



**RACIONALIDADES DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LOS
DOCENTES NOVELES DE LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
HACIA UNA COMPRENSIÓN DE EVALUACIÓN
EMANCIPADORA**

Tesis Doctoral para optar al Grado de

DOCTORA EN EDUCACIÓN

Directora de Tesis:

Dra. TERESA RÍOS SAAVEDRA

Autora:

Marcela Liliana Mora Donoso

**FACULTAD DE PEDAGOGÍA
UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CHILE**

2020

No es posible trabajar por una pedagogía del movimiento quedándonos quietos.

Primero tenemos que andar, y andar significa, en este caso, aun quedándonos sentados, estar abiertos al cambio y a la diferencia.

Paulo Freire (2008:60) El Grito Manso.

Dedicatoria

Esta tesis doctoral la dedico a todos los docentes que han sido inquietos en sus vidas profesionales, muchas veces cuestionados por generar cambios y quebrar paradigmas.

A mi familia, esposo, hijos, padres y tíos

A mis hijos, Matías, Beatriz y mi ángel Valentina, que son mi motor de vida, mi esposo, mi compañero de vida, padres y tíos que son mis apoyos constantes.

Agradecimientos:

Agradezco las enseñanzas de mi tutora, Dra. Ríos, quien me guió en el camino de la investigación, con precisión, claridad, cariño y enseñanzas que trascenderán lo investigativo.

INDICE

INTRODUCCIÓN	6
1. CAPÍTULO 1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.	9
1.1. ANTECEDENTES.....	9
1.2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	26
1.3. SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN.....	27
1.4. OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS	28
1.4.1.- Objetivo General:.....	28
1.4.2.- Objetivos Específicos	28
1.5. JUSTIFICACIÓN.....	29
2. CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	32
2.1. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES Y ENFOQUES EPISTEMOLÓGICOS.....	32
2.1.1. Tensiones de la evaluación de los aprendizajes y desafíos en el contexto universitario.	36
2.1.2. Evaluación en el contexto de las competencias, una mirada crítica.....	41
2.1.3. Cultura evaluativa en las organizaciones de educación.	46
2.2. EVALUACIÓN EMANCIPADORA: UNA PROPUESTA CRÍTICO TRANSFORMADORA DE LA DOCENCIA EN ES, COMO FUNDAMENTO DE UNA PRÁCTICA DEMOCRÁTICA.....	50
2.2.1 La Retroalimentación: Elemento clave en el proceso evaluativo.	54
2.3. LA EVALUACIÓN COMO HABILIDAD EN LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE DOCENTES UNIVERSITARIOS.	56
2.4. LOS DOCENTES NOVELES Y LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: PROBLEMAS Y DESAFÍOS.	59
2.5. TEORÍA DE LAS RACIONALIDADES: APROXIMACIONES Y APORTES. 62	
2.5.1. Evolución histórica de la teoría de las Racionalidades y tipos de Racionalidades.	62
2.5.2. Aportes de la Teoría Elección Racional General según Raymond Boudon ...	66

3	CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	72
	3.1.- PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN	72
	3.1.1. Unidad de Estudio	72
	3.1.2. Sujetos	72
	3.1.3. Tipo de Muestra	74
	3.1.4. Criterios de Credibilidad.....	74
	3.1.5. Técnicas de recolección de datos o producción de información.....	75
	3.1.6. Técnicas de Validación del instrumento	77
	3.1.7. Técnica de análisis de la información.....	78
	3.1.8. Análisis	79
	3.1.9. Técnicas de Análisis de la información que surge de las entrevistas a los sujetos investigados	80
4.	CAPÍTULO 4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	81
	4.1. Esquemas de Estructuras Paralelas	82
	4.2. Esquemas de Estructuras Cruzadas (EC)	117
	4.3. Estructura Actancial:	126
5.	CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	128
	5.1. Racionalidades subyacentes a las prácticas evaluativas de docentes noveles: Un leve transitar de prácticas evaluativas tradicionales a prácticas evaluativas emancipadoras.	128
	5.2. Transitar hacia una evaluación emancipadora en contexto universitario, comprensiones de los docentes noveles un leve caminar	132
6.	CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES.....	135
	6.1. Racionalidades subyacentes de las prácticas evaluativas de los docentes noveles:.....	136
	6.2. Perspectivas epistemológicas de la evaluación de las prácticas evaluativas de los docentes noveles.....	139
	6.3. Tensiones de las prácticas evaluativas, desde las voces de sus actores.	141
	6.4. Proyecciones	144
	6.4.1. Desde las políticas públicas	144

6.4.2.Desde la investigación	145
6.4.3.Desde la Formación Inicial Docente	145
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
1. ANEXOS:.....	161

INTRODUCCIÓN

La evaluación de los aprendizajes en los procesos de formación profesional universitaria, constituye una temática de interés y relevancia en el campo pedagógico-educativo. Es evidente que las prácticas evaluativas, como acciones pedagógicas, a partir de sus características, son de vital importancia en el proceso de formación de los estudiantes universitarios.

Es así como el problema de las prácticas evaluativas, genera debate en los círculos académicos y se convierte en un tema que manifiesta tensión en todos los niveles educativos. En este sentido, interesa investigar las racionalidades y enfoques epistemológicos de las prácticas evaluativas de docentes noveles universitarios, dado que investigaciones existentes, están orientadas a características descriptivas de la evaluación, a concepciones, que subyacen a las prácticas, principalmente en niveles de educación escolar. Es así que, en el contexto universitario, los hallazgos, se traducen en resultados de implementación de propuestas de evaluación desde distintos enfoques, en el marco de los procesos de renovación curricular, que han transitado las universidades a nivel nacional, latinoamericano e internacional, que emanan de los acuerdos de Bolonia, en la década de los 90' y que los gobiernos de la época adoptaron, mediante el modelo de competencias en la formación universitaria.

En este escenario, la formación universitaria en Chile, no se ha excluido de éstas dinámicas de cambios, es así como el ministerio de educación ha potenciado la implementación y exigencias de renovaciones curriculares en la formación de pre-grado, lo que ha significado también, aportar con orientaciones de cómo abordar la docencia universitaria y por tanto los procesos evaluativos, al alero de modelos educativos centrados en el aprendizaje.

En este marco, esta investigación pretende aportar al debate acerca de las racionalidades y enfoques epistemológicos que subyacen a las prácticas evaluativas de los docentes noveles universitarios, es decir, cómo se conciben, cómo se caracterizan, desde qué comprensiones se sitúan, dado que en el proceso evaluativo convergen diversos aspectos, tanto explícitos, orientados por la programación e instrumentos de gestión del currículum, propios de los procesos instalados en la formación universitaria, que responden a lo administrativo y como otros subyacentes o implícitos, provenientes de racionalidades y enfoques que posee el propio docente, cuya incidencia en los resultados en la formación universitaria depende de las características propias de las prácticas.

A su vez, pretende presentar principales tensiones que caracterizan el proceso evaluativo en contexto de docencia universitaria, las cuales pueden contribuir u obstaculizar los aprendizajes y la formación profesional. En consecuencia, éstas son las opciones que permiten orientar esta investigación, para aportar al conocimiento científico desde este contexto formativo. Por tanto, este informe de investigación doctoral, presenta la síntesis de comprensiones de las temáticas señaladas, estructurando el documento en seis capítulos, cuya descripción de contenidos se plantea a continuación.

