

La evaluación en la formación inicial de profesorado y su relación con las capacidades cognitivas

Assessment in the Initial Stages of Teacher-Training Curricula and Its Relationship with Cognitive Abilities

Gustavo Orlando Ranzuglia*

Leticia Elizabeth Luque**

Resumen: La evaluación cumple un rol formativo cuando se la convierte en actividad de conocimiento. Pero esta actividad tiene características distintas según el tipo de instrumento que se aplique y las capacidades cognitivas que se involucren. Así, el objetivo de este estudio ha sido determinar la percepción que tienen los estudiantes de formación inicial sobre la evaluación, su rol formativo y su relación con las capacidades cognitivas y los instrumentos utilizados. Se recabaron datos mediante un instrumento creado ad hoc, que se administró a 253 estudiantes de cuarto año de cuatro profesorado de una universidad pública de Córdoba (Argentina). Los estudiantes perciben que, en general, son los docentes quienes proponen la evaluación y los califican unilateralmente. Si bien son mencionados distintos instrumentos, según los estudiantes los más utilizados son los informes y las pruebas físicas prácticas, en coherencia con las características de las disciplinas consideradas en el estudio y con coincidencias más allá de la carrera cursada. Los estudiantes perciben que las capacidades cognitivas involucradas en las evaluaciones son la comprensión y la aplicación, ubicando en último lugar a la valoración, lo que se asocia a que las evaluaciones son escasamente utilizadas con finalidad formativa.

Palabras clave: Evaluación formativa, Capacidades Cognitivas, Formación Inicial, Instrumentos de evaluación.

Abstract: Evaluation plays a formative role when it is converted into a knowledge activity. But this activity has different characteristics depending on the type of instrument that is applied, and the cognitive abilities that are involved. Thus, the goal of the study has been to determine the perception of evaluation, its formative role and its relationship with the cognitive abilities and the instruments used, that initial training students have. Data were collected through an ad hoc questionnaire, administered to 253 fourth-year students from four faculty at a public university in Córdoba (Argentina). Students perceive that, in general, it is the teachers who propose the evaluation and grade unilaterally. Although different instruments are mentioned, according to the students, the most used are reports and practical physical tests, in coherence with the characteristics of the disciplines considered and with coincidences beyond the degree taken. Students perceive that the cognitive abilities involved in evaluations are comprehension and application, placing assessment in last place, which is associated with the fact that evaluations are rarely used for training purposes.

Keywords: Formative evaluation, Cognitive Capacities, Initial Training, Evaluation methods.

* Doctor en Educación. Facultad de Educación Física (Universidad Provincial de Córdoba). gustavoranzuglia@upc.edu.ar

** Doctora en Ciencias de la Salud. Profesora adjunta por concurso de la cátedra Métodos de Investigación en Psicología (Facultad de Psicología, UNC). leticia.elizabeth.luque@unc.edu.ar

Recibido:
11/07/2024
Aceptado:
13/11/2024



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

Introducción

La evaluación es 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 (Mora Vargas, 2004). En general, se usa para caracterizar y valorar temas de interés en una amplia gama de actividades humanas, incluyendo las artes, la educación, la justicia y la salud, entre otras. Cuando se habla de evaluación en el ámbito educativo, el término es asociado al rendimiento académico de los estudiantes y, en la mayoría de los casos, se califica en base a una escala numérica que busca representar el aprendizaje logrado por aquellos (Mora Vargas, 2004).

Al decir de Fernández Marcha (2009), “cuando se pregunta a los profesores qué aprendizajes evalúan, la respuesta más generalizada es: los conocimientos adquiridos en relación a la materia” (p. 9). No obstante, cuando se trata de estudiantes de profesorado, estos deberían aprender también sobre los procedimientos, el análisis de la valoración de los aprendizajes y la toma de decisiones en situaciones prácticas; es en la etapa de la formación inicial en la cual los estudiantes incorporan estos contenidos que serán de utilidad para su desempeño profesional.

Precisamente, entre las finalidades de la formación inicial es posible destacar la preparación de profesionales capaces de transmitir conocimientos y generar acciones para que el estudiante logre incorporar nueva información. En este ámbito, la importancia de la evaluación radica en que proporciona información sobre el desarrollo del proceso de aprendizaje, a la vez que prepara al futuro docente para desempeñarse en el ámbito laboral de incumbencia (Morán Oviedo, 2007).

Las propuestas de formación inicial deben tener como objetivo el desarrollo de capacidades o competencias para afrontar desafíos y demandas de los actuales contextos laborales y socioeconómicos (Fernández Leandro *et al.*, 2022). El cumplimiento de este objetivo es fundamental, máxime si se considera que los docentes tienen que reunir conocimientos múltiples y de naturaleza diversa; además, es 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 propio proceso de formación, para convertirse luego en estrategia de su práctica profesional futura.

