

INVESTIGACIONES

Incidencia de la escolarización en la producción léxica sobre la evaluación de futuros profesores de educación básica¹

Influence of the educational background of primary teaching students
on their production of words from the evaluation semantic category

Ana Carolina Maldonado-Fuentes^a
Francisco Rodríguez-Alveal^a

^a Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad del Bío-Bío, Chile.
amaldonado@ubiobio.cl, frodriguez@ubiobio.cl

RESUMEN

El estudio se basa en el análisis de la producción léxica de una muestra intencionada de cuarenta y nueve estudiantes de Formación Inicial Docente de una universidad pública selectiva chilena, procedentes de Educación Media Científico Humanista o Técnico Profesional. Acorde al modelo de disponibilidad léxica, se elaboró un cuestionario que permitió evaluar el vocabulario en torno a cuatro centros de interés: Profesor Evaluador, Evaluación Sumativa, Evaluación Formativa y Retroalimentación. Los resultados permiten plantear la incidencia del tipo de establecimiento en la disponibilidad léxica de los participantes, con mayor número de vocablos para los provenientes de modalidad Científico Humanista en algunos términos inductores. Se infiere que el paso por la formación docente tendría escaso impacto para dinamizar el léxico disponible sobre evaluación, lo cual avizora la necesidad de atender la alfabetización en evaluación y el uso de vocabulario específico de la profesión dentro del avance curricular.

Palabras clave: disponibilidad léxica, Formación Inicial Docente, evaluación formativa, evaluación sumativa, retroalimentación.

ABSTRACT

This study analyses the lexical production of a group of forty-nine Primary Teaching students in Initial Teaching Training at a public select university in Chile; coming from Scientific-Humanistic or Technical-Professional Education. The lexical availability model was used to design a questionnaire that allowed the assessment of vocabulary in four domains: Teacher as Evaluator, Summative Assessment, Formative Assessment and Feedback. The findings allow confirming the incidence of the type of school in the lexical availability of the participants, with a greater number of words for those coming from the Scientific Humanist modality in relation to some inducing terms. It is possible to infer that teacher training has limited impact on dynamiting the availability of evaluation vocabulary during the first years of the career, which envisions the need to address literacy in evaluation and the use of specific vocabulary of the profession within the curricular progress.

Key words: Lexical availability, Initial teacher training, Formative assessment, Summative assessment, Feedback.

¹ AGRADECIMIENTOS. A la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) Chile, Proyecto FONDECYT DE INICIACIÓN N°11220291 “Alfabetización en Evaluación: Representaciones de la Evaluación de los Aprendizajes en ingresantes a la Formación Inicial Docente a partir de su trayectoria escolar”.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los actores claves en la representación de la escolarización es el profesor; quien al ser el encargado de la enseñanza es visto como principal agente evaluador en el aula. Dicha responsabilidad se encuentra en el imaginario social, toda vez que ha primado en el sistema escolar la idea de que el docente evalúa y el alumno es el evaluado. Sin embargo, tal como revela el estudio etnográfico de Mercado (2013), la tarea de evaluar resulta una de las actuaciones más difíciles en el ejercicio del rol docente; siendo un ámbito de preocupación tanto para profesores en formación como para aquellos en servicio activo.

En concreto, la evaluación refleja posturas frente al poder (Carpintero et al., 2014) y es un núcleo de interés tanto para los alumnos como para las familias, que constantemente están pendientes de los resultados. Además, tal como sintetiza Álvarez (2014), suele prevalecer el foco en el rendimiento académico de modo casi hegemónico en el sistema escolar, separándose la enseñanza del aprendizaje, lo que afecta la comprensión de las funciones formativa y selectiva de la evaluación. En consecuencia, se ha naturalizado la importancia de las calificaciones en desmedro de su funcionalidad formativa, lo que ha llevado a que la evaluación sea representada como una actividad crítica de la enseñanza y del aprendizaje.

En este contexto, las investigaciones suelen centrarse en las prácticas evaluativas, con descripciones que puntualizan preferencias o actitudes hacia el uso de determinados instrumentos o procedimientos para evaluar (Förster y Núñez, 2018; Cifuentes-Medina, 2019). Empero, son escasas las indagaciones que abordan aspectos propios del agente evaluador, aun sabiendo que las actuaciones docentes están mediatizadas por el pensamiento del profesorado. En estos casos, la bibliografía da cuenta de constructos complejos, que integran elementos cognitivos, afectivos y socioculturales de carácter explícito e implícito, tales como: creencias, conceptualizaciones y representaciones de la evaluación. De todos, Groult (2010) precisa que la noción de representación social es el más interesante, pues, junto con disponer de elementos estabilizadores y dinamizadores en su construcción, dota de protagonismo no solo al individuo sino sobre todo a la interacción e intercambio social. En esta línea, autores como Gil-Rojas (2019) y Maldonado-Fuentes (2021) han sostenido que la evaluación puede ser conceptualizada como un objeto de representación del profesorado; en tanto equivale a forma de conocimiento y práctica social fruto de una construcción histórica y colectiva en la profesión docente.

Situarse desde esta perspectiva plantea el desafío de recoger evidencia empírica sobre aquellos elementos que le caracterizan, como lo es el corpus de palabras asociadas a la representación de la evaluación. El presente estudio responde a esta intención desde una mirada focalizada en el uso de competencia léxica en la lengua materna acerca de los conocimientos disciplinares y pedagógicos de los futuros profesores (MINEDUC, 2012). En particular, este trabajo atañe cómo es y cuántas palabras conforman el léxico disponible en términos asociados a la Evaluación de los Aprendizajes de estudiantes en Formación Inicial Docente de una carrera de Pedagogía Básica, quienes atenderían a una población de 6 a 12 años en edad escolar. Para el logro de este propósito, acorde a Navarro (2008), Herranz (2018), Maldonado-Fuentes et al. (2019) se dispuso de técnicas de asociación verbal, que facilitan el acceso a los elementos implícitos o latentes de una representación que podrían no ser pesquisados con otras técnicas de tipo dialógicas.

A continuación, el texto se divide en cinco apartados. En primer término, se presentan antecedentes de la problematización, contextualizando la formación docente en Chile. En la

segunda sección, se documentan aspectos del marco teórico, puntualizando la importancia de los estudios de disponibilidad léxica. En tercer lugar, se informan las opciones metodológicas tomadas en el diseño y los procedimientos analíticos. En cuarto lugar, se discuten los resultados; luego de lo cual, en la quinta sección, se exponen conclusiones. Se finaliza con los agradecimientos a los patrocinadores y la lista de las principales fuentes de referencia.

2. PROBLEMATIZACIÓN

Las Reformas Educativas, impulsadas como tendencia global a partir de 1990, han liderado la discusión sobre la calidad de la Educación en países como España, Chile, Perú. En coherencia, se ha asumido la idea de focalizar la atención en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, consignándose la docencia como un tema clave de la escolarización. Ante tales circunstancias, ha crecido el interés por la formación docente, dado el impacto que pueden tener los futuros profesionales en el mejoramiento de los resultados a nivel del sistema escolar (Barber y Mourshed, 2008; Ávalos, 2014).

En particular, se ha indagado en la tarea de Evaluar los Aprendizajes, con un abordaje metodológico basado en el uso de técnicas tipo cuestionario, con datos derivados de auto reporte sobre la preparación para elaborar instrumentos evaluativos, la preferencia por algunos tipos y/o la autopercepción en relación con el desarrollo de competencias evaluativas. En estos casos, la población objeto de estudio ha estado conformada por sujetos en Formación Inicial Docente (en adelante FID) y profesores en ejercicio. A nivel de resultado, esto ha permitido describir prácticas recurrentes, tales como el uso de pruebas o exámenes con propósitos sumativos, cuyos hallazgos revelan un énfasis en la función social de la evaluación (Edwards, 2017; Förster y Núñez, 2018). Es decir, prevalece una concepción más bien tradicional, ligada a calificaciones o notas; a pesar de las políticas educativas tendientes a la evaluación de proceso con fines formativos, tanto en Chile (MINEDUC, 2018) como en Latinoamérica (Ravela et al., 2014; Perazzi y Celman, 2017; Florez et al., 2019).

