

La evaluación en la formación docente: una revisión conceptual

Evaluation in Teacher Training: Conceptual Revision

Gustavo Ranzuglia *

Leticia Elizabeth Luque **

Resumen: Se presenta una conceptualización sobre evaluación en la formación docente, como componente base de una investigación macro sobre la percepción de estudiantes respecto a los procesos evaluativos de su formación profesional.

Se analiza la noción de formación como proceso y cambio integral de la persona, que debe producirse al ritmo de quien se forma y en tanto le permite volverse experto en su ámbito profesional.

Se asume que la evaluación tiene un matiz formativo que no implica calificar sino ayudar a aprender, sino que se constituye en un componente del proceso de formación, que no puede realizarse sin atender a la subjetividad de los actores involucrados.

Se concluye que la evaluación en la formación docente en carreras de profesorado universitario tiene distintos propósitos: a nivel formativo, para la acreditación profesional, en tanto experiencia metacognitiva y como herramienta estratégica del rol docente.

Palabras clave: evaluación, formación docente, proceso formativo

Abstract: A conceptualization about evaluation in teacher training is presented, as a basic component of a macro-investigation related to the perception of the evaluation processes that students have about their professional training.

The notion of training as a process and comprehensive change of the person is analyzed, which must take place at the pace of the person who is being trained and as it allows them to become an expert in their professional field.

It is assumed that the evaluation has a formative nuance than does not imply qualifying but rather helping to learn, becoming a component of the training process, which cannot be carried out without attending to the subjectivity of the actors involved.

It is concluded that the evaluation in teacher training, in university teacher careers, has different purposes: at the training level, for professional accreditation, as a metacognitive experience, and a strategic tool of the teaching role.

Keywords: arts, research-production, traditions, contexts.

* Magíster en Investigación Educativa (Universidad Católica de Córdoba). Docente en Facultad de Educación Física (Universidad Provincial de Córdoba).

gustavoranzuglia@upc.edu.ar

** Doctora en Ciencias de la Salud (Universidad Nacional de Córdoba). Docente en Facultad de Psicología (Universidad Nacional de Córdoba).

leticia.elizabeth.luque@unc.edu.ar

Recibido: 31/08/20
Aceptado: 30/09/20



Esta obra está bajo
una Licencia
Creative Commons
Atribución – No
Comercial – Sin
Derivadas 4.0
Internacional.

Introducción

En este texto se presenta una conceptualización sobre evaluación en la formación docente, como componente base de una investigación macro sobre la percepción que poseen los estudiantes de carreras docentes de la Universidad Provincial de Córdoba respecto a los procesos evaluativos de su formación profesional.

La evaluación se usa para caracterizar y valorar temas de interés en una amplia gama de actividades humanas, incluyendo las artes, la salud, la justicia y la educación. En el ámbito de la educación el término evaluación se aplica, en general, para valorar el rendimiento académico de los estudiantes, de modo que el objeto a ser juzgado es el aprendizaje del estudiante.

La formación profesional es un proceso que supone, durante la etapa de cursado, la presencia de un docente y de un estudiante, así como la conjugación de elementos como contenidos, objetivos y evaluaciones. Este proceso, común a la formación profesional en cualquier disciplina, tiene una connotación particular cuando se trata de carreras docentes; la formación docente tiene por finalidad preparar profesionales capaces de transmitir conocimientos y de generar acciones para que el estudiantado logre incorporar nueva información. Así, la evaluación dentro de estas carreras cumple un doble propósito, ya que, por un lado, implica la valoración de los aprendizajes logrados por los futuros docentes en su rol de estudiantes de profesorado, y, por otro, contribuye a formar en ellos una concepción sobre qué es la evaluación y cuál es su rol en el proceso formativo.

Celman et al. (2007) manifiestan que en los planes de estudios de las carreras de los Institutos de Formación Docente (IFD) “no existen espacios curriculares dedicados a la evaluación educativa, más allá de las particularidades de cada disciplina” (p. 11). Una revisión del programa de evaluación institucional realizado en los IFD de la ciudad de Córdoba (Argentina) en el año 2015 (Ministerio de Educación y Deportes y Instituto Nacional de Formación Docente, 2016), muestra que en los planes de estudio de las carreras de formación docente hay escasos indicios del abordaje de la evaluación como contenido específico.