En el ámbito educativo, “evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que algunas o varias características de un alumno (...) reciben la atención del que evalúa”, se analizan y valoran en función de unos criterios o puntos de referencia “para emitir un juicio relevante para la educación” (Gimeno Sacristán, 2005, en Fernández Marcha, 2009, p. 4).

Tradicionalmente, esas características del estudiante son valoradas mediante el rendimiento académico (Rodríguez-Fenco y Soplapuco-Montalvo, 2023), es decir, mediante las calificaciones que se reciben al final de cada asignatura. Aun en la formación inicial, los profesores utilizan la evaluación para medir conocimientos, más que como instrumento de retroalimentación o de enseñanza (Murrillo y Román, 2009; Rodríguez-Espinosa *et al.*, 2016). Y, de hecho, la modificación de esta manera de utilizar la evaluación en los distintos niveles educativos sigue constituyendo un reto (Fernández Leandro, *et al.*, 2022).

La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes es un proceso que forma parte de uno más amplio: el proceso de enseñanza y aprendizaje, que se caracteriza por ser “continuo, sistemático, participativo y flexible” (Zanabria, 2014, p. 25). Es decir, la evaluación se integra como un elemento más en el proceso de enseñanza y aprendizaje, orientado más al aprendizaje que a la rendición de cuentas, para que tenga utilidad como acción formativa (Martínez Muñoz *et al.*, 2017).

Al respecto, vale recordar que la evaluación puede cumplir dos funciones fundamentales, no excluyentes entre sí: una de carácter social o de selección, y otra de corte pedagógico o formativo. Según Zanabria (2014) “el rol formativo de la evaluación de los aprendizajes es el que provoca considerarla como una metodología de enseñanza” (p. 25). Desde esta perspectiva, la evaluación tiene un matiz formativo cuando se aprende de ella, cuando se la convierte en actividad de conocimiento y en acto de aprendizaje al momento de la corrección.

Ahora bien, esta acción formativa tiene carácter distinto según el tipo de instrumento que se aplique para la evaluación. Los ensayos e informes, los exámenes escritos, los grupos de debate, los exámenes orales, las producciones mediante portafolios, entre otros, son medios que permiten recolectar información sobre el aprendizaje de los estudiantes (Castejón *et al.*, 2018). Desde la perspectiva formativa, en la formación inicial los instrumentos de evaluación tienen que proporcionar conocimientos meta-analíticos: conocimientos que permitan aprender sobre el propio aprendizaje mediante las evaluaciones, y aprender a evaluar a otros a partir de las propias evaluaciones.

A su vez, cada tipo de instrumento evaluativo involucra capacidades cognitivas distintas; por ejemplo, responder exámenes escritos tipo test pone en juego la capacidad de recordar mucha información, mientras que elaborar un informe requiere capacidades de análisis y síntesis. Hablar de “capacidad” hace referencia a las condiciones que una persona tiene para desempeñar un cierto tipo de tareas o funciones, que pueden ser naturales (capacidad potencial o talento) o logradas mediante la educación. La capacidad “implica una cualidad o conjunto de cualidades de las personas cuyo desarrollo y adquisición les permite enfrentar la realidad en condiciones más favorables” (Fraile Aranda *et al.*, 2018, p. 3).

La formación inicial involucra el desarrollo de capacidades para analizar y sintetizar, tomar decisiones y solucionar problemas, gestionar y valorar críticamente información, innovar y diseñar proyectos, entre otras. Todas son del orden de lo cognitivo, sin embargo, no es posible realizar la aplicación de un contenido sin antes haber adquirido el conocimiento (conocer y recordar), ni evaluar sin analizar la información. Es decir, las distintas capacidades involucran distintos niveles de procesamiento de la información y, por ende, deben ser detectadas y valoradas con distintos instrumentos de evaluación (Castejón *et al.*, 2018).

De lo anterior surgen varias preguntas: ¿de qué manera se asocian los instrumentos evaluativos con las capacidades cognitivas? ¿Qué instrumentos son más apropiados para una evaluación formativa? ¿Cuál es la percepción de los estudiantes sobre las capacidades involucradas en las evaluaciones? ¿Qué particularidades adopta dicha percepción cuando se trata de estudiantes en formación inicial? ¿Cuáles son las capacidades cognitivas que entran en juego cuando se evalúa a futuros docentes en disciplinas que también requieren aptitudes motrices o corporales?

A partir de estas preguntas, y como recorte de una investigación macro, se presenta aquí información sobre la percepción que los estudiantes de formación inicial, de disciplinas que requieren aptitudes motrices o corporales, tienen sobre la evaluación, su rol formativo y su relación con las capacidades cognitivas y los instrumentos utilizados.