Otro de los tópicos investigados es la preparación recibida durante la FID para ejercer la profesión, lo que incluye la evaluación de conocimientos disciplinares y pedagógicos de los futuros docentes. En Chile, los primeros antecedentes surgen en el contexto del Programa Inicia (2008-2014) y se reportan resultados descendidos en los egresados a nivel nacional (Pedraja-Rejas et al., 2012). Estas aplicaciones “configuraron un panorama sombrío respecto a la calidad de la FID” (Ruffinelli, 2018, p. 37). Más adelante, en el marco del nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20. 903/2016, de 01 de abril) se estableció que todos los estudiantes de Pedagogía, doce meses previos al egreso, deben rendir la Evaluación Nacional Diagnóstica FID (en adelante END-FID) para la obtención del título profesional. Dichos instrumentos son elaborados en coherencia con los Estándares Orientadores para la Formación de Profesores (MINEDUC, 2012). En específico, los resultados asociados al tema de la evaluación se informan en la Prueba de Conocimientos Pedagógicos (PCP), en el tema Diseño e Implementación de la Enseñanza. La medición de la END-FID 2019, 2020 y 2021 para estudiantes de Pedagogía Básica da cuenta de un 59,4%, 58,5% y 57,5% de respuestas correctas en este ámbito, respectivamente, a nivel nacional. Es así como, a partir de un conjunto de evaluaciones tipo prueba se han

emitido documentos públicos que informan resultados preocupantes sobre el dominio de conocimientos especializados de la profesión.

Si bien estos antecedentes han contribuido al reconocimiento de determinados aspectos a mejorar durante la FID, se trata de mediciones con escasas alusiones a los elementos implícitos involucrados en la toma de decisiones al evaluar. Esto resulta necesario, dado que análisis sobre el pensamiento del profesor han identificado creencias, concepciones y representaciones como factores intervinientes (Tardif, 2010), los que generalmente han sido elaborados en etapas previas a la formación docente. Asimismo, se omiten datos respecto de la evaluación como objeto representado (Gil-Rojas, 2019); que es, al mismo tiempo, un objeto de aprendizaje para los futuros profesores.

Al respecto, la bibliografía en el área de las Ciencias de la Educación documenta cómo la evaluación resulta compleja y polisémica en Educación, coexistiendo distintos enfoques y modelos heterogéneos en el discurso pedagógico (Moreno, 2014; Alcaraz, 2015). Entre estos, destaca la tradición clásica (con énfasis en la evaluación final) y la propuesta emancipadora (basada en el proceso), acorde a una perspectiva crítico-transformadora de la enseñanza (Dias Sobrinho, 2002). Por añadidura, evaluar es un constructo que tiene el aspecto de un cuadro inconcluso (Feiman-Nemser, 2008), dado que el profesorado experimenta un proceso de aprendizaje continuo de su ejercicio profesional. Ello implica comprender la cultura evaluativa escolar, como también afianzar un dominio de los aspectos de la enseñanza, entre los que se incluye la evaluación.

Este conjunto de hallazgos, invitan a comprender que la formación del docente para evaluar es un objeto de estudio multifactorial, caracterizado por elementos de distinta naturaleza, tanto externos como internos al sujeto evaluador. Por tanto, los autores consideramos necesario completar la recogida de información ya documentada con la producción léxica en torno al tema, mediante técnicas de asociación verbal, cuyo abordaje metodológico es idóneo al estudio de las representaciones sociales (Gutiérrez Vidrio, 2015), tal como lo han realizado investigaciones previas (Navarro, 2008).

3. MARCO REFERENCIAL

3.1. LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Es una etapa de preparación formal en una institución específica de formación para la docencia, que sucede antes que el docente ingrese al ejercicio profesional. En Chile, se trata de una formación de carácter universitario que, junto con marcar el inicio del desarrollo profesional y de la carrera docente, resulta habilitante (MINEDUC, 2016). Este período se caracteriza por disponer las bases conceptuales para construir un conocimiento pedagógico especializado de la enseñanza (Imbernon, 2001).

Al respecto, la bibliografía sobre formación del profesorado da cuenta de lo complejo que resulta abordar esta etapa, pues tal como indican Marcelo y Vaillant (2018), la evidencia empírica ha documentado cómo los estudiantes antes de ingresar a la FID disponen de conocimientos previos acerca de la enseñanza y la profesión docente que resultan difíciles de modificar significativamente durante el breve período de formación inicial. Así también, trabajos en la línea del pensamiento del profesorado coinciden en señalar la incidencia de teorías implícitas, representaciones y creencias, que ponen en tensión la toma de decisiones

docentes en aula. Según Guerra y Montenegro (2017) algunas razones que explican este hecho radican en que dicho conocimiento se construye en base a conceptualizaciones formadas durante la experiencia escolar de los futuros docentes. Desde nuestra perspectiva, lo anterior también atañe al vocabulario acerca de la evaluación que se naturaliza durante la escolarización sin que los futuros profesionales de la Educación adviertan esta cultura evaluativa. De allí que resulte de interés indagar en la producción léxica como elemento constitutivo la competencia léxica y pedagógica del profesorado como sujeto evaluador.

3.2. INGRESANTES A PEDAGOGÍA EN CHILE

Uno de los aspectos que resalta la literatura en torno a la masificación del sistema escolar en diversos países de Chile y América Latina, es la expansión de matrícula en los niveles básico y medio “con cobertura hacia sectores de la población que tradicionalmente estaban al margen de dicha oferta educativa” (Molina, 2013, p. 145). Sobre todo, en Educación Media, cuyo tramo es parte de Reforma Educativa en 1998. Sin embargo, tal como se infiere de Bellei et al. (2010), a diferencia de lo que sucede en Educación Básica, la escuela secundaria se encuentra tensionada al intentar compatibilizar el principio de meritocracia con el de compensación, en una doble oferta curricular: Científico Humanista (CH) (ciclo intermedio de preparación académica para el acceso a la Educación Superior) y Técnico Profesional (TP) (ciclo terminal que habilita para ingresar al mundo laboral y/o tener continuidad de estudios). Este antecedente resulta de interés, pues los datos revelan que cerca del 30% de los ingresantes a Educación Superior en la última década proviene de establecimientos TP y en su mayoría son de sexo masculino.

En relación con la FID diversas políticas han incentivado la gratuidad y el acceso a estudiar Pedagogía, lo que ha tenido incidencia en las posibilidades de continuación de estudios superiores post Educación Media. Claro ejemplo es la matrícula de ingreso promedio de 1.779 estudiantes a la carrera de Pedagogía Básica (16,6% masculino y 83,4% femenino) en el período 2017-2020 (CNED, 2020). Asimismo, ha habido mayor cobertura en la composición etaria de los postulantes, de lo que se desprende que estos son factores caracterizadores en la composición de estos ingresantes.

3.3. IMPORTANCIA DE LOS ELEMENTOS LÉXICOS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

El aprendizaje, la enseñanza y la evaluación son conceptos claves de la formación docente que con frecuencia están presentes en el discurso pedagógico. En consecuencia, los futuros profesores han de contar con un vocabulario especializado en estos ámbitos, lo que tributa a la competencia léxica del profesorado. Según Fonseca-Arranz y Vega-Veranes (2007, p. 75) esta puede ser entendida como “la capacidad para usar el léxico socialmente internalizado” en situaciones comunicativas concretas, tal como sucede en los intercambios comunicativos al interior de los colectivos profesionales. Por tanto, se trata de una competencia que incluye conocimientos de tipo popular y escolar o académico, con elementos estables y otros dinamizadores, cuyos sentidos son aprendidos desde la experiencia individual y social.