El primer capítulo titulado, formulación del problema, presenta los antecedentes significativos que enmarcan la investigación, características de la evaluación de los aprendizajes en contexto universitario, reformas curriculares, con hitos como son: los acuerdos de Bolonia, tuning europeo, latinoamericano y cómo se materializan estos procesos a nivel nacional, así también, acompañan estos antecedentes, investigaciones en relación a las prácticas evaluativas, posteriormente se formula el problema, se plantea el

objetivo general y objetivos específicos, preguntas de investigación y supuestos investigativos.

El segundo capítulo, presenta el Marco Teórico, conformado por un primer apartado, que hace referencia a la Evaluación de los aprendizajes y enfoques epistemológicos, continuando con las tensiones que se presentan en la evaluación y los desafíos en contexto universitario. Posteriormente se plantean aspectos de la evaluación en contexto de competencias, desde una mirada crítica y la cultura evaluativa en las organizaciones de Educación. Se plantea además una base teórica desde la evaluación emancipadora, adscrita a una perspectiva crítico-transformadora de la docencia universitaria, como fundamento de una práctica democrática, continuando con la importancia de la evaluación como habilidad en la formación pedagógica de docentes universitarios, terminando con los problemas y desafíos que presentan los docentes noveles en docencia universitaria. Se destaca en este capítulo el tema de las racionalidades epistemológicas de la evaluación, desde la teoría de Raymond Boudon, sus aproximaciones y aportes, a su vez argumentando la postura epistémica que orienta esta investigación.

El tercer capítulo plantea la metodología de investigación, explicitando los fundamentos metodológicos de la misma, en cuanto diseño y características centrales de esta opción. Consecutivamente se expone el capítulo cuarto, presentación de análisis y primeras interpretaciones de la información obtenida en la fase campo. Seguido por el capítulo quinto, discusión de resultados, en el cual se presentan los principales hallazgos relacionados con el marco teórico de la investigación. Para finalizar con el último capítulo, sexto, donde se

exponen las conclusiones, que permiten dar respuesta al problema de investigación, para concluir con proyecciones del estudio.

CAPÍTULO 1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.

1.1.- ANTECEDENTES

A partir de los años 70' uno de los hallazgos importantes en el campo educativo universitario, fue destacar al proceso evaluativo, como uno de los principales factores que influye en el aprendizaje, más que la propia enseñanza. (Fernández, 2010). Posteriormente, en la década de los 90' la investigación en el ámbito de la evaluación, en distintos contextos formativos, evidencia un cambio de enfoque, desde lo psicométrico, a una evaluación basada en criterios, destacando procesos, orientada al aprendizaje, intencionando lo colaborativo, que permita además las contextualizaciones, mediante tareas auténticas, y relevando la retroalimentación, para la mejora. (Boud y Falchikov, 2007; Nicol, 2007).

Esto demuestra que apartir de avances en investigaciones, dependiendo de los paradigmas investigativos, surgen nuevas comprensiones de los procesos evaluativos, lo psicométrico, claramente relacionado con la vertiente cuantitativa-postivista, mientras que procesos de evaluación auténtica, formativa, se adscribe a la corriente epistemológica propia de lo cualitativo.

Es así como desde estas comprensiones, considerando desde qué vertiente se sitúen, surgen las características de cómo se evalúa a nivel universitario. En este contexto, considerando investigaciones internacionales acerca de los procesos evaluativos, según (Barberá, 2003; Brow & Glasner, 2007, Herrera & Lorenzo, 2009), éstas son: desarticuladas entre la didáctica y evaluación, se enfatiza en tareas puntuales, sin conexión, cuya implicancia es generar ambigüedades en los estudiantes, además de situarlas al final del proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta misma idea, otro aspecto relevante, del punto de vista de la intencionalidad en la formación, se tiende a evaluar contenidos conceptuales y como propósito la calificación. (Gómez, 2005), manifestando una perspectiva técnica-administrativa del proceso. Así también, (Ibarra y Rodríguez, 2010), señalan que el discurso dominante en la universidad es tradicional, equiparando la evaluación con la calificación, dirigida por el profesor con una escasa presencia de retroalimentación. Lo último plantea la hegemonía de los agentes de la evaluación, el docente es el magnánimo con poder para evaluar.

Por su parte, Fernández, (2010), destaca la naturaleza y finalidad de la evaluación en contexto universitario, dado que la evaluación es parte del currículum universitario, proyecto formativo, que implementa cada carrera, a partir de ello, a diferencia de otros ciclos formativos tiene la función, de poseer un carácter profesionalizador y de acreditación. Por tanto, la universidad garantiza que los alumnos y alumnas una vez completa la formación, puedan ejercer y por otra parte, la certificación de calidad del propio programa de pregrado.

A partir de estas descripciones, se manifiesta la complejidad que implica el proceso evaluativo desde la docencia universitaria, así como también los criterios pedagógicos que

deben considerar y las implicancias de éstos, en la formación profesional. Al respecto Zabalza (2003), hace alusión a la importancia de la evaluación para el aprendizaje y para la docencia, la que debe ser considerada como un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza. Esto se ve acentuado, dado que quienes realizan docencia universitaria no siempre son pedagogos de formación, por tanto sus procesos se basan en las experiencias (Moreno, 2009).

Además de éstas caracterizaciones que presentan los autores en torno a la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario, las que forman parte de los antecedentes para el debate, es necesario hacer una contextualización acerca de las reformas que han experimentado las universidades a nivel global, latinoamericano y nacional, siendo el principal hito los acuerdos de Bolonia, (1999), que constituyen marcos orientadores tendientes a regular, la docencia universitaria, además de homogenizar los procesos formativos, así autores como, (Bonal, Tarabini-Castellani y Verger, 2007; Dale, 2007; Green, 2007; Santos, 2005), presentan el proceso de Bolonia como implicancias de la globalización a nivel educativo, lo que ha generado transformaciones, a nivel de políticas y sus procesos derivados de éstas. En palabras de Espinoza (2014), esto no conlleva anular el rol del Estado, sino que, promover agendas que contemplan similares desafíos en educación, (Dale, 2007). Esto implica que se generen mecanismos de respuesta común, siendo uno de ellos las respuestas transnacionales a las demandas actuales de la educación superior, como el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES), con su Proyecto Tuning (iniciado en Europa y posteriormente extendido a América Latina, África, Estados Unidos y Rusia), al respecto Espinoza (2014; 149), establece.

“Al analizar las dinámicas de desarrollo y cambio de la educación superior desde las últimas décadas del siglo pasado, se pueden identificar seis procesos claves que permiten comprender las condiciones de producción del discurso de las competencias en este nivel educativo, éstos son: la masificación de la matrícula, los procesos de mercantilización de la educación superior, la vinculación más estrecha de los programas de formación con las necesidades del mercado laboral, los procesos de internacionalización, la instauración de sistemas de aseguramiento de la calidad, y la promoción de ‘patrones de respuesta’ a los desafíos educativos globales”.

Es así como la conformación del EEES, surge por primera vez en la Declaración de Soborna (1998), aunque se inicia en 1997, con el acuerdo de Lisboa y que según Montero, (2010), se enfatiza la Europa del conocimiento, según tendencias que predominan en países más avanzados y para ellos la calidad de la educación superior es un factor decisivo para la calidad de vida de los ciudadanos.

Por su parte, (Rubio & Álvarez, 2010; 192), mencionan que el EEES, su principal objetivo era, *“lograr en Europa la extensión y calidad de la enseñanza universitaria y su incidencia en la calidad de vida de los ciudadanos”.*

Posteriormente, en 1999, la Declaración de Bolonia, por iniciativa de la Unión Europea, surge el EEES, con el fin de crear un sistema homogéneo de educación que potencie el desarrollo de países miembros, su movilidad, empleabilidad y capacidad de innovación de los ciudadanos.