Aspectos metodológicos

Para realizar este estudio se efectuó una investigación descriptiva mediante encuestas, es decir, un estudio de alcance descriptivo que utiliza la encuesta (la técnica de la pregunta) como forma de recolectar datos (León y Montero, 2015). Participaron estudiantes que cursaron en 2022 la asignatura Práctica Docente IV, de distintos profesorados de una universidad pública: 14 cursantes de la carrera de Música, 48 de Danza, 15 de Teatro y 176 de Educación Física. El criterio de selección se basó en que los estudiantes de cuarto año, último de las carreras, han pasado por más instancias evaluativas, poseen más experiencia en la institución formadora y son quienes pueden manifestar una percepción más sólida en relación al objeto de estudio. La participación fue anónima y voluntaria, sin mediar recompensa monetaria, gratificación o dádiva por la misma.

Se administró un cuestionario, diseñado ad hoc, validado con preguntas abiertas y cerradas, asociadas a la evaluación en el ámbito de la formación inicial. Los datos se recolectaron en día y en horario de cursado de la unidad curricular mencionada, previa solicitud del consentimiento informado a los participantes.

Los datos se presentan prioritariamente en sentido descriptivo, utilizando frecuencias y porcentuales para una explicación más fluida. Cabe mencionar que se utilizó la ANOVA de un factor para comparar las respuestas por carrera. Se utilizó la media armónica teniendo en cuenta que los subgrupos presentan tamaños diferentes. Por otro lado, se calcularon las pruebas post-hoc Tukey-b y Duncan para analizar los sentidos de las diferencias detectadas. El estadístico Rho de Spearman se utilizó para calcular las correlaciones.

Se advierte al lector que lo presentado constituye un extracto de una investigación macro.

Resultados

Se consultó a los estudiantes sobre el sistema de evaluación empleado por sus docentes dentro de las carreras de profesorado que están cursando. Los datos se resumen en la Tabla 1. Vale aclarar que los datos son relativos, en tanto los estudiantes señalaron que, dependiendo de la asignatura, se suele evaluar de distintas maneras.

Como se observa, el 76.3% indica que los docentes, en general, proponen la evaluación y la califican unilateralmente sin intervención de los estudiantes, siendo esta la única forma de evaluar en la carrera de Música. La autoevaluación es la situación menos frecuente (15.4%), aun cuando se trata de la forma más apropiada para favorecer la autonomía de los alumnos.

Tabla 1

Distribución de frecuencias relativas sobre la elaboración y el proceso de calificación de las evaluaciones, según la frecuencia de uso en todas las carreras

	f	%
Docente elabora evaluación y califica	193	76.3
Docente elabora evaluación y estudiante se autocalifica	42	16.6
Docente y estudiante dialogan evaluación y calificación	55	21.7
Estudiantes se autoevalúan	39	15.4
Estudiantes se co-evalúan	54	21.3

Fuente. Elaboración propia.

En la Tabla 2 se resume la información sobre las distintas formas de evaluar que los estudiantes mencionan, expresando de manera estimada cuáles son los instrumentos más utilizados. Según lo afirmado por los participantes, los informes son el instrumento utilizado con más frecuencia (88.9%), seguidos por las pruebas físicas prácticas (81.0%). En orden, se utilizan con mucha frecuencia los exámenes orales (64%), los de preguntas abiertas (56%) y los de tipo test (44%), dejando en último lugar las observaciones (21%), a pesar de la importancia que las mismas tienen en el desempeño del rol docente.

Tabla 2

Distribución de frecuencia según uso de los distintos tipos de instrumentos de evaluación

Instrumentos de evaluación	Frecuencia de uso	f	%
Fichas de Observación	No se usa	47	18.6
	Se utiliza con poca frecuencia	151	59.7
	Se utiliza con mucha frecuencia	55	21.7
Ex. Escrito tipo Test	No se usa	12	4.7
	Se utiliza con poca frecuencia	129	51.0
	Se utiliza con mucha frecuencia	112	44.3
Ex. Escrito Pr. Abiertas	No se usa	5	2.0
	Se utiliza con poca frecuencia	106	41.9
	Se utiliza con mucha frecuencia	142	56.1
Examen Oral	No se usa	2	0.8
	Se utiliza con poca frecuencia	89	35.2
	Se utiliza con mucha frecuencia	162	64.0
Pruebas Físicas Prácticas	No se usa	0	0.0
	Se utiliza con poca frecuencia	48	19.0
	Se utiliza con mucha frecuencia	205	81.0
Informes	No se usa	1	0.4
	Se utiliza con poca frecuencia	27	10.7
	Se utiliza con mucha frecuencia	225	88.9

Fuente. Elaboración propia.