Lo anterior, invita a la sistematización de datos desde un enfoque productivo del léxico de los estudiantes en FID, bajo la premisa de que necesitan contar con precisión conceptual acorde a los conocimientos pedagógicos (Estándares FID) (MINEDUC, 2012). En otras

palabras, el dominio de léxico específico sobre el campo de la evaluación los prepara en forma más idónea para el puesto de trabajo, al permitirles comunicarse mejor en las temáticas que forman parte de su quehacer dentro de la comunidad profesional. En este sentido, los autores coincidimos con Quintanilla y Salcedo (2019) en el planteamiento de que disponer de un léxico adecuado constituye un aporte al proceso de formación docente tanto a nivel de competencia lingüística como específicamente en función de su competencia pedagógica.

3.4. EL ÍNDICE DE DISPONIBILIDAD LÉXICA

Para acceder a la producción verbal de los informantes, en el caso del presente estudio se ocupará el Índice de Disponibilidad Léxica (en adelante IDL), validado como indicador que muestra cuáles son las palabras que un grupo de sujetos evocan de manera más rápida para utilizarlas en determinados momentos. Corresponde a un índice que puede ser entendido como “aquellas palabras que un hablante puede activar inmediatamente en su memoria, según las necesidades derivadas de la producción lingüística” (Ferreira et al., 2014, p. 70). Esto puede ocurrir en relación con distintos ámbitos o campos. Se parte de la premisa que la evocación léxica es activa (el sujeto expresa palabras) y que el vocabulario es un elemento que juega un papel fundamental en el desarrollo de la lengua materna, desde una experiencia comprensiva y expresiva.

Cabe precisar que Decroly (2007) (citado en Herranz, 2018) es quien utiliza en IDL en el campo de la Pedagogía para dar respuesta a la captura de datos respecto de los intereses del estudiantado. La información derivada de este índice cuenta con una sólida tradición en investigaciones léxico-estadísticas y resulta de utilidad para conocer cuánto y cuál es el vocabulario que han elaborado distintos grupos sobre temas específicos y contrastarlos entre sí, como es el caso de la evaluación para profesionales docentes.

4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

4.1. TIPO DE ESTUDIO

La presente investigación se ajusta al paradigma naturalista para el estudio del pensamiento del profesor (Pérez, 2002), mediante un diseño no experimental de tipo descriptivo-comparativo (Cook y Reichardt, 1986). Su propósito es cuantificar el léxico disponible y describir la producción léxica en términos asociados a Evaluación de los Aprendizajes por parte de estudiantes que ingresaron a Pedagogía Básica en una universidad selectiva chilena.

4.2. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

La población objeto de estudio corresponde a estudiantes en FID, matriculados en la carrera de Pedagogía Básica en una Institución de Educación Superior adscrita al Consejo de Rectores de Universidades de Chile (CRUCH). El plantel se encuentra ubicado en el centro sur del país, es de carácter estatal y cuenta con cinco años de acreditación; mientras que la carrera ha participado durante el presente año en su cuarto proceso de aseguramiento de calidad a nivel de pregrado. Ambos antecedentes son evidencia de un

sello de mejoramiento continuo en los procesos académicos, tras más de cuatro décadas de historia como institución formadora de docentes para educación primaria.

Los participantes del estudio fueron 49 estudiantes, seleccionados mediante un muestreo intencionado por disposición (McMillan y Schumacher, 2011). Acorde al momento del itinerario formativo de los informantes, se dividen en dos estamentos: estudiantes de ingreso que se encuentran en su primer año FID y aquellos que han aprobado asignaturas en Ciencias de la Educación (Psicología de la Educación, Filosofía de la Educación, entre otras) y se encuentran en tercer año de carrera. Para efectos del análisis, se considerará las abreviaciones Grupo 1 y Grupo 2, respectivamente.

4.3. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

La técnica seleccionada responde a un método de asociación verbal en forma de fluencia semántica, que revela un corpus asociado a cada término inductor (centros de interés). Los informantes evocan una lista de palabras en cada uno, la que luego puede ser comparada. En este caso, se trata de una Encuesta de Disponibilidad Léxica, creada ad hoc para el estudio del contenido de las representaciones sociales sobre la Evaluación de los Aprendizajes. Los centros de interés fueron definidos tras la revisión bibliográfica y su confirmación se efectuó en una ronda de jueces expertos, siguiendo el criterio de credibilidad (Guba, 1989). Los centros de interés son:

Profesor Evaluador: Una de las funciones que caracterizan la docencia en el sistema educativo escolar es la de evaluar. De hecho, según la normativa vigente, los profesionales de la educación están encargados de liderar acciones para “obtener e interpretar la información sobre el aprendizaje, con el objeto de adoptar decisiones que permitan promover el progreso del aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza” (MINEDUC, 2018, p. 3).

Evaluación Sumativa: Consiste en la evaluación realizada después de terminado un proceso instruccional con el propósito de verificar los resultados. Por tanto, “el docente entiende que su papel consiste en la elaboración y aplicación de instrumentos con fines evaluativos (de medición) con base en los cuales establece un juicio valorativo” (Pasek y Mejía, 2017, p. 178). Su uso se asocia a las características de un profesor tradicional (Palacios y López-Pastor, 2013).

Evaluación Formativa: Es aquella que tiene lugar durante el proceso instruccional para ayudar al profesorado y estudiantes a hacer cambios que permitan mejorar los resultados de la enseñanza y el aprendizaje (Popham, 2013). Se vincula a la función pedagógica de la evaluación, en tanto se encuentra inserta en el proceso de formación. Es característico de un profesor evaluador innovador (Palacios y López-Pastor, 2013).

Retroalimentación: Puede ser descrito como cualquier procedimiento o comunicación realizada para informar al aprendiz sobre la agudeza de su respuesta, en función de comparar su rendimiento actual con la norma o la respuesta esperada. Por tal motivo, suele relacionarse a una pregunta de tipo instruccional en el ámbito escolar (Abreu y Alves, 2016). Su ventaja radica en permitir que “las personas se autodescubran y les ayuda a evaluar determinadas situaciones o comportamientos” (Insuasty y Castillo, 2011, p. 76), siendo un mecanismo que representa un desafío para la enseñanza.

Tras definir los centros, como siguiente paso, se efectuó una evaluación piloto del instrumento y se incorporaron ajustes menores en el enunciado que explica el procedimiento de respuesta. La aplicación se efectuó de manera presencial para ambos grupos, en el

ambiente habitual de trabajo académico. Los participantes recibieron el formulario, previa firma de protocolos de confidencialidad y consentimiento informado, acorde a disposiciones éticas de la investigación en curso (ANID-FONDECYT INICIACIÓN 11220291). El tiempo de duración se ajustó a lo esperado, alrededor de treinta minutos por grupo; sin observarse inconvenientes en este proceso.

El corpus de datos fue definido siguiendo tres etapas. En primer lugar, se elaboró el listado definitivo de palabras, eliminando los extranjerismos y las escrituras ilegibles. En segundo término, se procedió a editar los datos tomando como referencia los criterios de Samper (1998). En tercer y último caso, se efectuó el análisis de los índices cuantitativos de producción léxica, haciendo uso del software *Dispogen* (Echeverría et al., 2005). Dicha herramienta permitió calcular los siguientes datos: Total de Palabras (TP), Total de Palabras Diferentes (TPD), Promedio de Palabras (XP), Índice de Disponibilidad Léxica (ID) e Índice de Cohesión (IC). Para caracterizar cualitativamente los resultados, se efectuó una selección del corpus de datos, a partir de las palabras comunes; cuyos vocablos fueron categorizados, en una adaptación de la propuesta de Navarro (2008), a fin de capturar la diversidad del corpus en la producción léxica de los informantes.