Esta declaración, se ve complementada con posteriores acuerdos como: (Salamanca, 2001); cuyas participaciones fueron: estudiantes (Gotemburgo, 2011); ministros (Berlín

2003; Bergen, 2005 y Londres, 2007), que han dado paso a concretar la conformación del proceso de Bolonia, cuyos principales componentes son:

- 1.- Adoptar una estructura de títulos universitarios europeos comparables y comprensibles.
- 2.- Establecer un sistema de enseñanza en dos ciclos, grado y postgrado.
- 3.- Establecer sistema de valoración académica de las asignaturas (créditos) y de calificaciones homogéneas en toda Europa.
- 4.- Eliminar los obstáculos para el ejercicio efectivo del derecho a libre circulación, por parte de los actores del sistema educativo universitario.
- 5.- Establecer criterios y metodologías pedagógicas comparables.

Considerando estos cinco focos de Bolonia, se desprende que los acuerdos tienden a a la movilidad estudiantil, docentes y administrativos. Y que permite la comepetividad en el sistema educativo universitario europeo a escala internacional; por otra parte, permite la formación continua y orienta los procesos de formación de pregrado, articulando con postgrado; fomenta la transparencia del sistema y la movilidad de los/as estudiantes, así también valorar las horas de clases lectivas, teóricas o prácticas, estudio autónomo; promueve la movilidad entre los estamentos que conforman la universidad en otros espacios educativos universitarios, que integran el proyecto Bolonia y en consecuencia garantiza la calidad de los estudios universitarios.

Se enfatiza, además, en los procesos formativos, de enseñanza y aprendizaje, por lo que también el EEES, permea en poner en debate las prácticas pedagógicas que acompañan la docencia universitaria.

Sumado a ello, uno de los argumentos que han estado en el debate acerca de la conformación del EEES, son los distintos factores de cambios, como son: nuevas tecnologías digitales que favorece el proceso de globalización en todos los sectores económicos, sociales y educativos; la biotecnología, el comercio y el desarrollo de nuevos medios de comunicación y transporte, entre otros. (Comisión Europea, 2000; Dias, 2010).

A su vez, en todas estas reformas, también se aprecian posturas críticas, al respecto Alonso & Arandía, establecen que en las reformas educativas homogeneizadoras, se releva: *“el rendimiento, la competitividad, los rankings y los beneficios; afectando al profesorado, además de áreas tan sensibles como la investigación, las que se ven afectadas por esta situación y deben responder. Es un escenario donde hay una gran presión, guiado por criterios de eficacia y eficiencia y en el que se cuestiona, o directamente queda fuera, todo aquello que no parece ser rentable, que no crea plusvalía o no sirve a los intereses del mercado”*. (Alonso & Arandía, 2017; 203).

Otra postura crítica al proceso Bolonia, lo manifiestan autores como Leite & Genro, quienes mencionan la concepción de una nueva epistemología de la Educación Superior:

“una nueva epistemología de la Educación Superior surge en el siglo XXI. Esta epistemología sostiene las razones por las que las universidades deben trillar caminos globales e internacionales, rediseñar su perfil en dirección a los mercados y desarrollar modalidades de capitalismo académico”. (Leite & Genro, 2012; 764).

Así también, (Nóvoa; Lawn, 2005; Nóvoa, 2010), menciona que Bolonia, significó, objetivos ambiciosos, que representan promesas, dilemas y contradicciones estructurales e ideológicas, así como asuntos delicados atribuibles a su gobierno supranacional, nacional y

local. En este mismo sentido Escudero & Trillo, establecen que en el ámbito pedagógico las orientaciones son poco claras:

“Bologna, representa el marco regulador, especialmente en materia de enseñanza y aprendizaje. Se trata de un cambio estructural y formal pero fluido y ambiguo, uniformador y basado en una coordinación entre los países miembros, conservando cada uno espacios propios de competencia”. (Escudero & Trillo, 2015; 83).

A continuación, pasamos a revisar los principales objetivos, que involucran acuerdos del proyecto Tuning Europeo, cuyas principales líneas de acción se destacan.

- 1.- Línea I, Competencias Genéricas y Específicas.
- 2.- Línea I, Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- 3.- Línea III, Créditos académicos y por último
- 4.- Línea IV, Calidad y Transparencia: Comparabilidad internacional de titulaciones.

A partir de estas orientaciones, se instala el concepto de competencia y resultados de aprendizajes, que hoy en día son conceptualizaciones instaladas en los contextos educativos universitarios. Considerando el informe Tuning Europeo, desde esa documentación, la definición de Competencias, hace referencia a: *“Una combinación dinámica de atributos, en relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo”.* (Bravo, 2007; 13).

Es así como, al instalarse este concepto en las universidades, surge la necesidad de cambio en los currículum formativos, declarando perfiles en base a competencias. Esto hace

que necesariamente tenga incidencia en la forma de abordar la docencia, ya que se cuestiona la prueba de lápiz y papel como instrumento y estrategia evaluativa, dado que en la evaluación por competencia sería necesario evaluar desde contextos reales. Por lo que surge una tensión entre la normativa, los requerimientos de cambio, que permiten interpelar cómo se evalúa en docencia universitaria, dado que aún hay resistencia a las orientaciones neoliberales de la formación por competencias en educación universitaria.

Este es el primer escenario de cambios a nivel global, que tiene como influencia directa, reformas a nivel universitario y como efecto dominó, incide en las políticas públicas a nivel latinoamericano y nacional. En base a éstos lineamientos, López Segrera (2003), hace referencia al concierto latinoamericano de reformas educativas, quien afirma que la globalización, en su dimensión neoliberal, ha impactado profundamente a los sistemas educativos latinoamericanos, desde fines del siglo veinte hasta la actualidad. Dicha aseveración es válida para la educación a escala mundial, ya que los efectos de la globalización en la educación son de un amplio espectro, atañen tanto a las decisiones macro políticas, como a aspectos más específicos, tales como las definiciones curriculares.

Los principales focos de Tunning América Latina se traducen a: generar una lista de competencias genéricas que fueron consultadas a académicos, estudiantes, graduados y empleadores en el año 2005, en la ciudad de Buenos Aires, posteriormente en Belo Horizonte, en el mismo año, se presentó el informe final sumando al listado de competencias genéricas, competencias específicas, para áreas de conocimiento, como son: Administración de empresas, educación, historia y matemáticas. (Tunning América Latina, 2007).

Y por último a nivel nacional, Chile, mediante sus reformas en contexto universitario, impulsan acciones de cambio, materializadas en los fondos MECESUP, (Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior). Estos fondos estatales, bajo criterios neoliberales, se implementan desde el año 1998, que deriva de préstamos que organismos financieros internacionales otorgan a Chile, con el fin de fortalecer y regularizar el funcionamiento de programas educativos tendientes a la estandarización y evaluación de desempeños. (MINEDUC, 2004). A partir de estos fondos, las universidades contrataron asesores para los cambios curriculares e invirtieron en infraestructura para asumir los nuevos requerimientos y desafíos de la formación por competencias, dado que desde un diagnóstico OCDE (2009), hace referencia a Calidad de la docencia, en torno al sistema de educación superior. Este da cuenta de procesos de enseñanza y evaluación enmarcados en un enfoque técnico y tradicionalista, con énfasis en la memorización de contenidos, fomentando el aprendizaje individual, más que colaborativo, y relevando la aplicación de pruebas tradicionales, como principales evidencias de los aprendizajes de los estudiantes.