En la Tabla 3 se muestra la prueba ANOVA de un factor, con la cual se comparó la percepción de los participantes en función de la carrera cursada. Se aprecia que no existen diferencias estadísticamente significativas en relación a los exámenes con preguntas abiertas y a los informes.

Las pruebas post-hoc indican que en la carrera de Teatro el uso de las fichas de observación es más frecuente que en los otros profesorados. En cuanto a las pruebas escritas tipo test, los datos indican que existen diferencias significativas entre las cuatro carreras, siendo estos instrumentos menos frecuentes en el profesorado de Música y más frecuentes en el de Educación Física. En los casos de las pruebas físicas prácticas y los exámenes orales, las diferencias se relacionan con las tendencias de respuestas, ya que en todas las carreras se indica que estos tipos de evaluaciones están presentes

con frecuencia. En el primer caso, los estudiantes de Danza son quienes señalan que las evaluaciones son prioritariamente de este tipo, mientras que, en el segundo caso, lo hacen los estudiantes de Educación Física.

Tabla 3

Prueba de ANOVA para el factor Carrera en relación con los tipos de instrumentos utilizados para las evaluaciones

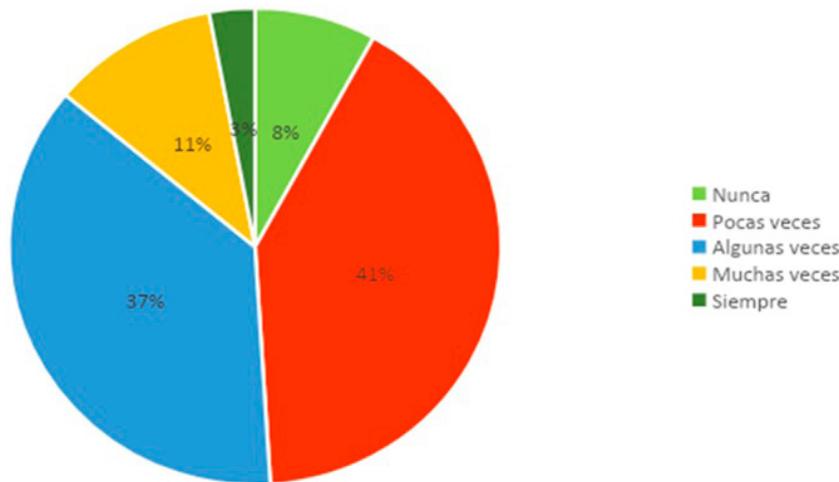
Instrumentos		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Ficha de observación	Entre grupos	6,161	3	2,054	5,35	,001*
	Dentro de grupos	95,586	249	0,384		
	Total	101,747	252			
Examen escrito tipo test	Entre grupos	14,735	3	4,912	17,537	,000*
	Dentro de grupos	69,739	249	0,28		
	Total	84,474	252			
Examen escrito preguntas abiertas	Entre grupos	1,401	3	0,467	1,628	0,183
	Dentro de grupos	71,413	249	0,287		
	Total	72,814	252			
Examen oral	Entre grupos	2,303	3	0,768	3,159	,025*
	Dentro de grupos	60,511	249	0,243		
	Total	62,814	252			
Pruebas físicas Prácticas	Entre grupos	1,709	3	0,57	3,814	,011*
	Dentro de grupos	37,184	249	0,149		
	Total	38,893	252			
Informe	Entre grupos	0,448	3	0,149	1,367	0,253
	Dentro de grupos	27,227	249	0,109		
	Total	27,676	252			

Fuente. Elaboración propia.

Se preguntó sobre la frecuencia con que los profesores informan sobre los aprendizajes logrados a través de la evaluación. En la Figura 1 se observa que, según los estudiantes de todas las carreras, esa frecuencia es escasa (8.0%) o poca (41.0%), o bien sucede solo algunas veces (37.0%). Esto indica que las evaluaciones, más allá de su tipo, son escasamente utilizadas desde la perspectiva formativa.

Figura 1

Distribución de la frecuencia en que los docentes informan a los estudiantes de sus aprendizajes (n=253)