5. RESULTADOS

5.1. CARACTERIZACIÓN DE LAS COHORTES EN ESTUDIO

En este apartado (ver Tabla 1 y Tabla 2) se da cuenta de la distribución del grupo en relación con el género (Femenino o Masculino) y la modalidad del establecimiento educacional donde cada participante cursó la Educación Media: Humanista Científico (HC) o Técnico Profesional (TP).

Tabla 1. Caracterización según tipo de Establecimiento de Procedencia y Género

	Variables	Grupo 1		Grupo 2		p-valor
		n	%	n	%	
Establecimientos	Humanista Científico (HC)	15	48.4	06	33.3	0.305
	Técnico Profesional (TP)	16	51.6	12	66.7	
Género	Femenino (F)	23	74.2	15	83.3	0.460
	Masculino (M)	08	25.8	03	16.7	

Nota. Elaboración propia.

Tal como se observa en la Tabla 1, en ambos grupos la mayoría de los profesores en formación son de género femenino, lo que está acorde a la tendencia nacional de la FID como una profesión feminizada (Sánchez, 2012). El establecimiento de origen de los participantes es mayormente Técnico Profesional (TP), lo que se condice con las políticas

de equidad en el acceso a la Educación Superior en el país. Cabe precisar que las diferencias numéricas no son estadísticamente significativas en ambos casos, de lo que se desprende que es posible establecer comparaciones entre los ingresantes.

En la Tabla 2, se completan antecedentes con datos referidos a la distribución de los participantes por edad y años de egreso de la Educación Media según cohortes. En la primera variable, se observa que los promedios de edad con la que se ingresa a la FID son relativamente similares, con mayor fluctuación en los HC que en los TP. En cambio, en el segundo grupo, la edad fluctúa entre 21 y 31 años para quienes provienen de establecimientos HC; y entre 21 y 39 años en los TP, evidenciando el acceso a la Educación Superior de estudiantes de distintos grupos etarios.

Tabla 2. Caracterización según edad y años de Egreso de la Educación Media

Variables	Grupo 1			Grupo 2		
	HC	TP	p-valor	HC	TP	p-valor
Edad (años)						
Promedio (D.E.)	21.2 (6.2)	19.4 (1.5)	0.133	22.8 (4.1)	22.7 (5.4)	0.487
Percentil 50	19	19		21	21	
Mínima	17	18		20	19	
Máxima	38	23		31	39	
Egreso E. Media (años)						
Promedio (D.E.)	4.2 (6.4)	2.3 (1.6)	0.266	6.0 (40.0)	5.4 (5.1)	0.406
Percentil 50	1	2		4.5	3.5	
Mínima	1	1		3	3	
Máxima	22	6		14	21	

Nota. E. Media (Nivel Secundario, idealmente entre 15 y 18 años). Elaboración propia.

Otro factor que da cuenta de la cobertura es la diferencia entre los años de egreso de Educación Media y el ingreso a una Institución de Educación Superior. En este caso, independientemente del tipo de establecimiento educacional, esta fluctúa entre 2,3 años a 6,0 años, en promedio. Resalta la presencia de estudiantes que han egresado hace más de dos décadas del sistema escolar en ambas modalidades (HC y TP), situación que desde la perspectiva de los autores representa un desafío para las instituciones formadoras.

5.2. CARACTERIZACIÓN DEL LÉXICO DISPONIBLE SOBRE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

El presente apartado tiene por finalidad dar cuenta de los datos recogidos en la encuesta de Disponibilidad Léxica aplicada con 49 participantes. En primer lugar, los resultados se describen en forma cuantitativa (ver Tablas 3 a 6), haciendo uso de análisis numéricos para definir vocablos y realizar su comparación por cada centro de interés. En segundo término, se describen datos en forma cualitativa (ver Tablas 7 y 8), estableciendo una relación entre los hallazgos y estudios previos.

5.2.1. Descripción general del corpus

Acorde a los propósitos de la investigación, enseguida, la Tabla 3 da cuenta de los resultados a nivel global por centro de interés y por cohorte. En la columna final se especifica el total según la naturaleza de los datos. Los valores para TP y TDP se suman en el total; a diferencia de XP e IC donde se indica la media.

Tabla 3. Resultados generales de producción léxica por estrato y centro de interés

Indicadores de Disponibilidad Léxica por grupo	Profesor Evaluador	Evaluación Sumativa	Evaluación Formativa	Retroalimentación	TOTAL
TP: 1	263	254	278	245	1040
TP: 2	168	161	159	163	651
TPD: 1	160	143	164	142	609
TPD: 2	106	98	104	100	408
XP: 1	8.483	8.193	8.967	7.903	8.387
XP: 2	9.333	8.944	8.833	9.055	9.041
IC: 1	0.053	0.057	0.054	0.054	
IC: 2	0.088	0.091	0.084	0.090	

Nota. Índices de Disponibilidad Léxica: Total de Palabras (TP), Total de Palabras Diferentes (TPD), Promedio de Palabras (XP), Índice de Cohesión (IC). Distinción por grupos: 1 (ingresantes a la FID) y 2 (estudiantes que han cursado primer ciclo FID). Elaboración propia a partir de *Dispogen*.

De la Tabla 3 se desprende que Profesor Evaluador es el centro de interés más productivo para ambos grupos, seguido de Evaluación Formativa en el primer caso (estudiantes recién ingresados a la FID) y Retroalimentación en el segundo (estudiantes que han cursado la mitad de la FID). De manera puntual, al comparar los resultados por TP y TPD, se infiere que los valores numéricos de las palabras disminuyen entre los grupos, lo que podría ser explicado por la exposición a la formación docente.

En complemento, se comparan los resultados del Índice de Cohesión (IC). Este índice varía entre 0 y 1 e indica cuál es el grado de coincidencia en las respuestas por cada término inductor. El valor 1 evidencia que no hay variabilidad en la lista de palabras del centro de interés, al contrario de lo que sucede si se aleja del valor uno. Si la mayoría de los vocablos son coincidentes, el centro de interés se cataloga como compacto. En cambio, se considera difuso cuando hay varias palabras diferentes entre los sujetos. En el caso del presente estudio, los datos de la Tabla 3 permiten afirmar que la tendencia es a centros difusos. Sin embargo, en el Grupo 1 los índices oscilan entre 0.053 y 0.057 (Media = 0.0545); mientras que en el Grupo 2 los índices tienen una oscilación entre 0.084 y 0.091 (Media = 0.0883), con un promedio poco más alto. Este dato indica que los estudiantes que ya cuentan con dos años en FID (Grupo 2) han dado mayor número de respuestas iguales que

los ingresantes (Grupo 1). Dicho resultado es complementario a la comparación de medias (XP) a nivel intergrupala (ver Tabla 3), siendo mayor el número de palabras por informante en la segunda cohorte, excepto en Evaluación Formativa, cuyo promedio es levemente superior en el Grupo 1.

Dada la composición de los grupos, se procedió al análisis intragrupal. Un primer paso en este sentido fue revisar los datos por término inductor según las modalidades HC-TP de los establecimientos de procedencia de los estudiantes; tal como se evidencia en la Tabla 4.

Tabla 4. Resultados de producción léxica por centro de interés según grupo y establecimiento

Indicadores de Disponibilidad Léxica	Profesor Evaluador		Evaluación Sumativa		Evaluación Formativa		Retroalimentación	
	HC	TP	HC	TP	HC	TP	HC	TP
TP: 1	142	121	122	132	142	136	115	130
TP: 2	64	104	60	101	63	96	55	108
TPD: 1	106	82	93	78	104	94	83	80
TPD: 2	46	73	49	63	56	68	47	71
XP: 1	9.466	7.562	8.133	8.250	9.466	8.500	7.666	8.125
XP: 2	10.600	8.600	10.000	8.400	10.500	8.000	9.200	9.000
IC: 1	0.089	0.092	0.087	0.105	0.091	0.090	0.092	0.102
IC: 2	0.231	0.118	0.204	0.133	0.187	0.117	0.195	0.126

Nota. Índices de Disponibilidad Léxica: Total de Palabras (TP), Total de Palabras Diferentes (TPD), Promedio de Palabras (XP), Índice de Cohesión (IC). Distinción por grupos: 1 (ingresantes a la FID) y 2 (estudiantes que han cursado primer ciclo FID). Modalidad de establecimiento: Científico Humanista (HC) y Técnico Profesional (TP). Elaboración propia a partir de *Dispogen*.