Es así, como a partir de las tendencias internacionales, la formación por competencia, en la segunda década del s. XXI, el Ministerio de Educación en Chile, ha impulsado modificaciones curriculares, que privilegian la implementación de enfoques basados en competencias y resultados de aprendizajes, estos cambios se ven materializados por la formulación de perfiles de egresos, implementación de sistemas de créditos transferibles (SCT), entre otros cambios. (Mujica & Prieto, 2007, CINDA, 2009). Al respecto también se presentan posturas de autores que tensionan esta coyuntura universitaria, y sus transformaciones en el currículum orientado a competencias, por su parte, (Ferrada, Villena, Turra, 2015; Cassasus, 2010), quienes, situados desde otros enfoques epistemológicos y

paradigmas, han criticado esta política pública universitaria, por concebir e intencionar una homogeneización en la formación universitaria, de carácter instrumental y estandarizada en los procesos formativos.

Mientras que otros autores como (Pey & Chauriye, 2011), apelan que estos cambios han permitido configurar nuevos modelos educativos, con énfasis en la formación profesional que propicia la reflexión, responsabilidad, innovación, complejidad, disminuyendo la rigidez de los currículum universitarios.

Es así, como estas caracterizaciones de las prácticas evaluativas presentes en el escenario de la formación universitaria, dan cuenta de una serie de tensiones, tanto en los criterios pedagógicos que los docentes movilizan, para el diseño de instrumentos evaluativos, como también de las estrategias que implementan en las actividades curriculares. Esta realidad, a nivel de marco regulatorio en Chile, surge a partir de la ley N° 20.129, del año 2006, que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y que en el punto III, Dimensión de resultados y capacidad de autorregulación del proceso educativo, los criterios 11 y 12, respectivamente, declaran la efectividad y resultado del proceso formativo, así como la autorregulación y mejoramiento continuo. Acciones legales que promueven una revisión del proceso, y en particular la importancia y pertinencia de las prácticas evaluativas. Al respecto, se destaca,

“Criterio 11. La carrera o programa cuenta con políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad referidos a la admisión, los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación y la progresión académica hacia la titulación o graduación. Estas políticas y

mecanismos son objetivos, efectivos, aplicadas consistentemente y alineadas con el perfil de egreso”. (CNA, 2015; 13).

En este ámbito legal, se aprecia la importancia de la evaluación, como un componente clave en la formación profesional universitaria y que permite otorgar orientaciones y énfasis en las propuestas formativas que conforman la educación superior, lo que implica la necesidad de revisar los procesos evaluativos que se implementan. Sin embargo, desde su lógica se evidencia un divorcio, puesto que sitúa a la evaluación al margen o posterior del proceso de enseñanza y aprendizaje. (Perrenoud, 2007), en circunstancia que es parte constitutiva del mismo.

Además de estos antecedentes, es importante considerar investigaciones acerca de las racionalidades epistemológicas de las prácticas evaluativas de docentes noveles, destacando antecedentes empíricos, investigaciones más atinentes al problema en cuestión. Luego se plantea indagar el estado del arte respecto de ejes temáticos que derivan al problema, como son las racionalidades epistemológicas, formación pedagógica de docentes noveles y evaluación transformadora.

En relación con los aportes de investigaciones educativas en el ámbito de las racionalidades epistemológicas, se encuentra la tesis doctoral de Ravanal (2012), cuya interrogante *¿Qué racionalidades epistemológicas existen en profesores de Biología en activo sobre la naturaleza de las ciencias, enseñanza y aprendizaje de las Ciencias y desde el análisis del diseño de la enseñanza del Metabolismo?*, es abordada desde un diseño metodológico cualitativo-interpretativo. El contexto de este estudio es la educación media, científico humanista. Indaga las concepciones existentes en docentes de Biología sobre didáctica de las

ciencias, presentando como resultados la imagen fragmentada que poseen los docentes sobre la enseñanza, por lo que esta imagen del profesor, guía y orienta su conducta, lo que implica que los cambios reales en la educación pasan por lo que piensa y hace el docente en aula, más que por reformas. A partir de ello, se requiere fortalecer el conocimiento profesional, especialmente el didáctico, conocimiento de y sobre la didáctica del contenido, intencionar la reflexión interdisciplinaria, redefinir o delimitar las finalidades de la enseñanza de las ciencias en la escuela.

Encontramos también un estudio de Patricia Demuth y María Alcalá (2002). Orientado hacia las Concepciones epistemológicas y didácticas de docentes y futuros docentes de Educación Primaria. El problema de investigación hace referencia a las concepciones que sustentan los docentes de la educación primaria y los futuros docentes de la ciudad de Corrientes respecto de la enseñanza, del aprendizaje y del conocimiento escolar y científico. Los resultados precisan una enseñanza tradicional y tecnicista matizados por rasgos interpretativos, relevando la evaluación de contenidos conceptuales por un lado y una planificación segmentada y rígida, por otro. Del punto de vista epistemológico de la disciplina, los docentes manifiestan posturas absolutistas de la ciencia, más claras y evidentes que aquellas respetuosas de la intersubjetividad, la evolución de las ciencias y del contexto del investigador como factor influyente. Así también se concluye la complejidad del conocimiento profesional docente. Se presentan una red de relaciones, algunas contradictorias, en otras con marcada tendencia o tradición didáctica y epistemológica, por último la construcción del conocimiento práctico que sirve para llevar adelante la actividad docente, surge de la convergencia de la experiencia en aula y los distintos roles que realiza

un docente en la institución escolar, es así que los entrevistados manifiestan poca valoración a la formación inicial docente por la tendencia al aprendizaje teórico.

Otro aporte importante para nuestro tema lo encontramos en Latorre (2004), en el marco del Proyecto Fondecyt Postdoctoral, del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), con un artículo titulado: Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. El planteamiento se realiza bajo el supuesto que, al mejorar la formación inicial, mejorarán las posteriores prácticas pedagógicas de los profesores en la escuela, y en consecuencia, mejorará la calidad y equidad de los aprendizajes de estudiantes en las aulas de todo el país. En sus hallazgos pone énfasis en el distanciamiento entre la formación inicial y el ejercicio docente.

En este mismo contexto, un estudio de la Agencia de Calidad de la Educación, (2016), de carácter exploratorio descriptivo, sobre formación inicial docente en evaluación educacional, investigación realizada en catorce programas de pedagogía en educación general básica de universidades estatales y particulares, de la cuarta, quinta, región metropolitana y octava región, cuyo objetivo buscó caracterizar qué, cuándo y cómo aprenden los futuros docentes acerca de la evaluación, en cuanto a teorías y metodologías de evaluación educativa. Investigación que arroja como resultados la incipiente respuesta acerca de la pregunta, ¿cuáles son las capacidades específicas que debiesen desarrollar los futuros profesores de los programas en materia de evaluación? Por otra parte, el estado actual de la formación en evaluación de los profesores en educación básica en cuanto a enfoques y significados son: La evaluación en el proceso pedagógico, la formación inicial docente se centra en la evaluación para el aprendizaje, lo que representa un avance y una oportunidad. Los actores manifiestan adherencia a un enfoque de evaluación centrado en el aprendizaje,

“que permite retroalimentar no solo a los estudiantes sino también las prácticas pedagógicas, así también sitúan a la evaluación formativa como estrategia significativa dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este consenso refleja cómo se ha movilizad y ampliado las concepciones sobre los fines y estrategias de la evaluación en educación y su relación con la enseñanza”. (Agencia de Calidad, 2016; 32). Por su parte, acerca de los enfoques evaluativos si bien hay consenso entre los fines y estrategias evaluativas y su relación con la enseñanza, sin embargo, la materialización de este enfoque aún es un conocimiento difuso y a veces contradictorio, algunos concuerdan *“que la evaluación sumativa, su foco es el enfoque de medición, que estaría vinculada al control, mientras que la evaluación formativa estaría orientada en cambio a los sujetos y el proceso”*.