Puede considerarse, entonces, que si no es un contenido específico dentro de la formación docente es porque se confía en que el futuro docente es capaz de generar conocimientos sobre la evaluación, a lo largo de su formación profesional a partir de cómo es evaluado su propio proceso formativo. Pero “¿realmente los

alumnos captan lo que los profesores queremos que entiendan con la evaluación que les proponemos?" (Ruiz Gallardo et al., 2013, p. 18).

Pensar la evaluación en la formación docente requiere de un análisis profundo; exige ver que las maneras de evaluar proporcionan una orientación sobre cómo se utiliza y cómo se hace circular el conocimiento, y se vuelve central destacar que la evaluación no se circunscribe a la medición de cuánto conocimiento adquirió un estudiante. Por ende, cuando se evalúa a futuros docentes se valoran los conocimientos logrados para el desempeño profesional, y a la vez, se les proporcionan los métodos y las herramientas para evaluar a sus futuros alumnos.

En virtud de ello, en este trabajo revisamos las nociones de formación docente y de evaluación en la formación docente, para dar base teórica a la posterior indagación sobre las formas en que los estudiantes de las carreras docentes de la Universidad Provincial de Córdoba perciben y conceptualizan la evaluación en sus procesos formativos.

Formación docente

Los conocimientos, las actitudes, los comportamientos y las habilidades que deberían poseer los profesores son tema de interés en muchas sociedades. Y esto es deseable en la medida en que se encomienda a los profesores la transmisión de las creencias y las actitudes propias de la cultura, para facilitar la obtención del conocimiento necesario para participar activamente en la sociedad.

Si bien la preocupación por la formación de los docentes ha existido siempre, a partir de los años noventa del siglo XX, ha ocupado un espacio creciente hasta constituir un problema central de los gobiernos, las políticas y las reformas educativas. Así lo manifiestan varios estudios y documentos internacionales al reconocer que el docente es un actor clave, por la gran influencia que ejerce sobre el rendimiento y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Dirección General de Educación Superior [DGES], 2015; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2005; Valliant, 2018).

Sin embargo, la conceptualización del constructo teórico es compleja. Por un lado, porque, como expresa Zavala (2017), la diversidad de discursos sobre lo que es y cómo se produce la formación docente tiene demasiadas mediaciones inter-

pretativas como para asumir un correlato fiel entre la práctica de la enseñanza real y lo que se verbaliza como formación profesional docente.

Por otro lado, porque, como lo expresa Barraza (2007), el término formación remite a conjunto de actividades, a un derecho inherente a la persona, a una dinámica del desarrollo personal, a ponerse en forma, a adquirir conocimientos profesionales, a un proceso que requiere la mediación de otros, a un proceso unificador de la evolución humana, entre otros. Además, y como lo señala el autor, esta polisemia remite a campos diversos, entre los que se vuelven de interés aquí los referidos al ámbito educativo.

Barraza (2007) afirma que en el campo de la pedagogía no hay claridad sobre el significado del término formación, salvo en los estudios de Gilles Ferry, quien hizo de este constructo su objeto de estudio específico; para este autor, formarse tiene relación con adquirir una forma, y si esto se enfoca al campo profesional, la formación consiste en adquirir una forma a partir de cumplir con las tareas requeridas para ejercer la profesión. En cuanto al campo de la “formatividad” –que tiene como objeto de estudio a la formación–, Honoré (1980, citado por Barraza, 2007) propone que la formación es una función evolutiva, que pone en juego la dimensión teleológica de los fenómenos humanos, y que se manifiesta en un conjunto de fenómenos, de modo tal que se la define como un proceso de diferenciación que se ejerce a todos los niveles de la vida.

A partir de la síntesis conceptual que propone Barraza (2007) de los argumentos anteriores, es posible concebir a la formación como un proceso dialéctico, eminentemente personal, que trasciende la subjetividad en la medida en que la persona en formación se pone en relación con otros, en función de lo cual la formación docente se entiende como una práctica profesional de apropiación y reconstrucción de las prácticas propias de un docente. Así, la mirada se centra en quien se forma, y al hacerlo, es posible pensar la formación como un camino que se transita (Ardoino, 2005), de manera que por un lado puede aproximarse a la idea de trayectoria de formación y, por otro, lleva a destacar la noción de proceso dinámico como núcleo del concepto formación.