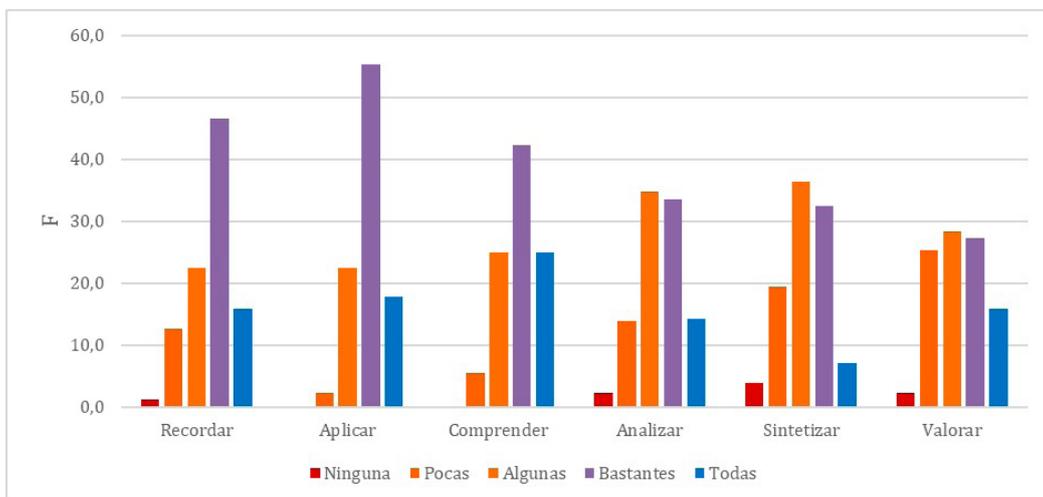


Fuente. Elaboración propia.

Se consultó a los estudiantes cuáles son las capacidades cognitivas que han estado presentes en los sistemas de evaluación a lo largo de la carrera. Los datos proporcionados por los participantes se resumen en la Figura 2.

Figura 2

Distribución de la frecuencia de las capacidades cognitivas presentes en la evaluación, según la apreciación de los estudiantes (n=253)



Fuente. Elaboración propia.

Se aprecia que, según la percepción de un 24.9% de la muestra, la capacidad cognitiva que se pone en juego en todas las evaluaciones y en todas las asignaturas es la *comprensión*, la cual se define como el entendimiento del mensaje, la captación del significado, utilizando acciones como interpretar, clasificar, explicar, reformular. El 17.8% señala que esto ocurre con la capacidad de *aplicar*. El 7.1% afirma que todas involucran la capacidad de *síntesis*.

El 57.3% de la muestra indica que es bastante frecuente que las evaluaciones apeleen a la capacidad de *aplicar*, lo cual es lógico si se consideran las disciplinas que cursan los participantes. El 47.8% señala que es bastante frecuente que se apele a la capacidad de *recordar*, y el 44.7%, a la de *comprender*.

El 51.9% de los estudiantes considera que la capacidad de *valorar* -entendida como la emisión de juicios de valor, donde entran en juego acciones como argumentar y decidir- no aparece o solo aparece un número bajo de veces. Este dato es clave para determinar el rol de la evaluación en el proceso formativo.

Si se consideran los datos por carrera, se observa que algunos estudiantes de Educación Física indican que las capacidades de recordar, analizar, sintetizar y valorar nunca son puestas en juego en las evaluaciones. También se destaca que el 71% de los estudiantes de Música afirman que en las evaluaciones es escasamente considerada la capacidad de recordar. El 60% de los estudiantes de Teatro consideran que la capacidad más involucrada en las evaluaciones es la comprensión. Los datos que se presentan en la Tabla 4 muestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre carreras, confirman lo expresado porcentualmente y destacan que no existe diferencia en relación a la capacidad cognitiva *aplicar*.

Tabla 4

Prueba de ANOVA para el factor Carrera en relación con las capacidades cognitivas presentes en las evaluaciones.

Capacidad Cognitiva		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Recordar	Entre grupos	32,303	3	10,768	14,286	,000*
	Dentro de grupos	187,681	249	0,754		
	Total	219,984	252			
Aplicar	Entre grupos	2,015	3	0,672	1,374	0,251
	Dentro de grupos	121,708	249	0,489		
	Total	123,723	252			
Comprender	Entre grupos	15,283	3	5,094	7,753	,000*
	Dentro de grupos	163,619	249	0,657		
	Total	178,901	252			
Analizar	Entre grupos	16,796	3	5,599	6,241	,000*
	Dentro de grupos	223,377	249	0,897		
	Total	240,174	252			
Sintetizar	Entre grupos	9,004	3	3,001	3,329	,020*
	Dentro de grupos	224,506	249	0,902		
	Total	233,51	252			
Valorar	Entre grupos	26,003	3	8,668	7,995	,000*
	Dentro de grupos	269,934	249	1,084		
	Total	295,937	252			

Fuente. Elaboración propia.

De manera complementaria, se consultó a los estudiantes sobre la importancia de las capacidades cognitivas involucradas en la formación inicial.

