y deserción universitaria en estudiantes de pedagogía en una universidad chilena de zona geográfica extrema. *Sophia Austral*, 27, 1-19. <https://dx.doi.org/10.29393/ac62-pejc10001>.
- González, Á. (2016). Cultura institucional de promoción de estudios universitarios y proceso de elección de estudios. *Estudios Pedagógicos*, XLII (3), 171-189. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400009>.
- Hormazabal González, N., Abricot Marchant, N., Oyarzo Vargas, K., Alvarado Arteaga, M., y Bravo Tobar, C. (2020). Programas de acceso especial a las carreras de pedagogía: Sus características en las Universidades del Estado de Chile. *Sophia Austral*, (25), 93-119. <https://doi.org/10.4067/S0719-56052020000100093>.
- Imbernon, F. (2001). *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*. En Marcelo, C. (Ed.) *La función docente* (pp.27- 45). Síntesis.
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Morata.
- Jiménez, J. (2019). Aproximaciones epistemológicas de la evaluación educativa: entre el deber ser y lo relativo. *Foro de Educación*, 17(27), 185-202. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.636>.
- Larroucau, T., Ríos, I. y Mizala, A. (2015). Efecto de la incorporación del ranking de notas en el proceso de admisión a las universidades chilenas. *Pensamiento Educativo [PEL]*, 52(2), 95-118. <https://doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.8>.
- López, N., y Horno, C. (2021). *La naturaleza de la ambigüedad léxica. Un estudio sobre los sustantivos en español* (Doctoral dissertation, Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza).
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. The University of Chicago Press.
- Maldonado-Fuentes A. (2021). Representación escolarizada de la evaluación: un aprendizaje social profesional. *Alteridad*, 16(2), 184-197. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.02>.
- Maldonado-Fuentes, A. (2018). ¿Cómo comprender mejor la evaluación? Cuatro temas para reflexionar con estudiantes en formación inicial docente. *Voces de La Educación*, 3(6), 111-125.
- Maldonado-Fuentes, A., Sandoval, P. y Tapia-Ladino, M. (2020). *De estudiante a profesor: representaciones sobre la Evaluación en Carreras Pedagógicas UBB* (Código IenD/R2150210) financiado por DICREA de la Universidad del Bío-Bío.
- Maldonado-Fuentes, A., y Sandoval, P. (2017). Experiencia de evaluación en la trayectoria formativa de futuros docentes. *Revista INTEREDU*, 2(7), 47-68.
- Maldonado-Fuentes, A. y Tapia-Ladino, M. (2023). Representaciones sociales de la tarea de evaluar por profesores primarios: de lo instrumental a lo sociocultural en la formación docente. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 28(100), e7534518. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/e7534518>.
- Maldonado-Fuentes, A., Tapia-Ladino, M., & Arancibia-Gutiérrez, B. (2019). ¿Qué significa evaluar? *Perfiles Educativos*, 42(167), 138-157. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59208>.

- Maldonado-Fuentes, A. & Rodríguez-Alveal, F. (2016). Innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje: Un estudio de casos con la enseñanza justo a tiempo y la instrucción entre pares. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-21. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.14>.
- Martínez Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, 35(139), 128-150.
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2018). *Política para el fortalecimiento de la evaluación en aula*. Mineduc.
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2017). *Evaluación Formativa en el aula. Orientaciones para docentes*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17448/ORIENTACIONES_EVAL_FORMATIVA_DOCENTES.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2016). *Ley 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. Mineduc.
- Moreno-Olivos, T. (2021). Cambiar la evaluación: un imperativo en tiempos de incertidumbre. *Alteridad*, 16(2), 223-234. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.05>.
- Navarro, M., Förster, C., Méndez, I. y Meckes, L. (2021). La formación de los futuros profesores de educación básica en evaluación. ¿Cómo son las oportunidades de aprendizaje que ofrecen las universidades chilenas? *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana* (PEL), 58(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.11>.
- Novak, J. (1991). Ayudar a los alumnos a aprender a cómo aprender. *Enseñanza de la Ciencias*, 9(3), 215-228.
- Pérez, I. y Gómez, L. (2021). Estrategias para la elección de carrera y rutas de ingreso a la universidad. *Educación y Educadores*, 24(1), 7-29. <https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.1>.
- Quintero, M. (1996). La práctica evaluativa en la escuela y sus representaciones colectivas. *Pedagogía y Saberes*, (8), 3-12. <https://10.17227/01212494.8pys3.12>.
- Radulovic, S., Rueda, M. y Basualto, C. (2013). Aproximaciones al análisis de accountability e implicancias altas y bajas de evaluaciones a gran escala en cinco países de América Latina. *Revista Tramas/Maepova, Revista del CISEN (Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino)*, 1 (1), 1-14.
- Rao, P. (2000). *Sampling Methodology with Applications*. New York: Chapman & Hall/CRC.
- Reyes, I. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, IX (1), 81-97. <https://es.scribd.com/document/458194143/Las-Redes-Semanticas-Naturales-su-Conceptualizacion-y-su-Utilizacion>.
- Rodrigo Moriche, M. P., Vasco González, M., Gil Pareja, D., y Pericacho Gómez, J. (2022). Mejora de los programas de formación inicial docente a partir de la trayectoria personal, académica y profesional del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 1-14. <https://doi.org/10.6018/reifop.512851>.
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistémica a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 42(4), 261-279. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>.
- Ruiz, M. y Zubizarreta, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 297-322.

- Sánchez, M., De la Garza, G., López, R. (2011). Redes semánticas naturales del tema de medio ambiente en dos grupos de contraste. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 3(1), 60-71.
- Sandoval, P., Maldonado-Fuentes, A., & Tapia-Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49–75. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>.
- Scheaffer, R.; Mendenhall, W. & Ott, L. (1987). *Elementos de muestreo*. 3a edición. Grupo editorial Iberoamérica.
- Tagle, T., Etchegaray, P., Díaz, C., Alarcón, P. y Ortiz, M. (2021). Representaciones metafóricas sobre la evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del inglés que poseen estudiantes de pedagogía y profesores noveles chilenos. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana* (PEL), 59(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.12>.
- Torres Guerrero, F. y Garza, S. (2014). Visualización de Redes Semánticas Naturales a través de acomodo de grafos dirigido por fuerzas. *Daena: International Journal of Good Conscience*. 9(3)68-75.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41 (2), 2007-222.
- Valenzuela, O. (29 de mayo de 2024). Más de 30 programas permiten estudiar Pedagogía sin puntaje PAES. *Las Últimas Noticias*. <https://www.lun.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2024-05-29&SupplementId=0&PaginaId=21&EsAviso=0>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).