La Tabla 4 muestra que Profesor Evaluador y Evaluación Formativa son los centros de interés al que se asocia una mayor cantidad de palabras en los estudiantes provenientes de establecimientos HC del Grupo 1 (primer año); a diferencia de Profesor Evaluador y Retroalimentación, en el Grupo 2 de tipo TP. Para pormenorizar en el análisis, la Figura 1 muestra la distribución del total de palabras que hacen mención los estudiantes de ambos estratos en cada centro de interés.

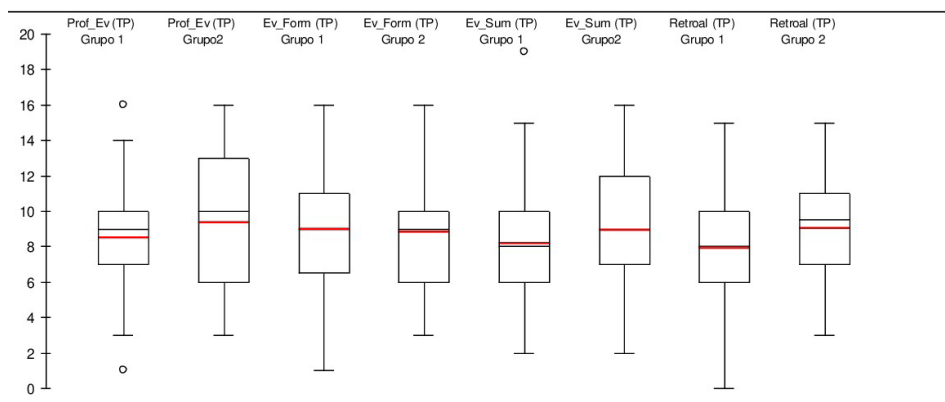


Figura 1. Distribución del Total de Palabras según Centros de Interés.

Se observa que aun cuando los promedios oscilan entre 7.9 y 9.3 palabras por centro de interés, la distribución del mayor número de vocablos es variable según los grupos, con mayor número de TPD en algunos centros. Es así como el Grupo 2 presenta una distribución más homogénea en dos centros de interés: Profesor Evaluador y Evaluación Sumativa, mientras que en el Grupo 1 es Profesor Evaluador.

En adición, el IC de los estudiantes HC oscilan entre 0.087 y 0.092 en el Grupo 1 mientras que tienen una oscilación entre 0.187 y 0.231 en el Grupo 2, con resultados numéricos poco más altos. Algo similar se observa en el caso de los TP, cuyos índices oscilan entre 0.090 y 0.105 en el primer estrato; y entre 0.117 y 0.133 en el segundo. Este dato indica que los estudiantes HC y los TP del Grupo 2 tienen mayor número de respuestas iguales en todos los centros de interés tras su permanencia en la FID, por lo que resulta de interés observar la convergencia y divergencia de los vocablos.

5.2.2. Palabras convergentes y divergentes

La identificación de palabras comunes y diferentes entre estudiantes HC y TP por centro de interés resulta una antesala al análisis cualitativo de los datos. Estos resultados se derivan del total de palabras diferentes (TPD), seleccionando aquellos vocablos cuya frecuencia es de al menos dos casos observados.

Tabla 5. Cantidad de vocablos comunes por centro de interés

Indicadores de Disponibilidad Léxica	Profesor Evaluador	Evaluación Sumativa	Evaluación Formativa	Retroalimentación
1: TPD	160	143	164	142
V. Comunes	28 (17.5%)	28 (19.6%)	34 (20.7%)	21 (14.7%)
V. Diferentes	21 (13.1%)	23 (16.1%)	19 (11.6%)	18 (12.3%)
2: TPD	106	98	104	100
V. Comunes	13 (12.3%)	14 (14.3%)	20 (19.2%)	18 (18.0%)
V. Diferentes	18 (16.9%)	11 (11.2%)	9 (8.6%)	10 (10.0%)

Nota. Índices de Disponibilidad Léxica: Total de Palabras Diferentes (TPD). Distinción por grupos: 1 (ingresantes a la FID) y 2 (estudiantes que han cursado primer ciclo FID). Elaboración propia a partir de *Dispogen*.

Como muestra la Tabla 5, Evaluación Formativa es el centro de interés que agrupa la mayor cantidad de vocablos convergentes entre estudiantes provenientes de establecimientos HC y TP en ambos grupos; mientras que Evaluación Sumativa y Profesor Evaluador son los términos inductores de mayor cantidad de vocablos diferentes.

A continuación, se evidencian especificaciones, ubicando las etiquetas de los términos inductores en las filas superiores y el desglose de vocablos en su interior. La Tabla 6 presenta los casos de convergencia entre HC y TP en orden decreciente, de mayor a menor IDL (hasta 0.10). En la Tabla 7, los resultados de vocablos diferentes por grupo (primera columna) y establecimiento de procedencia (columnas siguientes), con al menos dos menciones. La frecuencia observada sobre el total de los casos se explicita al lado derecho de cada palabra. Por ejemplo, Vocablo (34) significa que Vocablo obtuvo 34 alusiones explícitas entre los informantes.

Tabla 6. Vocablos comunes entre HC y TP por grupo y centro de interés con IDL ≥ 0.10

Profesor Evaluador				Retroalimentación			
Grupo 1		Grupo 2		Grupo 1		Grupo 2	
Vocablo	IDL	Vocablo	IDL	Vocablo	IDL	Vocablo	IDL
Prueba ⁽¹⁰⁾	0.29	Prueba ⁽⁸⁾	0.34	Repaso ⁽¹⁴⁾	0.34	Contenido ⁽⁹⁾	0.28
Nota ⁽¹¹⁾	0.22	Evaluación ⁽⁷⁾	0.29	Materia ⁽¹³⁾	0.32	Aprender ⁽⁶⁾	0.25
Evaluación ⁽⁸⁾	0.17	Docente ⁽⁶⁾	0.28	Repasar ⁽⁸⁾	0.18	Recordar ⁽⁴⁾	0.22
Lápiz ⁽⁷⁾	0.14	Calificación ⁽⁵⁾	0.18	Aprender ⁽⁸⁾	0.17	Materia ⁽⁴⁾	0.19
Docente ⁽⁷⁾	0.13	Educación ⁽⁴⁾	0.11	Recordar ⁽⁶⁾	0.16	Metacognición ⁽⁴⁾	0.15
Inteligente ⁽⁵⁾	0.12	Conocimiento ⁽⁴⁾	0.10	Estudiar ⁽⁶⁾	0.14	Profesor ⁽⁴⁾	0.12
		Nota ⁽³⁾	0.10	Atención ⁽⁶⁾	0.10	Apr. Signif. ^(*) (3)	0.11
						Ayuda ⁽⁴⁾	0.10
Evaluación Formativa				Evaluación Sumativa			
Grupo 1		Grupo 2		Grupo 1		Grupo 2	
Vocablo	IDL	Vocablo	IDL	Vocablo	IDL	Vocablo	IDL
Prueba ⁽¹⁶⁾	0.41	Prueba ⁽⁹⁾	0.42	Prueba ⁽¹²⁾	0.34	Prueba ⁽¹³⁾	0.52
Materia ⁽⁵⁾	0.12	Conocimiento ⁽⁵⁾	0.24	Nota ⁽¹⁴⁾	0.33	Calificación ⁽⁷⁾	0.28
Test ⁽⁵⁾	0.10	Guía ⁽⁴⁾	0.16	Suma ⁽⁷⁾	0.14	Nota ⁽⁸⁾	0.25
Formalidad ⁽⁴⁾	0.10	Aprendizaje ⁽⁵⁾	0.15	Promedio ⁽³⁾	0.13	Evaluación ⁽⁴⁾	0.17
Conocimiento ⁽³⁾	0.10	Repaso ⁽³⁾	0.15	Trabajo ⁽⁵⁾	0.12	Conocimiento ⁽⁶⁾	0.16
Estudio ⁽³⁾	0.10	Medición ⁽⁴⁾	0.13			Promedio ⁽⁴⁾	0.10
		Profesor ⁽³⁾	0.11			Alumno ⁽²⁾	0.10
		Calificación ⁽³⁾	0.10				
		Formación ⁽³⁾	0.10				

Nota. ^(*) Aprendizaje Significativo. Elaboración propia a partir de *Dispogen*.