En otro contexto, Monarca (2012) investiga acerca de la Racionalidad de las políticas de evaluación de la calidad de la Educación, en la cual analiza los fundamentos de estas políticas, sus diversos y posibles sentidos, en términos de racionalidades explícitas y subyacentes, cuyo acento es la dimensión ético-política de la evaluación de los sistemas de educación. Sus principales hallazgos apuntan a revisar los sistemas de evaluación de la calidad desde una perspectiva sistémica, puesto que la calidad hace referencia a la complejidad de un fenómeno que debe ser comprendido en relación con otros y valorado tanto por lo que propone como por lo que ignora, silencia, descarta. En consecuencia, la racionalidad de las políticas de evaluación de la calidad de la educación debiera ser atendiendo lo transversal y sistémico.

En el mismo escenario, se presenta un estudio acerca de racionalidad teórico-metodológica presente en paradigmas de la investigación socioeducativa, de Leopardi

(2009). La autora presenta cómo las orientaciones paradigmáticas de los docentes influyen en la manera de abordar los problemas educacionales y sus opciones epistemológicas explícitas o implícitas. Al respecto, entrega diversas posturas y matices de autores relacionados con el proceso de la Investigación Socioeducativa que subyace en las diferentes elaboraciones teóricas y metodológicas de paradigmas vigentes en debate: positivismo y pos positivismo, constructivismo, socio-crítico, señalando métodos y técnicas. Su principal aporte es la presentación de un esquema útil para la docencia en métodos de investigación socioeducativa actual y relevante.

En el ámbito de investigaciones en torno a profesores noveles se presentan los aportes de Guzmán, Marín, Zesati y Breach. (2012). Se trata de una investigación cualitativa, en la que se describen y analizan los procesos reflexivos que acompañan el conocimiento práctico de dos profesoras universitarias noveles. Se aborda desde un enfoque reflexivo sobre la práctica que se interesa por analizar y comprender la práctica en el aula y cómo el docente se enfrenta a situaciones inciertas, inesperadas, con énfasis en cómo utilizan o modifican rutinas, hipótesis de trabajo, técnicas y metodologías para enfrentarlas. Releva finalmente el análisis en el conocimiento práctico que se vincula a la acción, de transitar de un docente novel a un docente universitario.

Así también, la autora Álvarez (2008), aporta con un estudio sobre la situación de los profesores noveles, indagando ¿Cómo se perciben éstos, cómo se valoran sus primeros años de enseñanza, cómo ha sido su formación y qué añoran y necesitan para su desempeño docente?. El trabajo tiene como objetivo, orientar la mirada hacia un colectivo de profesores que suele estar invisibilizados ante la experiencia de los de mayor antigüedad. Sin embargo,

la autora destaca que en los jóvenes se encuentra gran parte de las posibilidades de mejora de la calidad de la educación y fortalecimiento de la profesión docente. Además, busca interpelar a las administraciones educativas y a las universidades como responsables de la formación inicial docente. El análisis lo efectúa estableciendo siete dimensiones, las cuales son: Comportamiento profesional; relaciones con sus pares; actitudes y valores; integración al centro; acceso y estabilidad; recuerdo de los primeros años; valoración de la profesión. Entre sus principales hallazgos destaca la alta valoración de los docentes noveles hacia su profesión, la capacidad a la innovación y actualización de saberes, aunque presentan una visión pesimista de la percepción de los alumnos actuales.

Por otra parte, Escorcía (2008) resalta la importancia de la reflexión con sentido sobre todas aquellas prácticas evaluativas de las que somos sujetos y objetos, para revalidar nuevas formas de enseñanza, en las que la evaluación se convierta en una experiencia formativa, que enriquezca el proceso mismo de formación del sujeto, donde se respeten las características y necesidades propias del individuo. Una evaluación diseñada para el alumno y no para la apremiante necesidad de sistematización del docente, que se enmarcan en el hecho de evaluar, y es allí donde resalta un sinnúmero de concepciones variadas acerca de la evaluación, sus objetivos, propósitos, planeación y ejecución. Destaca el autor que, fuera de toda discusión, en las prácticas evaluativas se mantiene la misma tendencia de la evaluación por medición, inflexible, control del poder (maestro), actitudes pasivas (alumno), con tendencias técnicas hacia resultados cuantificables, lo que ha conllevado a repercusiones poco formativas en los procesos educativos y mecanismos ineficaces que nos han conducido sólo a facilitar la comedia labor del docente.

Encontramos también un estudio de la investigadora Ana María Saul, quien acuña el término de “evaluación emancipadora” (1995; 53), en el marco de su tesis doctoral. Es esta autora quién sitúa la evaluación como objeto de estudio, otorgando postulados democráticos para la reformulación de un curso de postgrado, que posteriormente compiló en un libro el año 2001; la base teórica que sustenta su propuesta surge de los aportes freirianos y desde autores como Calderón y Borges (2013) quienes efectúan una investigación sobre la Evaluación Educativa en Brasil, centrándose en el proceso que se da en el paso de la transformación cultural a la evaluación emancipadora.

En consecuencia, a partir de esta etapa de investigación documental empírica se puede establecer la carencia de hallazgos de investigaciones en educación superior, en torno a las racionalidades epistemológicas presentes en las prácticas evaluativas de docentes noveles en estos espacios formativos, por lo que pareció necesario avanzar en esta línea investigativa y proponer principios y orientaciones de una nueva forma de concebir el proceso evaluativo, sobre todo en el contexto universitario, que es la formación de profesionales que permitirán una transformación con y para la sociedad.

1.2.- PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La universidad, como garante de la formación profesional, tiene por misión formar profesionales integrales, que demuestren tanto competencias profesionales disciplinarias como habilidades blandas. En esta coyuntura educativa en que las instituciones de educación superior han asumido la tarea de renovar los currículums orientándolos a competencias según la dinámica del entorno y de la propia disciplina, cabe preguntarse si los docentes noveles están preparados para abordar estos desafíos. Esto dado que muchas investigaciones en torno a la docencia demuestran que los docentes de Educación Superior, (ES), si bien son especializados en una disciplina, no lo están en formación pedagógica o didáctica, asumiendo el rol docente como algo práctico más que profesional. (Pretto y Rocha, 2010; Montero, 2007). Por tanto, es un desafío instalar prácticas evaluativas emancipadoras, que constituyen prácticas democráticas, que comprendan al estudiante como sujeto de aprendizaje desde una perspectiva crítica, incorporando elementos dialógicos en la práctica para una creación colectiva (Calderón y Borges, 2013).

Tradicionalmente se ha considerado la evaluación como un proceso que permite verificar resultados de aprendizaje desde una mirada técnica, administrativa y calificadora (Prieto y Contreras, 2008). Sin embargo, la evaluación de los aprendizajes es un proceso mucho más complejo, que requiere una mirada sistémica, en cuanto a cómo los docentes diseñan, planifican, aplican y evalúan sus propuestas evaluativas e integran a los estudiantes a ser partícipes de este proceso. Por tanto, las racionalidades que subyacen en la evaluación es de vital importancia investigarlas, dado que confluyen diversos aspectos, explícitos e implícitos, en la toma de decisiones de procesos evaluativos y permitirá una comprensión de cuáles son las acciones que sustentan las decisiones pedagógicas en cuanto a la evaluación de los aprendizajes.