Figura 3

Distribución de la frecuencia de la importancia de las capacidades cognitivas en la evaluación, según la apreciación de los estudiantes (n= 253)

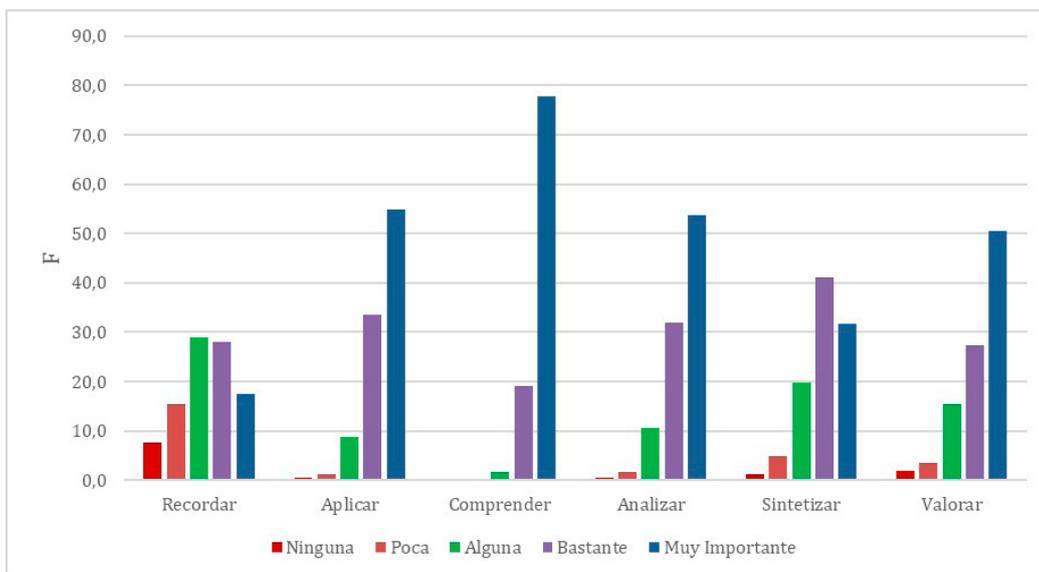


Figura. Elaboración propia.

En la Figura 3 se observa que *comprender* es la capacidad a la cual dan mayor importancia los participantes, considerando que indican que es bastante (19.0%) o muy importante (80.7%).

En segundo lugar, aparecen las capacidades de *analizar* (muy importante=60.2% y bastante=37.6%) y de *aplicar* (muy importante=60.2% y bastante=38.1%), seguidas de la capacidad de *valorar* (muy importante=59.8% y bastante=33.6%).

Al analizar las respuestas por carrera, se aprecia que los estudiantes de Teatro consideran en un 100% que la capacidad de *recordar* es de gran importancia, al igual que la de *valorar*. Esto también ocurre con las capacidades de *analizar*, *sintetizar* y *valorar* para los estudiantes del profesorado de Música. Sin embargo, corresponde aclarar que el Análisis de la varianza no indica diferencias estadísticamente significativas entre las submuestras por carrera.

Tabla 5

Correlación entre la presencia de las capacidades cognitivas en las evaluaciones y la importancia que tienen las capacidades cognitivas según la percepción de los estudiantes (n=253)

		Import. Recordar	Import. Aplicar	Import. Comprender	Import. Analizar	Import. Sintetizar	Import. Valorar
Presencia Recordar	Rho	,222**	,133*	,125*	0,054	0,091	0,056
Presencia Aplicar	Rho	0,016	,281**	0,086	0,102	0,094	0,054
Presencia Comprender	Rho	0,101	0,111	,245**	,200**	0,08	0,12
Presencia Analizar	Rho	0,05	0,094	0,089	,270**	,147*	0,084
Presencia Sintetizar	Rho	0,109	,223**	0,086	,208**	,316**	0,067
Presencia Valorar	Rho	,128*	0,119	0,093	,148*	,203**	,302**

Nota. Significación bilateral. ** correlación significativa a nivel .01; * correlación significativa a nivel .05

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

El objeto de estudio del presente informe es la percepción que los estudiantes tienen sobre la evaluación durante el cursado de la formación inicial. La indagación involucra a estudiantes que cursan el último año de los profesorados de Música, Danza, Teatro y Educación Física en una universidad pública de Córdoba-Argentina. La selección de estas carreras obedece a que durante su cursado requieren no solo la acreditación de conocimientos teórico-prácticos referidos a la docencia, sino además el dominio de diversas manifestaciones corporales propias de cada disciplina o especialidad.

El proceso de formación inicial tiene como propósito formar profesionales que desempeñen su trabajo con idoneidad, demostrando competencia en el ejercicio de su rol. En ese proceso, la evaluación se torna un elemento importante porque brinda -tanto a estudiantes como a docentes- información necesaria sobre el proceso de aprendizaje (Morán Oviedo, 2007). En la formación inicial, la evaluación tiene que ofrecer la información necesaria para realizar los ajustes encaminados a lograr los objetivos planteados, como también los aprendizajes alcanzados y

el logro de las capacidades y competencias necesarias en el quehacer educativo (Ranzuglia, 2023).