Tabla 7. Vocablos diferentes entre HC y TP por grupo y centro de interés (orden alfabético)

Profesor Evaluador: 1		Profesor Evaluador: 2		Retroalimentación: 1		Retroalimentación: 2	
HC	TP	HC	TP	HC	TP	HC	TP
Competencia ⁽³⁾	Aprender ⁽³⁾	Aprendizaje ⁽²⁾	Colegio ⁽²⁾	Colaboración ⁽²⁾	Ayuda ⁽²⁾	Comprender ⁽²⁾	Alumno ⁽²⁾
Consiente ⁽²⁾	Diagnóstico ⁽²⁾	Currículo ⁽²⁾	Control ⁽²⁾	Comunicación ⁽²⁾	Ayudantía ⁽²⁾	Enseñar ⁽²⁾	Aprendizaje ⁽²⁾
Correcto ⁽²⁾	Disertación ⁽²⁾	Enseñanza ⁽³⁾	Ejercicios ⁽²⁾	Escuchar ⁽²⁾	Clase ⁽²⁾	Conocimiento ⁽³⁾	Conocimiento ⁽³⁾
Desigualdad ⁽²⁾	Educador ⁽²⁾	Estadística ⁽²⁾	Hoja ⁽²⁾	Mejorar ⁽²⁾	Dedicación ⁽³⁾	Dura ⁽²⁾	Dura ⁽²⁾
Estructura ⁽²⁾	Enseñanza ⁽³⁾	Futuro ⁽²⁾	Investigación ⁽²⁾	Objetivo ⁽²⁾	Duda ⁽³⁾	Enseñanza ⁽³⁾	Enseñanza ⁽³⁾
Formal ⁽²⁾	Examinador ⁽²⁾		Investigador ⁽²⁾	Permanente ⁽²⁾	Enseñanza ⁽³⁾	Reparar ⁽²⁾	Reparar ⁽²⁾
Obligación ⁽³⁾	Inteligencia ⁽²⁾		Lápiz ⁽²⁾	Progreso ⁽²⁾	Enseñar ⁽³⁾	Reparar ⁽²⁾	Reparar ⁽²⁾
Respuesta ⁽²⁾	Meta ⁽²⁾		Pedagogo ⁽²⁾		Esfuerzo ⁽²⁾	Resumen ⁽⁶⁾	Resumen ⁽⁶⁾
Serio ⁽³⁾	Sala ⁽³⁾		Pregunta ⁽⁴⁾		Explicación ⁽²⁾		
Comprender ⁽²⁾	Aprobar ⁽²⁾		Profesor ⁽²⁾		Profesor ⁽⁴⁾		
Escribir ⁽²⁾	Conducta ⁽²⁾		Puntaje ⁽²⁾		Resumen ⁽²⁾		
Mejora ⁽²⁾	Control ⁽²⁾		Respuesta ⁽²⁾				
			Universidad ⁽²⁾				
Evaluación Formativa: 1		Evaluación Formativa: 2		Evaluación Sumativa: 1		Evaluación Sumativa: 2	
HC	TP	HC	TP	HC	TP	HC	TP
Comprender ⁽²⁾	Aprobar ⁽²⁾	Docente ⁽²⁾	Alumno ⁽²⁾	Alumno ⁽³⁾	Acumulación ⁽³⁾	Docente ⁽²⁾	Aprendizaje ⁽²⁾
Escribir ⁽²⁾	Conducta ⁽²⁾	Habilidades ⁽²⁾	Evaluación ⁽³⁾	Desigualdad ⁽²⁾	Alumno ⁽⁴⁾	Escala ⁽²⁾	Contenido ⁽²⁾
Mejora ⁽²⁾	Control ⁽²⁾	Observación ⁽²⁾	Materia ⁽³⁾	Disertación ⁽²⁾	Ayuda ⁽⁵⁾		Control ⁽²⁾
Metodología ⁽³⁾	Corrección ⁽³⁾		Pauta ⁽²⁾	Estudiar ⁽²⁾	Clase ⁽²⁾		Disertación ⁽²⁾
Objetivo ⁽²⁾	Medición ⁽³⁾		Pregunta ⁽²⁾	Excesivo ⁽²⁾	Décimas ⁽²⁾		Informe ⁽²⁾
Proactividad ⁽²⁾	Medir ⁽³⁾		Resumen ⁽²⁾	Exigencia ⁽²⁾	Educación ⁽²⁾		Puntaje ⁽²⁾
Recordar ⁽²⁾	Porcentaje ⁽³⁾			Global ⁽²⁾	Lápiz ⁽²⁾		Registro ⁽²⁾
Reparar ⁽²⁾	Rendición ⁽²⁾			Imposición ⁽²⁾	Proceso ⁽⁴⁾		Saber ⁽²⁾
Resultado ⁽²⁾				Mucho_estrés ⁽²⁾	Reposo ⁽²⁾		Trabajo ⁽³⁾
				Seriedad ⁽²⁾	Retroalimentación ⁽²⁾		
				Trabajar ⁽²⁾	Silencio ⁽²⁾		

Nota. Elaboración propia a partir de *DispoGen*.

A partir de lo anterior, se realizó un análisis categorial de los vocablos repetidos, basándose en la propuesta de Navarro (2008) (ver Tabla 8). Esto implicó reagrupar los datos en función de nociones semánticamente próximas, lo que dio origen a siete categorías: Tarea de Evaluación, Foco en el Resultado, Propósito de Evaluar, Objeto a Evaluar, Agente Evaluador, Acciones y Condición Contexto.

Tabla 8. Análisis categorial de vocablos con mayor producción léxica según centro de interés y grupo (\geq tres casos)

Categoría	Vocablos	Profesor Evaluador		Evaluación Sumativa		Evaluación Formativa		Retroalimentación		Sub Total	Total
		G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2		
Tarea de evaluación	Prueba/Test	10	8	12	13	21	9	0	0	73	91
	Guía/Trabajo	0	0	5	3	0	4	0	0	12	
	Disertación	2	0	2	2	0	0	0	0	6	
Foco en el resultado	Nota	11	3	14	8	0	0	0	0	36	60
	Calificación	0	5	0	7	0	3	0	0	15	
	Resultado/Promedio	0	0	3	4	2	0	0	0	9	
Propósito de evaluar	Aprender	3	0	0	0	0	0	8	6	17	27
	Medición/Medir	0	0	0	0	6	4	0	0	10	
Objeto a evaluar	Aprendizaje	0	2	2	0	0	5	0	2	11	57
	Apr. Signif.	0	0	0	0	0	0	0	3	3	
	Conocimiento	0	4	0	6	3	5	0	2	20	
	Contenido	0	0	2	0	0	0	0	9	11	
	Materia	0	0	0	0	5	0	3	4	12	
Agente evaluador	Alumno	0	0	7	2	0	2	0	2	13	41
	Docente (*)	11	10	2	0	0	5	0	0	28	
Acciones	Repasar/repaso	0	0	0	2	2	3	22	4	33	55
	Estudiar/estudio	0	0	2	0	3	0	6	0	11	
	Recordar	0	0	0	0	1	0	6	4	11	
Condición contexto	Obligación/Imposición	5	0	0	0	0	0	0	0	5	20
	Control	0	4	0	0	0	0	0	0	4	
	Lápiz	7	2	2	0	0	0	0	0	11	

(*) Se agrupan los vocablos: docente, profesor, educador, pedagogo, examinado

Nota. Elaboración propia.