Esto último se advierte al leer distintas definiciones sobre formación docente. Por ejemplo, Ávalos (2007) afirma que la formación docente es el proceso pedagógico sistemático que posibilita el desarrollo de capacidades propias del ejercicio profesional en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. En dicho

proceso, según Achilli (2008) “se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docente/enseñantes” (p. 23).

De similar forma, en los lineamientos básicos sobre formación docente de profesores universitarios (Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación y Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales, 2011) se plantea que “la formación docente es un proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de las herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional” (p. 2). Se señala además la importancia de comprender a la docencia como una profesión, y como un trabajo caracterizado por la producción y transmisión de conocimientos orientados a la formación de personas capacitadas para interactuar en sociedad; así, la enseñanza “constituye un proceso complejo que cobra sentido en las decisiones acerca de qué enseñar, cómo hacerlo y para qué, según los contextos en los que se sitúa” (p. 2).

En el diseño curricular de la provincia de Córdoba (DGES, 2015) se expresa que la formación docente es un proceso permanente y continuo que acompaña al desarrollo profesional, y que “supone un tiempo y un espacio de construcción personal y colectiva donde se configuran los núcleos de pensamiento, conocimientos y prácticas” (pág. 13); además se señala que este proceso formativo es mediado por “sujetos e instituciones que participan en la construcción de la docencia” (pág. 13).

Se observa que más allá de las diferencias, en todos los casos se concibe a la formación como un proceso. Ahora bien, Evans (2014, citado por Zavala, 2017) muestra que pensar la formación docente como proceso lleva inevitablemente a la consecuencia de concebirlo desde la individualidad; no obstante, es posible modelizarlo en líneas de generalidad y, por consiguiente, sostiene que es la idea de cambio la que realmente organiza y caracteriza la formación profesional docente, en la medida que la formación afecta y modifica a la persona de manera integral.

Distintos autores presentan el proceso de la formación docente como una herramienta fundamental que permite forjar profesionales para que logren un mejor desarrollo de las prácticas educativas (Martínez Benítez et al., 2017; Nieva Chávez y Martínez Chacón, 2016; Rodríguez Vite, 2017); así, en palabras de Martínez Benítez et al. (2017), es muy importante que el docente “en su desempeño profesional demuestre las capacidades, los métodos de enseñanza y aprendizaje más eficaces en beneficio de los estudiantes” (p. 84), práctica que se ve reflejada en la

tarea educativa. Sin embargo, siguiendo la idea de Evans (2014, citado por Zavala, 2017), en la etapa de formación se forjan profesionales –docentes y de otras profesiones–, en consonancia con el ritmo de la vivencia personal (del estudiante) en el sentido de volverse experto en su ámbito profesional.

En este sentido, las propuestas curriculares de la formación docente deben tener por objetivo la adquisición y el desarrollo de capacidades que habiliten a los estudiantes para afrontar los desafíos de los nuevos contextos y escenarios (Ferreira y Peretti, 2010), a su propio ritmo y como actor social de esos contextos y escenarios.

Esta condición es necesaria en la formación profesional docente si se considera que los conocimientos que debe reunir un docente son múltiples y de diversa naturaleza, y doblemente relevante si, como en el caso de la evaluación, se espera que la vivencia personal del estudiante de profesorado sea un conocimiento autorregulador del y durante el propio proceso de formación inicial, para convertirse luego en estrategia de su futura práctica docente.

Evaluación educativa y formativa

En sentido general, la evaluación es entendida como la determinación sistemática del mérito, el valor y el significado de algo o alguien en función de unos criterios respecto a un conjunto de normas (Salinas Fernández y Costillas Alandí, 2007). En el ámbito educativo, según lo expresa Gimeno Sacristán (1992, citado por Fernández Marcha, 2009, p. 4): “evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que algunas o varias características de un alumno, (...) reciben la atención del que evalúa”, las analiza y valora en función de unos criterios o puntos de referencia “para emitir un juicio relevante para la educación”. Como ya se expresó, la evaluación se usa para caracterizar y valorar temas de interés en una amplia gama de actividades humanas, que incluye a la educación; ámbito este en que el término evaluación se asocia al rendimiento académico de los estudiantes, y, por ende, al juzgamiento del aprendizaje del estudiante, generalmente en términos numéricos (Mora Vargas, 2004).