Ahora bien, para que la evaluación cumpla con estos objetivos, debe ser formativa. Numerosos estudios abordan este tema particular, destacando la importancia que tiene en el proceso de aprendizaje la forma o manera en que son evaluados los aprendizajes (Gutiérrez García *et al.*, 2013; Ruíz-Gallardo *et al.*, 2013; Martínez Muñoz *et al.*, 2017). Sin embargo, los estudiantes en formación inicial que participaron de la presente investigación, indican mayoritariamente (76.3%) que son los docentes quienes proponen la evaluación y la califican unilateralmente sin su intervención. A ello se suma que, según la percepción de los estudiantes, las evaluaciones son escasamente utilizadas con finalidad formativa, en tanto la frecuencia con que los profesores informan sobre los aprendizajes logrados a través de la evaluación es muy baja (14.0%). Estos datos llaman a la reflexión sobre la importancia de revisar el uso de la evaluación en la formación inicial de estos profesorado.

En cuanto a los tipos de instrumentos aplicados para las evaluaciones, aparecen los informes y las pruebas físicas prácticas como las modalidades más frecuentemente usadas, en coherencia con las características de las disciplinas consideradas, y en coincidencia con otras investigaciones (Gutiérrez García *et al.*, 2013; Ruíz-Gallardo *et al.*, 2013; Castejón *et al.*, 2018). La diversificación de instrumentos en la evaluación y el uso más frecuente de informes están en consonancia con los resultados de la investigación de Castejón *et al.* (2018), mientras que se encuentran discrepancias en relación al uso de la observación. En la presente investigación, los participantes informan que el instrumento menos utilizado es la ficha de observación (21%), pese a la importancia que las mismas tienen en el desempeño del rol docente, y más aún cuando es una estrategia necesaria para la valoración de pruebas físicas o destrezas específicas (Ranzuglia, 2023). Aquí es preciso señalar que el estudio se llevó a cabo en base a la percepción de los estudiantes, lo que deja planteado para futuras investigaciones la necesidad de confrontar sus resultados con datos sobre los instrumentos que efectivamente son administrados por los profesores, ya que la información provista por ambos grupos suele discrepar (Castejón *et al.*, 2018).

Se consultó a los estudiantes cuáles son las capacidades cognitivas que han estado presentes en las evaluaciones a lo largo de la carrera. Para los estudiantes son significativas dichas capacidades, ya sea por la presencia en los sistemas de evaluación como por la importancia que tienen en las asignaturas cursadas (Gutiérrez García *et al.*, 2013; Ruíz-Gallardo *et al.*, 2013; Fraile Aranda *et al.*, 2018). Si bien el acuerdo entre los participantes de este estudio es bajo, los datos indican que la capacidad cognitiva que más se involucra en todas las evaluaciones de las distintas asignaturas es la comprensión, es decir, la capacidad de captación del significado de los mensajes, a partir de implementar acciones como interpretar, clasificar, explicar, reformular (Bloom, 1990). En este sentido, los datos se alejan de los hallazgos de otras investigaciones (Castejón *et al.*, 2018; Fraile Aranda *et al.*, 2018).

Los datos también indican que la capacidad de aplicar surge con bastante frecuencia en las evaluaciones. Esta capacidad se expresa en la posibilidad de usar información de manera generalizada o usar de modo práctico el conocimiento teórico adquirido (Bloom, 1990). En este caso puede asumirse que la percepción es positiva cuando los estudiantes entienden la importancia de aplicar sus conocimientos y los profesores evalúan si han logrado desarrollar y/o fortalecer tal capacidad. No obstante, cuando los estudiantes señalan que esta capacidad no es usada en todas las asignaturas ni en todas las evaluaciones, puede suponer una percepción negativa; la percepción de que las evaluaciones tienen finalidad sumativa pero no formativa.

En la misma línea se inscribe el hecho de que los estudiantes perciban que no se evalúa la capacidad de emitir juicios de valor (*valorar*). En el contexto del presente estudio esto adquiere máxima relevancia, ya que supone que los estudiantes perciben que son evaluados sin que se les enseñe a evaluar, aun cuando cursan carreras de formación inicial. A la vez, los datos indican que ante la presencia de la capacidad de valorar (construir juicios) en las evaluaciones, los estudiantes resaltan la puesta en circulación de otras capacidades cognitivas, como son *recordar*, *analizar* y *sintetizar*, que son de menor jerarquía, pero sobre las cuales se construye la valoración (Bloom, 1990).