La Tabla 8 precisa la frecuencia observada en cada grupo (abreviados como G1 y G2) y la suma total. La que concentra más casos es Tarea de Evaluación y la que tiene menos, Condición Contexto. En particular, prevalecen vocablos que indican instrumentos de evaluación, cuya administración suele ser en formato de lápiz y papel (Prueba, Test, Guía), sumando a Lápiz como material. Además, se observan vocablos aislados como Hoja o Pauta, cuya mención podría asociarse a tareas de desempeño (Disertación). Asimismo, se detectan otras palabras técnicas, cuyos vocablos se asocian a la construcción de instrumentos (Escala, Puntaje) y al concepto calificación (Décimas, Promedio, Porcentaje, Nota), con varias frecuencias para el propósito de Medición. Dicho hallazgo revela la importancia atribuida a los números y a la función social de la evaluación, tan tradicional en el sistema educativo escolar.

Sobre el contexto de la evaluación, se nombran vocablos como Obligación, Imposición y Control, lo que podría estar relacionado a la posición de poder que ostenta el agente que evalúa. En este caso, destaca el uso de palabras alusivas a la función Docente, cuyos vocablos ostentan las mayores frecuencias observadas; a diferencia del Alumno, que resulta escasamente mencionado en tres de los cuatro centros de interés.

Por último, destacan Conocimiento y Materia como principales objetos a evaluar, en desmedro de Aprendizaje y Aprendizaje Significativo, cuya mención realizan algunos estudiantes cuando se consulta respecto del centro de interés Retroalimentación. Este dato se complementa con altos resultados numéricos en Repasar y Repaso, Estudiar y Estudio como principales acciones a seguir, cuyos vocablos fueron mencionados fundamentalmente por los ingresantes a Pedagogía de origen TP. Este tipo de hallazgos podría indicar un impacto de la escolarización en la representación de la Evaluación de los Aprendizajes, en sintonía con las posibilidades de continuación de estudios superiores.

5. CONSIDERACIONES FINALES

A continuación, se ofrecen las principales conclusiones obtenidas según lo investigado. Esta investigación se planteó como propósito responder la cuestión cómo es y cuántas palabras conforman el léxico disponible en términos asociados a la Evaluación de los Aprendizajes, cuya representación forma parte del conocimiento profesional del profesorado (Maldonado-Fuentes et al., 2019). Para indagar en este ámbito, se asumió que “un primer nivel de interrogación es el de la evocación espontánea y la selección de elementos significativos producidos por un ítem que sirve de estímulo” (Gutiérrez Vidrio, 2015, p. 24), para acceder al contenido de la representación. Luego, tras un proceso de jueceo, fueron definidos cuatro centros de interés: Profesor Evaluador, Evaluación Sumativa, Evaluación Formativa y Retroalimentación. Dichos términos inductores conformaron una Encuesta de Disponibilidad Léxica, creada ad hoc, que resultó funcional para la recogida de información.

El estudio empírico contó con la participación voluntaria de estudiantes en Formación Inicial Docente de una universidad chilena, de carácter regional y estatal, cuya institución cuenta con garantías de calidad en los procesos formativos. Específicamente, se aplicó la encuesta a 49 estudiantes de la carrera de Pedagogía Básica, caracterizados por una mayor presencia de género femenino y alta procedencia de establecimientos de modalidad Técnico Profesional, lo que se alinea a las políticas vigentes de mayor cobertura y equidad en el acceso a la Educación Superior en el país.

El hecho de haber realizado un muestreo intencionado en dos cohortes (estudiantes de ingreso y aquellos que han culminado primer ciclo FID) permitió comparar las características generales del corpus, tomando en consideración los índices numéricos por centro de interés. De este modo, se pudo observar que el total de palabras (TP) de los futuros profesores disminuye en cantidad entre los grupos, aportando más vocablos los estudiantes de ingreso que provienen de establecimientos Científico Humanista. Sin embargo, al analizar el Índice de Cohesión (IC) y el Promedio de Palabras (XP), se observa la tendencia a centros difusos, con un aumento en la media de ambos estratos. La excepción es Evaluación Formativa, cuyo valor numérico disminuye en los estudiantes del Grupo 2 de establecimientos Técnico Profesional.

Por otro lado, el estudio reveló que Profesor Evaluador es el centro de interés más productivo, seguido de Evaluación Formativa en ambos grupos; destacándose los resultados numéricos de estudiantes de modalidad Científico Humanista. Al comparar, quienes proceden de enseñanza Técnico Profesional superan las 95 palabras en todos centros de interés, alcanzando la frecuencia más alta en Retroalimentación (n=108). Se infiere así que es posible anticipar mejoras en la competencia léxica de los ingresantes durante la FID cuando se interroga sobre Evaluación de los Aprendizajes. Proponemos que este cambio en la cantidad de palabras podría ser atribuido a factores multivariados, considerando de manera concurrente la formación profesional como la experiencia escolar según el tipo de establecimiento de procedencia de los participantes

Específicamente, el inductor Evaluación Formativa agrupa el más alto número de vocablos convergentes, tanto a nivel inter como intragrupal. Este hecho podría vincularse a la importancia atribuida a la función formativa en la escolarización, pues, mediante este tipo de evaluación los estudiantes pueden conocer sus avances, niveles de logro y cómo mejorar su proceso de aprendizaje. Además, la revisión de vocablos comunes (Prueba, Test, Guía, Materia y Conocimiento) y diferentes (Resultado, Aprobar, Medición, Medir, Rendición) en este centro de interés, permiten concluir que los informantes asocian la Evaluación Formativa a un propósito instrumental. Eso puede explicarse tomando en consideración la cultura evaluativa escolar, pues “a pesar de que se señala que los docentes tienen libertad para seleccionar y elaborar instrumentos y situaciones de evaluación, los establecimientos priorizan el formato prueba por sobre otros” (Förster y Núñez, 2018, p. 3). Al respecto, Bennet (2011) advierte sobre la confusión que se genera cuando se piensa que cualquier instrumento de evaluación puede ser utilizado con fines formativos. Según el autor, la reducción del término Evaluación Formativa al instrumento dificulta la comprensión de su sentido entre los educadores, en tanto se trata solamente de uno de los elementos del proceso evaluativo, sin agotar sus posibilidades e impacto en el mejoramiento de la enseñanza y los aprendizajes.

Así también, el análisis categorial del corpus permitió dar cuenta de la alta presencia de vocablos que remiten a la Función Sumativa de la evaluación, cuyo concepto se vincula directamente con la promoción o certificación de los estudiantes al cerrar una etapa de su aprendizaje (Castillo, 2002). Por ejemplo, Nota, Calificación, Resultado, Promedio y Docente, se encuentran explícitos de manera transversal en distintos centros de interés. Este hecho puede explicarse por la escolarización, ya que existe bibliografía sobre la importancia atribuida a la efectividad de la enseñanza en los establecimientos educativos, cuya gestión del rendimiento suele realizarse a partir de las calificaciones y no del logro en los aprendizajes (Förster, 2017). Desde la perspectiva de Mau (2020), este énfasis responde

a un modelo de cuantificación, característico de la actual sociedad métrica, a partir del cual se desarrolla una forma de gobernanza basada en datos, con impacto la valorización del desempeño y la comparabilidad resultados. Esta mirada de la evaluación incidiría en las representaciones de los ingresantes a Pedagogía Básica, dado que las vivencias de la evaluación sumativa podrían constituir un filtro para la futura práctica evaluativa.