En línea con lo antes expresado, la evaluación en educación es una práctica compleja, que constituye un componente fundamental de todo proceso educativo; su utilidad es doble, ya que además de ser un elemento clave para ajustar los aspectos curriculares a las características y las necesidades del estudiantado, debe

ayudar y conducir a los estudiantes a lograr mayores niveles de aprendizaje y a facilitar su proceso formativo (Morán Oviedo, 2007; Tessa, 2016).

Por lo mismo, y en palabras de Morán Oviedo (2007), la evaluación educativa debe concebirse como “un proceso de análisis, reflexión e investigación de la práctica pedagógica, que permite al docente construir estrategias adecuadas, y a los alumnos reflexionar sobre sus aprendizajes” (p. 10). Complementariamente, en palabras de Zanabria (2014), es un proceso que “se caracteriza por ser continuo, sistemático, participativo y flexible” (p. 25).

La evaluación educativa cumple dos funciones o roles fundamentales y no excluyentes entre sí: uno de carácter social o de selección, y otro de corte pedagógico o formativo (Santos Guerra, 2005; Perazzi y Celman, 2017). El rol social es el que relaciona la evaluación con la certificación, con la promoción; la función formativa es la que orienta y ofrece la participación, la comprensión y el enriquecimiento de los actores involucrados, con la finalidad de tomar decisiones oportunas. Entonces, es el rol formativo el que lleva a considerarla como una metodología de enseñanza (Zanabria, 2014).

El rol social de la evaluación es el que permite responder a la pregunta que el contexto social puede plantear a las instituciones educativas sobre si los alumnos aprendieron lo que se ha considerado que deberían aprender. Así, la evaluación implica reconocer y expresar el grado en que ese aprendizaje ha tenido lugar (Santos Guerra, 2005). Acorde con esto, en estudios como el de Ruiz Gallardo et al. (2013) se manifiesta que la evaluación, en el ámbito de la formación docente, “informa a profesores y estudiantes de si el proceso de aprendizaje se está desarrollando adecuadamente, centra el qué y el cómo aprenden los estudiantes” (p. 18).

La impronta de esta manera de concebir a la evaluación es profunda, y posiblemente explique por qué, cuando se pregunta a los profesores qué aprendizajes evalúan, la respuesta más generalizada es que evalúan los conocimientos adquiridos por los estudiantes en relación a la materia impartida (Fernández Marcha, 2009). Sin embargo, los estudiantes aprenden más cosas: procedimientos, destrezas intelectuales, aplicación contextual de conocimientos, resolución de problemas, análisis y síntesis de información, toma de decisiones en situaciones prácticas, actitudes e intereses hacia ciertos contenidos, comportamientos sociales, entre otros (Fernández Marcha, 2009). Es decir, la evaluación exige la valoración de algo más que los contenidos de una asignatura.

Álvarez Méndez (2001) sostiene que “en el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento” (p. 12), y que “el propósito de la evaluación con sentido formativo implica reflexionar sobre el rol de la evaluación como actividad crítica y generadora de conocimiento” (p. 14). Según Santos Guerra (2005), cuando se asume esta concepción crítica/reflexiva sobre la evaluación en educación, las funciones que se potencian son las de diagnóstico (porque permite conocer las concepciones de los estudiantes), diálogo (porque abre el debate sobre la educación), comprensión (de lo que sucede en el proceso formativo), retroalimentación (para reorientar el proceso formativo) y aprendizaje (incluyendo la valoración docente de su propia metodología).

En resumen, la evaluación tiene un matiz formativo cuando forma, es decir cuando se aprende de ella, cuando se la convierte en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje al momento de la corrección. No implica calificar sino ayudar a aprender. No es un punto final sino un componente del proceso de formación. Si bien se propone para medir los cambios producidos en los procesos educativos, no puede hacerse sin atender también a la subjetividad de los actores involucrados.

Evaluación en la formación docente

En el apartado anterior se han usado los adjetivos “educativa” y “formativa” para caracterizar a la evaluación, respetando lo que los autores dicen sobre los correspondientes conceptos. Sin embargo, en acuerdo con Fernández Navas et al. (2011), se reconoce que el agregado de ambos apelativos puede resultar redundante, en tanto cualquier evaluación, para ser tal, necesariamente está al servicio de algún tipo de educación; y si la evaluación es educativa, necesariamente cumple un propósito formativo. En virtud de ello, a continuación, se hace referencia a la evaluación sin utilizar tales adjetivos por asumir que están implícitos en el concepto mismo.