Esto demuestra que las prácticas evaluativas, tal como se propuso estudiar en esta tesis, están ancladas culturalmente como manifiesta Ardoino (2005), permitiendo así intencionar en los procesos de aprendizaje lineamientos en cuanto a la formación pedagógica de los docentes en ejercicio profesional universitario y lo más importante construir

conocimiento y aportar a la toma de decisiones institucionales y como política pública en el contexto universitario.

Hay que considerar, que la evaluación como fenómeno de estudio ha avanzado significativamente desde los enfoques de evaluación cualitativa, sin embargo, no es exponencial el cambio en las prácticas docentes, pues éstas aún siguen siendo tradicionales.

A partir de este escenario, la problemática que aborda esta tesis doctoral hace referencia a las comprensiones que los docentes noveles manifiestan en las prácticas evaluativas, sus racionalidades subyacentes y cuáles de ellas permiten avanzar a procesos evaluativos desde una perspectiva más humanizadora que reconozca al sujeto que aprende, como centro del proceso evaluativo.

Desde esta dimensión la investigación se construye fundada en la siguiente interrogante: **¿Cuáles son las comprensiones de las prácticas evaluativas de los docentes noveles que permitirían avanzar hacia una evaluación emancipadora?**

1.3.- SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN

Los docentes noveles universitarios manifiestan en sus discursos y acciones diversas racionalidades que subyacen a las prácticas evaluativas, las cuales, a partir de su interpretación, configuran categorías y principios de comprensión que permitan transitar hacia una racionalidad emancipadora con el fin de transformar las prácticas pedagógicas de los docentes.

1.4.- OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS

1.4.1.- Objetivo General:

1.- Develar las comprensiones que tienen los profesores noveles de la Universidad del Bío-Bío sobre las prácticas evaluativas, desde las racionalidades que subyacen a éstas.

1.4.2.- Objetivos Específicos

1.- Identificar discursos y acciones propias de las prácticas evaluativas de los docentes noveles de la Universidad del Bío-Bío.

2.- Analizar los discursos y acciones de los profesores desde las tensiones que los soportan, levantando categorías que evidencien racionalidades subyacentes a la luz de la Teoría de Elección Racional General del sociólogo Raymond Boudon.

3.- Interpretar los discursos y acciones de los docentes sobre las prácticas evaluativas desde categorías que permitan la apropiación de una racionalidad emancipadora para la transformación de estas prácticas.

4.- Comprender las prácticas evaluativas de los docentes noveles, desde las racionalidades que subyacen a éstas.

1.5.- JUSTIFICACIÓN

Los procesos evaluativos instalados en la universidad requieren de cambios significativos, producto de los nuevos enfoques que proponen los Modelos Educativos centrados en el aprendizaje, con una propuesta curricular que pretende intencionar un aprendizaje no tan sólo desde lo cognitivo, sino también enfatizar en lo procedimental y actitudinal, para contribuir con la formación integral del estudiante. En este escenario, la Universidad del Bío-Bío no queda exenta de esta realidad, y para ello surge la Unidad de Gestión Curricular y Monitoreo, en el año 2006, encargada de orientar los procesos de renovación curricular de cada carrera, a su vez, al alero de esta Unidad y de Vicerrectoría Académica, se crea un centro de apoyo a la docencia, el año 2009, constituido por dos áreas: Área de Desarrollo Pedagógica y el Área de Desarrollo Tecnológica, por lo cual institucionalmente se instala dentro del organigrama, un equipo de trabajo que acompaña a las innovaciones curriculares e intenciona el tránsito de los docentes desde un paradigma educativo academicista hacia uno centrado en el aprendizaje. Es así como en estos procesos se ha observado que aún los docentes manifiestan un arraigo en enfoques educativos y evaluativos preferentemente relevando los contenidos y de medición, explicitando en sus programas de asignaturas el test y la prueba escrita como la evidencia más importante del aprendizaje. Así lo demuestran los documentos oficiales institucionales de la Universidad del Bío-Bío, en el marco de la renovación curricular, programas y guías didácticas, según ordinario N° 466, de la Dirección de Docencia de la Vicerrectoría Académica.

Paralelamente a lo señalado se puede observar una tendencia en los contextos universitarios a otorgar mayor relevancia a la actividad y función investigativa por sobre la de docencia de pregrado, (Contreras, 2010), así como también, tanto a nivel institucional como en otras realidades educativas, una desarticulación entre didáctica-evaluación (Barbera, 2003; Brow & Glasner, 2007).

Es así que no se evidencia una apertura para permitir una evaluación diversificada, puesto que se considera al docente como el único especialista para ejercer esta función, lo que implica que no se propicia una evaluación entre pares, (coevaluación); o así mismo a cada estudiante (autoevaluación); ni menos abordar la autorregulación de los aprendizajes, (metacognición).

Parece importante avanzar en esta perspectiva puesto que, cuando un docente diseña instrumentos evaluativos, toma decisiones, selecciona qué es lo que evaluará, así como también define cómo y cuándo evaluar. En este contexto, pareciera ser que estas decisiones surgen y se potencian desde racionalidades epistemológicas que operan en él o la docente novel a la hora de realizar esta actividad. Por ello, resulta importante identificar cuáles son esas racionalidades que los docentes noveles desde sus discursos evidencian en sus prácticas evaluativas, para comprenderlas. Esto permite propiciar un cambio cualitativo para avanzar hacia una forma de evaluar más democrática, que reconozca al sujeto que aprende desde una concepción emancipadora, (Saul, 1995), esto contribuiría a instalar procesos innovadores en evaluación, al mismo tiempo de constituirse en referente para otros contextos universitarios.

Por tal motivo, constituyen sujetos de investigación, docentes noveles, puesto que ellos comienzan a configurar su identidad docente y es importante que integren en estos procesos de construcción identitaria, nuevas modalidades de evaluación, que propicien reconocimiento del sujeto que aprende. Tal como establece Marcelo (2009), la experiencia adquirida en el primer año de docencia produce cambios significativos en las actitudes de los profesores.

La investigación adquiere relevancia y es innovadora en cuanto a: 1.- Las racionalidades epistemológicas en procesos evaluativos no han sido estudiadas, se ha indagado más bien desde el plano de concepciones de la didáctica; 2.- los sujetos de investigación, docentes noveles, han sido estudiados desde cómo se configura su identidad profesional, no así desde los procesos evaluativos que proponen; 3.- los resultados de la investigación, además de comprender las racionalidades que presentan los docentes en los procesos evaluativos, aplicando el modelo teórico de Raymond Boudon (2003) mediante su propuesta de Individualismo Metodológico, busca develar las racionalidades predominantes y enfoques epistemológicos que sustentan las prácticas evaluativas de los docentes noveles universitarios a través de sus discursos.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

La estructura del marco teórico se ha definido según los aportes propuestos por Louis y Miles (1992), los cuales enfatizan en la configuración de un marco teórico que muestra las influencias contextuales del problema de estudio y sus relaciones causales.

2.1.- EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES Y ENFOQUES EPISTEMOLÓGICOS.

Evaluación de los aprendizajes es una de las dimensiones de la definición de evaluación, es también conocida según Saul (2004; 19, citado en Capelletti, 2004) “*como evaluación del rendimiento escolar o evaluación del alumno*”. “*Es así que representa una gran ventana a través de la cual podemos entrar y alterar nuestras prácticas, nuestro proyecto pedagógico y la escuela como un todo*”. (Saul en Capelletti, 2004; 14).