Esto remite a dos reflexiones distintas. Por un lado, lo último indicaría que los estudiantes tienen claridad respecto de la relación entre las capacidades cognitivas entre sí y con las estrategias evaluativas, siendo esto un elemento clave en su formación inicial. Por otro lado, la percepción sobre la falta de formación asociada a la capacidad de valorar es negativa. Tal como se afirma en otros estudios

(Murillo y Román, 2009; Rodríguez-Espinosa *et al.*, 2016; Fernández Leandro, *et al.*, 2022), en la formación inicial los profesores continúan utilizando a la evaluación, prioritariamente, para medir conocimientos y no tanto como herramienta de enseñanza, a lo que se suma que no se incluye a la evaluación como contenido específico en estas carreras (Ranzuglia, 2023).

Son positivas y estadísticamente significativas las correlaciones entre las capacidades cognitivas presentes en las evaluaciones y la importancia de las capacidades cognitivas, según la percepción estudiantil. Sin embargo, tales correlaciones pueden considerarse como débiles, lo que supone una disonancia entre lo que los estudiantes perciben como presente y lo que debería estar presente en las evaluaciones. Esto contribuye a una idea ya expresada: la evaluación debe integrarse como un elemento básico en el proceso de enseñanza, orientado más al aprendizaje que a la rendición de cuentas, para que tenga utilidad como acción formativa (Martínez Muñoz *et al.*, 2017).

Recordemos que la evaluación solo se convierte en metodología de enseñanza cuando tiene rol formativo en el proceso de aprendizaje y, por ende, se convierte en herramienta generadora de conocimientos (Rodríguez-Espinosa *et al.*, 2016; Fernández Leandro *et al.*, 2022; Rodríguez-Fenco y Soplapuco-Montalvo, 2023).

Referencias bibliográficas

- Bloom, B. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales*. Ateneo.
- Castejón Oliva, F., Santos Pastor, M., y Cañadas, L. (2018). Desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física. Relación con los instrumentos de evaluación. *Estudios Pedagógicos*, XLIV(2), 111-126. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO718-07052018000200111
- Fernández Leandro, D. S., De la Cruz Cámaco, D. P., Banay Zambrano, J. W., Alegre Huerta, J. A. y Breña Eulogio, A. M. (2022). Logros de aprendizaje y desarrollo de competencias a través de la evaluación formativa. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(23), 418-428. <https://doi.org/10.33996/revista-horizontes.v6i23.344>
- Fernández Marcha, A. (2009). La naturaleza y el sentido de la evaluación en la universidad. En *La evaluación de los aprendizajes en la Universidad: nuevos enfoques*. Universidad Politécnica de Valencia.
- Fraile Aranda, A., Catalina Sancho, J., De Diego Vallejo, R. y Aparicio Herguedas, J. L. (2018). Las capacidades cognitivas en la evaluación de la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 4(1), 77-94. <https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.1.3149>
- 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 educación física y el deporte*, 15(2), 130-151. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4493406>
- León, O. G. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación: Las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. McGrawHill.
- Martínez Muñoz, L. F., Santos Pastor, M. L. y Castejón Oliva, F. J. (2017). Percepciones de alumnado y profesores en educación superior sobre la evaluación en la formación inicial en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (32), 76-81. <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345751100016.pdf>
- Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, periodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), o. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>
- Morán Oviedo, P. (2007). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. *Reencuentro. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco*, (48), 9-19. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34004802.pdf>
- Murillo, F. J. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (53), 97-120. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie53a05.pdf>

- Ranzuglia, G. O. (2023). *Percepción sobre la evaluación de los estudiantes de las carreras de formación docente de la Universidad Provincial de Córdoba*. [Tesis doctoral, Universidad Católica de Córdoba]. https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/3661/1/TD_Ranzuglia.pdf
- Rodríguez-Espinosa, H., Restrepo-Betancur, L. F. y Luna-Cabrera, G. C. (2016). Percepción del estudiantado sobre el aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-17.
- Rodriguez-Fenco, A. M. y Soplapuco-Montalvo, J. P. (2023). La evaluación formativa de los aprendizajes en educación física. *Revista Científica de la UCSA*, 10(1), 38-58. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2023.010.01.038>
- Ruiz-Gallardo, J. R., 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. <https://www.redalyc.org/pdf/1630/163026245003.pdf>
- Zanabria, C. (2014). *¿La Evaluación de los Aprendizajes, una forma de enseñanza, una oportunidad de aprendizaje?: Creencia y Prácticas. Una mirada desde la educación matemática*. Universidad Nacional del Litoral.

Cita sugerida: Ranzuglia, O. G. y Luque, L. E. (2024). La evaluación en la formación inicial de profesorados y su relación con las capacidades cognitivas. *Investiga+*, 7(7), 150-167. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/7>