Según Gutiérrez García et al. (2013), la evaluación “debe configurarse como un proceso clave que permita guiar el aprendizaje, ajustar los elementos curriculares a las características y necesidades de los estudiantes, y perfeccionar constantemente el proceso formativo” (p. 131). Esto es válido en cualquier ámbito edu-

cativo; aquí interesa en la medida en que es un componente clave de un proceso formativo específico: la formación universitaria de profesionales de la docencia.

La formación que las instituciones universitarias brindan posee algunas características particulares que la diferencian de la formación que se ofrece en otros centros formativos; según Fernández Marcha (2009), “la principal de ellas es su carácter netamente profesionalizador y de acreditación” (p. 2). Es de suponer que las universidades garantizan, al otorgar titulaciones, que sus egresados alcanzan el nivel de conocimientos suficiente para el ejercicio de la profesión correspondiente a los estudios realizados (Fernández Marcha, 2009).

En esta doble dimensión (formativa y de acreditación), la evaluación se convierte en un elemento básico; como parte del proceso formativo, constituye el gran “ojo de buey” a través del cual se consigue información actualizada sobre el proceso formativo mismo y sobre la calidad de los aprendizajes efectivos del estudiantado; como parte del proceso de acreditación, constituye un mecanismo de constatación de la posesión de conocimientos básicos necesarios para el correcto ejercicio de la profesión que aspiran a ejercer (Fernández Marcha, 2009).

Por su relevancia, cobra interés explorar las características de las propuestas de formación desde la mirada de los estudiantes, y analizar en qué medida proporcionan las condiciones académicas para que los futuros docentes desarrollen los conocimientos, saberes, actitudes y habilidades necesarias para el desempeño profesional. En este sentido, Alliaud y Feeney (2014) indican que pensar y tomar decisiones acerca de cómo se prepararán esos futuros docentes son cuestiones importantes porque de ello dependen, por un lado, el sistema formador docente, y por otro, el sistema educativo al cual está dirigida la tarea de los docentes formados.

Finalmente, hay un último elemento que podría ser de utilidad para el análisis de la percepción de los estudiantes sobre la evaluación en su proceso formativo. Cuadra Martínez y Catalán Ahumada (2016), desde un modelo hermenéutico reflexivo sobre educación, afirman que el docente se va formando como un profesional de la educación a partir de sus experiencias de aprendizaje formal, pero también desde las experiencias informales ocurridas durante toda su vida. Esto supone, según los autores, cuatro fuentes de conocimiento sobre qué es ser un docente: a) conocimiento biográficos o formación “precoz” de la profesión docente; b) formación inicial; c) formación en el ejercicio profesional; d) formación integral (de reflexión personal e integración de los otros aprendizajes).

En relación con el tema aquí abordado, el primer tipo de aprendizaje (conocimiento biográfico) requiere de atención. Se afirma que el docente adquiere conocimiento experiencial sobre cómo enseñar, que provendrían de su historia personal como alumno de enseñanza básica y media, y se considera que de tal conocimiento también surge su vocación por la profesión docente, su percepción de la relación docente-alumno, y entre otras cosas, *su conceptualización sobre qué es evaluar y qué rol cumple en los procesos formativos*. Es decir, hay que considerar también la experiencia metacognitiva que surge de la evaluación.

Desde la vivencia personal del estudiante-futuro docente, la evaluación es un contenido implícito en su formación, no solo durante el periodo de cursado de la carrera profesional, sino también implícitamente adquirido a lo largo de toda su trayectoria educativa, que debe transformarse en herramienta estratégica para su desempeño profesional.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2008). *Investigación y Formación Docente*. Universitas.
- Alliaud, A., y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 1(1), 125-134. http://relapae.untref.edu.ar/wp-content/uploads/relapae_1_1_alliaud_feeney_formacion_docente.pdf
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). El campo semántico de la evaluación. Más allá de las definiciones. En *Evaluar para conocer, examinar para excluir* (págs. 1-24). Morata.
- Ardoino, J. (2005). *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Novedades Educativas.
- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación y Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales. (2011). *Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores universitarios*. Autor. http://www.anfhe.org.ar/archivos/lineas_trabajo/documento_comision_mixta%20anfhe-cucen.pdf
- Ávalos, B. (2007). *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe*. BID.
- Barraza, A. (2007). La formación docente bajo una conceptualización comprensiva y un enfoque por competencias. *Estudios pedagógicos*, 33(2), 131-153.
- Celman, S., Galarraga, G., Rafaghelli, M., Martínez, M., Grinóvero, N., Gerard, A. y Osella, J. (2007). Aportes de la evaluación para la formación docente. *Itinerarios educativos*, 3, 8-22. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/3911/5938>
- Cuadra Martínez, D. y Catalán Ahumada, J. (2016). Teorías subjetivas en profesores