En síntesis, se evidencia que el léxico disponible sobre Evaluación de los Aprendizajes se encuentra escasamente dinamizado en términos semánticos. Esto pone en cuestionamiento la incidencia de la FID (tiempo y curriculum) en las posibilidades de transformación de las conceptualizaciones hacia modelos más pedagógicos, tal como se espera en el sistema escolar. Los hallazgos invitan a seguir profundizando en este tipo de indagaciones para identificar los elementos estáticos y dinámicos la producción léxica sobre el ámbito de la Evaluación, cuyo antecedente permitiría potenciar el dominio de conocimientos especializados de la profesión durante la formación docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, D. & Alves, M. (2016). O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. *Pro-Posições*, 22(2), 189-205. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643270>
- 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. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2973>
- Álvarez, J. (2014). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40, 11-28. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. PREAL, 41. http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J. (2010). *Ecós de la revolución pingüina*. Editorial Pehuén.
- Bennett, R. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Carpintero, E., González, C. y Cabezas, D. (2014). Evaluación Integral en docentes: Perfiles de docentes con respecto su percepción de la evaluación. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40 (1), 61-74. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100004>
- Castillo, S. (2002) (Coord.). *Compromisos de la evaluación educativa*. Pearson Educación.
- Cifuentes-Medina, J. (2019). Análisis de las Prácticas Evaluativas de los Profesores en el Programa a Distancia de Licenciatura en Educación Básica. *Formación Universitaria*, 12 (6), 93-102. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600093>
- Consejo Nacional de Educación [CNED]. (2020). Índice de estadísticas de pregrado institucional.
- Cook, T. y Reichardt, Ch. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata.
- Dias Sobrinho, J. (2002). Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. En Freitas, L. (Org.) *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. (pp. 13-62). Insular.
- Echeverría, M., Urzúa, P. y Figueroa, I. (2005). *Dispogen II. Programa computacional para el análisis de la disponibilidad léxica*. Universidad de Concepción.
- 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://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1245651>

- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning: How do teachers learn to teach? En Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. & Mc Intyre, D. (Editors). *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 697-705), Routledge.
- Ferreira, A., Salcedo, P. y Del Valle, M. (2014). Estudio de disponibilidad léxica en el ámbito de las matemáticas. *Estudios Filológicos*, 54, 69-84. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132014000200004>
- Flórez, E., Páez, J., Fernández, C. y Salgado, J. (2019). Reflexiones docentes acerca de las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje y su influencia en las prácticas evaluativas. *Revista Científica*, 34(1), 63-72. <https://doi.org/10.14483/23448350.13553>
- Fonseca-Arranz, Y. y Vega-Veranes, F. (2007). Internalización del léxico y competencia léxica. Implicaciones socioculturales, *Ciencia en su PC*, 4, 67-78. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181320170007>
- Förster, C. y Núñez, C. (2018). ¿Cómo evalúan los aprendizajes los colegios chilenos? Un diagnóstico a partir de los reglamentos de evaluación. Policy Briefs, N°18, CEPPE UC. <http://ceppe.uc.cl/images/contenido/policy-briefs/policy-brief18-230118.pdf>
- Förster, C. (2017). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Ediciones UC.
- Gil-Rojas, J. (2019). Representaciones sociales de la evaluación en dos escuelas de secundaria de Guadalajara, México. *Lenguaje*, 4 (1), 173-200. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i1.7321>
- Groult, N. (2010). *Representaciones y prácticas acerca de la Evaluación: el caso de los profesores de francés como lengua extranjera del Cele de la UNAM*. [Tesis Doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/85901>
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Sacristán, G. y Pérez, A. (Editores). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Akal.
- Guerra, P. y Montenegro, H. (2017). Conocimiento pedagógico: explorando nuevas aproximaciones. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 663-680. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201702156031>
- Gutiérrez Vidrio, S. (2015) Diferentes aproximaciones metodológicas para el estudio de las representaciones sociales. En Torregrosa (Coord.). *Representaciones Sociales, Campo Jurídico y Comunicación con Equidad. Aproximaciones teórico-metodológicas para su estudio* (pp. 6-37), Editorial Temis, Sa. A.
- Herranz, C. (2018). Disponibilidad léxica de los futuros profesores de Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 143-159. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.295271>
- Imbernón, F. (2001) La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En Marcelo, C. (Editor). *La función docente* (pp. 27-45). Síntesis.
- Insuasty, E. y Castillo, L. (2011). Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente. *Revista Entornos*. 24, 73-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798805>
- 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., Tapia-Ladino, M. y Arancibia-Gutiérrez, B. (2019). ¿Qué significa evaluar? *Perfiles Educativos*, 42(167), 138-157. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59208
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 27-32. <http://www.ub.edu/obipd/la-formacion-inicial-docente-problemas-complejos-respuestas-disruptivas/>
- Mau, S. (2020). Numbers matter! The society of indicators, scores and ratings. *International Studies in Sociology of Education*. 29(1-2), 19-37. <https://doi.org/10.1080/09620214.2019.1668287>
- Mc Millan, J. y Schumacher, S. (2011). *Investigación educativa*. Pearson Addison Wesley.
- Mercado, E. (2013). *Acompañar al otro: Saberes y prácticas de los formadores docentes*. Ediciones Díaz de Santos.

- MINEDUC [Ministerio de Educación de Chile] (2018). Política para el fortalecimiento de la evaluación en aula. <https://bit.ly/3qWZbZw>
- _____. (2016). Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Ley 20.903. 01 de abril de 2016. <https://bcn.cl/2f72c>
- _____. (2012). Estándares orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica. Estándares pedagógicos y disciplinarios. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_B%C3%A1sica.pdf
- Molina, W. (2013). Sentido de Futuro en Estudiantes Secundarios: Paradojas de Equidad y Calidad desde su Experiencia Escolar. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 143-164. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100009>
- Moreno, T. (2014). Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum. *Perspectiva Educacional Formación de Profesores* 53(1), 3-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329700002>
- Navarro, O. (2008). Representación social de la evaluación en estudiantes universitarios. *Revista Educación y Pedagogía*, 50, 141-153. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaey/article/view/9931>
- Palacios, A. y López-Pastor, V. (2013). Haz lo que yo digo, pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143>
- Pasek, E. y Mejía, M. (2017). Proceso general para la evaluación formativa del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 177-193. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.009>
- Pedraja-Rejas, L., Araneda-Guirriman, C., Rodríguez-Ponce, E. y Rodríguez-Poche, J. (2012). Calidad en la formación inicial docente: evidencia empírica en las universidades chilenas. *Formación Universitaria*. 5 (4), 15-26. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000400003>
- Perazzi, M. y Celman, S. (2017). La evaluación de los aprendizajes en aulas universitarias: una investigación sobre las prácticas. *Praxis Educativa*, XXI(3), 23-31. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0328-97022017000300003&script=sci_abstract
- Pérez, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La Muralla.
- Popham, J. (2013). *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Narcea.
- Quintanilla, A. y Salcedo, P. (2019). Disponibilidad léxica en procesos de formación inicial de futuros profesores de inglés. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* 19(3), 529-554. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201913157>
- Ravela, P., Leymoní, J., Viñas, J. y Haretche, C. (2014). La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina. *Propuesta Educativa*, 41, 20-45. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041712004>
- Ruffinelli, A. (2018). *Reflexión Docente: Oportunidades de Desarrollo en la Formación Inicial*. [Tesis Doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/22001>
- Samper, J. (1998). Criterios de edición del léxico disponible: sugerencias. *Lingüística*, 10, 311-333. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1400825>
- Sánchez, A. (2012). La división sexual del trabajo docente: procesos discursivos y realidades sobrevenidas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 85-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4615374>
- Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.