A su vez, la evaluación debe estar integrada al proceso educativo y convertirse en un “*instrumento de acción pedagógica que permita adaptar la actuación educativo-docente a las características individuales de los alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje y, además, comprobar y determinar si éstos han conseguido las finalidades y metas educativas*”. (Castillo, 2002; 6).

Otros aspectos presentes en la evaluación son aportados por Rueda, (2002), quien destaca que la evaluación es un proceso sistemático, por el que se recopila información basada en indicadores o criterios, ya sea cualitativos o cuantitativos, de diversas fuentes para determinar la situación de un objeto y brindar información en la toma de decisiones.

Es bien discutido que al hablar de evaluación se hace referencia a un concepto de carácter polisémico, puesto que no sólo se limita a la evaluación de los aprendizajes, cuyo foco corresponde a esta tesis doctoral, sino también se relaciona con la evaluación en la gestión de centros educativos, procesos de evaluación de desempeños docente, evaluación curricular, entre otros. *“La literatura específica en el área evaluativa, destaca que hace tres décadas es mayor el énfasis y la preocupación de la comunidad académica por investigar sobre evaluación, como objeto de estudio, tal como lo demuestran Castro, Correa y Lira (2014; 147)”*. En relación con estos avances en la disciplina, Rosales (1997) establece que la evaluación ha manifestado una evolución. Así se destaca que hasta los años setenta, se inclina hacia una evaluación relacionada con el paradigma de investigación positivista, cuantitativa, enfatizando una evaluación convencional; puesto que, según Álvarez (2001; 28), *“el paradigma positivista sitúa al conocimiento desde una concepción de datos observables y cuantificables, siendo hechos externos al sujeto-estudiante. De este modo lo trata como receptor pasivo que acepta y acumula información, destacándose en este escenario el modelo de evaluación que se reduce a la aplicación de pruebas objetivas, basadas en las respuestas medibles”*.

Dicotómicamente desde la vertiente interpretativa, como paradigma, destaca la evaluación como proceso, considerando aspectos cualitativos, cuyos aportes surgen de la etnografía y el constructivismo, concibiendo el conocimiento como una construcción histórica y social, que necesita del contexto para ser entendido e interpretado, tal como lo declara Álvarez, (2001). En este escenario, concibe al sujeto como partícipe activo en la manera de cómo construye el conocimiento al crear y articular significados. *“Surgen así nuevas propuestas al modelo de evaluación, considerando una evaluación democrática para desarrollar procedimientos de coevaluación y autoevaluación”*. (Carbajosa, 2011; 188).

Posterior a los años setenta, el foco de investigación en la evaluación se relacionaba con el movimiento de responsabilidad social, para luego avanzar en otros paradigmas de investigación e incorporar en la evaluación una evolución conceptual y metodológica en su proceso; esto implica una continuidad de la metodología convencional de la evaluación. Sin

embargo se ve necesario generar cambios que propicien una armonización entre didáctica-evaluación y relevar al sujeto que aprende hacia una evaluación más democrática.

Los aportes de la investigación y la evolución histórica que ha manifestado la evaluación como línea de investigación destacan contribuciones recientes, características y focos de interés con sus respectivos exponentes como se observa en la siguiente tabla:

Tabla n° 1: Aportaciones recientes de la investigación en evaluación.

Características	Autores
a.- Evaluación centrada en objetivos	R. Tyler, 1949, 1975; Chadwick, 1976; Mager, 1975; Thorndike y Hagen, 1970. Escuela Americana Funcionalista. Orientada a la medición, estadística y al estudio sistémico.
b.- Ampliación del ámbito de la evaluación más allá de los objetivos previamente determinados.	M. Scriven, 1967
c.- La incidencia en la necesidad de evaluar procesos más que resultados.	M. Scriven, 1967; D. Stufflebeam, 1971; M. Parlett y D. Hamilton, 1972; S. Kemmis, 1986
d.- La evaluación como acopio de información para que sirva de base a una adopción racional de decisiones. Necesidad de claridad y oportunidad de la información.	L. Cronbach, 1963; M. Parlett y D. Hamilton, 1972; R. E. Stake, 1975; S. Kemmis, 1986; D. L. Stufflebeam, 1971.
e.- La utilización de una metodología plural y predominantemente naturalista en la recogida de la información.	R. Mc. Donald, 1971; M. Parlett y D. Hamilton, 1972; E. Eisner, 1985.
f.- Interés del contexto en que tiene lugar la enseñanza, de la incidencia sobre las características de la misma.	M. Parlett y D. Hamilton, 1972; E. Eisner, 1985.
g.- Consideración de la evaluación no como una simple recogida de datos, sino como una tarea de enjuiciamiento, a partir de los mismos, sobre las características de la enseñanza. Necesidad de determinación de criterios que sirvan de puntos de referencia.	R. E. Stake, 1975; Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981.

h.- Necesidad de proceder a la elaboración de una metaevaluación, con la tarea implícita de identificación de criterios para evaluar la evaluación.	Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981; S. Kemmis, 1986. Guy; Berger y Jacques Ardoino. Responden a la Corriente epistemológica interpretativa o cualitativa, desarrollando una teoría de la evaluación ligada a una práctica de la misma a partir de evidencias de estudios de casos de universidades francesas.
i.- Evaluación democrática, considerando los aportes de la etnografía educativa, elementos y categorías cualitativas para incluir en el aprendizaje de cada estudiante.	J.M. Álvarez Méndez (2000, 2001); M. Fernández E. (1985, 1986); M.A. Santos Guerra (1990, 1996); J.A. Gimeno S. (1982); y A.I. Pérez Gómez (1988). Teóricos españoles de la corriente epistemológica interpretativa.

Fuente: Elaboración Propia, adaptación de Castro, Correa y Lira (2014, p, 148)

En términos generales y aportando mayores antecedentes a la evolución histórica de la investigación en evaluación educativa, Ardoino (2005) establece que el paradigma clásico, positivista, siempre utiliza la medición de los datos, mientras que el comprensivo intersubjetivo propone aspectos interactivos, holísticos y una dinámica de complejidad específica a los fenómenos educativos. Más que una epistemología de la prueba se trata de una epistemología del testimonio, por tanto, es necesario develar ese arraigo cultural, paradigmático del quehacer docente manifestado en cómo evalúan los docentes noveles.

También el origen del debate de cómo se ha concebido la evaluación y los aportes de distintas escuelas epistemológicas da cuenta de lo que identifica Rueda (2000) como la trama que se teje alrededor de la construcción del conocimiento y su validación social y advierte que la renovación de paradigmas de evaluación educativa tiene un paralelo en otro cambio paradigmático con el enfoque cognitivo. Por su parte, Ahumada (2005) distingue aportes de este paradigma en evaluación, en cuanto reemplaza al conductismo, en la explicación de procesos mentales, al aproximarse a nuevas formas de concebir el conocimiento, destacando en él la actividad mental constructiva de cada persona.

En consecuencia, se aprecia que el paradigma positivista es el que predomina en la evaluación en el ámbito educativo, el que, cobijado por un manto de cientificidad, se presenta

como implícitamente válido y, por tanto, como “libre de toda sospecha”, de incertidumbre, inadecuación o parcialidad. (Carbajosa, 2011; 186), es así como sigue siendo la evidencia del aprendizaje en contexto universitario, el certamen o la prueba escrita, dando cuenta de un tipo de paradigma arraigado en las racionalidades de los docentes universitarios.