- y su formación profesional. *Revista Brasileira de Educacao*, 21(65), 299-324. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216517>
- Dirección General de Educación Superior. (2015). *Diseños curriculares. Profesorado de Educación Inicial. Profesorado de Educación Primaria*. Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba. https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/Disenio_Curr_Primeria_Inicial_2015.pdf
- Fernández Marcha, A. (2009). *La evaluación de los aprendizajes en la Universidad: nuevos enfoques*. Universidad Politécnica de Valencia.
- Fernández Navas, M., Fernández Millán, J., y Hamido Mohamed, A. (2011). *Educación Social y atención a la infancia*. Pirámide.
- Ferreira, A., y Peretti, G. (2010). *Competencias básicas. Desarrollo de capacidades fundamentales: aprendizaje relevante y educación para toda la vida*. Congreso Iberoamericano de Educación.
- Gutiérrez García, C., Pérez Pueyo, A., y Pérez Gutiérrez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del Profesorado de Educación Física. *Ágora para la EF y el Deporte*, 15, 130-151.
- Martínez Benítez, J., Castillo Cabay, L., y Granda Encalada, V. (2017). Formación inicial del docente de Educación Física y su desempeño profesional. *Emásf. Revista Digital de Educación Física*, 8(48), 83-95.
- Ministerio de Educación y Deporte y Instituto Nacional de Formación Docente. (2016). *Informe Nacional. Profesorados de Educación Física, Especial y Artística*. Autor. https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Informe_Nacional_F.E.A._editado_1.pdf
- Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2).
- Morán Oviedo, P. (2007). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. *Reencuentro*, 48, 9-19.
- Nieva Chávez, J. y Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2005). Repaso a la enseñanza. *Indicadores de la OCDE 2005*. <https://doi.org/10.1787/9788429405835-es>
- Perazzi, M., y Celman, S. (2017). La evaluación de los aprendizajes en aulas universitarias: una investigación sobre las prácticas. *Praxis educativa*, Vol. XXI, N° 3, ISSN 2313-934 X, 23-31.
- Rodríguez Vite, H. (2017). Importancia de la formación de docentes en las instituciones educativas. Ciencia Huasteca. *Boletín científico de la Escuela Superior de Huejutla*, 9(2), 1-5.
- Ruiz Gallardo, J., Ruiz Lara, E., y Ureña Ortín, N. (2013). La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(22), 17-29.

- Salinas Fernández, B., y Costillas Alandí, C. (2007). *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Apunte de buenas prácticas*. Servicio de Formación Permanente. Universidad de Valencia.
- Santos Guerra, M.A. (2005). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigaciones en Educación*, 5(1), 67-85.
- Tessa, R. (2016). Análisis de la percepción de los estudiantes de Enfermería sobre evaluación y retroalimentación de su aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación e Investigación en Enfermería*, 6(1), 37-47.
- Vaillant, D. (2018). *Estudio exploratorio sobre los modelos organizacionales y pedagógicos de instituciones dedicadas a la formación docente inicial: un análisis en clave comparada. Informe final*. INFOD e IIPE-UNESCO.
- Zavala, A. (2017). En torno a los discursos acerca de la formación profesional docente. *Cuadernos de pesquisa*, 47(164), 716-739.
- Zanabria, C. (2014). ¿La evaluación una forma de enseñanza, una oportunidad de aprendizaje? En *¿La Evaluación de los Aprendizajes, una forma de enseñanza, una oportunidad de aprendizaje? Creencia y Prácticas. Una mirada desde la Educación Matemática* (págs. 8-34). Universidad Nacional del Litoral. https://issuu.com/fceunl/docs/evaluacion_aprendizajes

Cita sugerida: Luque, L. y Ranzuglia, G. (2020). La evaluación en la formación docente: una revisión conceptual. *Investiga+*, 3(3), 15-26. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a3n3.pdf