2.1.1.- Tensiones de la evaluación de los aprendizajes y desafíos en el contexto universitario.

Este apartado presenta los principales problemas en relación con los procesos evaluativos en contextos universitarios y a partir de ello, reflexiona sobre la importancia de cambiar las prácticas evaluativas de los docentes noveles. Concluye señalando aspectos de la evaluación como mecanismo de control y poder.

Una de las principales dificultades es pensar que los docentes, por el simple hecho de serlo, saben bien cómo evaluar el aprendizaje de los estudiantes. La experiencia ha demostrado que ésta es una falsa creencia. Lo cierto es que la mayoría de los profesores no saben cómo evaluar a los estudiantes y en la práctica, de modo involuntario, cometen muchos errores, que a veces, incluso, rayan en la arbitrariedad. Así, las prácticas cotidianas de evaluación parecen estar basadas más en la experiencia propia o en el sentido común que en un conocimiento científico o en buenas prácticas cuya efectividad haya sido probada (Moreno, 2009).

Otra dificultad que se presenta es la subvaloración de la docencia por sobre la función de la investigación, en el profesorado universitario, antecedentes en torno a ello, los plantea Contreras (2010). A su vez, los docentes universitarios son profesionales a los cuales no se les exige formación pedagógica previa, como tampoco se les exige como parte de su carrera, que se habiliten en docencia universitaria. (Canales, 2003).

Las principales características de la Evaluación en la universidad las destaca Barberá (2003), señalando que a los estudiantes se les otorga una serie de tareas puntuales, sin conexión entre ellas, en instancias separadas de la enseñanza, constituyendo un resumen de

lo enseñado y al final del proceso (Herrera y Lorenzo, 2009), relevando el aprendizaje de contenidos y no habilidades, cuya finalidad es la calificación (Gómez, 2005).

Por otra parte, Brown y Glasner (2007; 23), plantean que en la universidad los modos de evaluación son, a menudo, misteriosos para ellos y no mucho mejores para los profesores, que frecuentemente consideran la evaluación como separada del proceso de enseñanza y aprendizaje, algo sobre lo que pensar una vez que el currículum ha sido diseñado y han finalizado los planes para su entrega. La evaluación es mucho más importante y debería ser una parte integrante del aprendizaje y, por tanto, algo que las instituciones consideren estratégicamente. No debe ser una opción extra, un añadido. Así, cuando la evaluación se realiza correctamente puede ser motivadora y productiva para los estudiantes, ya que les ayuda a saber si lo que están haciendo es correcto o si necesitan hacer algo más. A los profesores, además, les permite conocer mejor su tarea y les proporciona los indicadores de actuación que necesitan. En cambio, una evaluación pobre trabaja en el sentido opuesto: es tediosa, carece de significado y es contra productiva. Como plantea Boud, Los estudiantes pueden escapar de una mala enseñanza, pero no pueden evitar una mala evaluación. (Boud, 1995).

Otros problemas de la evaluación de los aprendizajes, y según estudios es la matriz de las dificultades, se presentan en torno a las concepciones y enfoques evaluativos que los docentes conciben; a partir de ello, diseñarán una evaluación centrada en el producto o en el proceso. Por tanto, la concepción de evaluación es de amenaza o de encuentro; si es de fiscalización o diálogo; si es juicio, o de comprobación, si es una intromisión o diagnóstico, si es una descalificación o es un intercambio si es una imposición o ayuda. (Santos, 1994). Es así como la evaluación tiene que ser trabajada desde la conciencia y desde la práctica de todos los actores de la institución. En este espacio discursivo se reconocen como válidos metodológicamente la integración, el trabajo cooperativo, la circulación de ideas y la modificación permanente de las conductas ordinarias.

A su vez, Brown y Glasner (2007; 24) establecen que los métodos convencionales que se utilizan para evaluar a los estudiantes no son suficientemente buenos para conseguir lo que se quiere, así que se necesita pensar radicalmente en las estrategias de evaluación para

enfrentar a las condiciones cambiantes de la educación superior que se suceden internacionalmente.

Por su parte, otra de las tensiones que se observan en el aula, es en torno a la asimetría de poder que generan las prácticas evaluativas de los docentes, desde un enfoque técnico, la evaluación genera mecanismo de control y el poder lo instala el docente, ejemplo de ello son las prácticas evaluativas de lápiz y papel; en torno a ello, Martínez (2010^a) establece que la evaluación, asumida como conocimiento técnico y práctica pedagógica no es neutral ni ingenua. Por tanto, la evaluación del aprendizaje en los contextos educativos es también práctica política por medio de la cual se ejerce poder. Se entiende que la evaluación, además de presentarse posterior a un ambiente de control, también arroja un resultado para determinar acciones siguientes a la etapa de evaluación. Obviamente una de las características más importantes de la evaluación es entregar una visión panorámica del evaluado con el objetivo de poder conocer el éxito de lo que se necesita, o bien definir proyecciones de mejoramiento en caso de no resultar satisfactorio.

En este caso, la evaluación también comprende un mecanismo de conocimiento, con el objetivo de generar estrategias de control dependiendo de sus productos. En consecuencia, la evaluación resulta de un mecanismo de control y ambos elementos, evaluación y control, funcionan de una manera integral. A partir de esta visión, Toranzos (2014;1) señala que *“persisten las nociones de evaluación vinculadas con el control, la sanción y el predominio de una mirada centrada en señalar sólo el error y lo ausente... la función penalizadora, la sanción, la selección, el cálculo del valor de una cosa, el juicio sobre la suficiencia o insuficiencia”*.

La evaluación, además de ser un tajante mecanismo de control de acuerdo con lo señalado anteriormente, también se centra en las debilidades y en los aspectos negativos del evaluando. No detecta fortaleza, virtud ni aspectos destacables, enfocando la preocupación exclusivamente en lo carente o faltante de lo evaluado.

Toranzos (2014) es enfática al determinar que el problema de la evaluación centrada en el control es netamente de carácter normativo, y a raíz de esto se ha imposibilitado la

opción de realizar una renovación del modelo evaluativo centrado en lo meramente calificativo.

Podría decirse que, la educación se ha construido sobre débiles pilares evaluativos que no reflejan fielmente el quehacer pedagógico. El control en la evaluación no se ha podido erradicar debido a las políticas tradicionalistas y conservadoras con respecto a dichos mecanismos. Mientras la evaluación siga considerando los aspectos deficientes del evaluado, el aprendizaje se enfocará con base en lo que falta y no al enriquecimiento en lo que el estudiante es potencialmente.

La autora realiza una línea de tiempo con una serie de eventos en Europa y Estados Unidos, donde se expresan los fines evaluativos de acuerdo a las políticas públicas de cada nación. *“La evaluación de los aprendizajes debe actuar como reguladora del proceso de enseñanza. En tanto, permite apreciar los logros de los estudiantes, revisar y ajustar las estrategias de enseñanza, la planificación y las estrategias de evaluación”* (Toranzos, 2014; 1). La evaluación precede un completo proceso de control de la enseñanza dependiendo del resultado. Se ejecutan políticas, cambios metodológicos, transiciones pedagógicas, entendimiento de las particularidades del alumnado, complejidad de la evaluación, entre otros. El control está en cada iniciativa de evaluación, desde el aula hasta en políticas de Estado.

Así también, Gimeno y Pérez (2008; 474-475) en *La Enseñanza: su teoría y su práctica*, presentan tres tipos de evaluación al servicio de las instituciones como mecanismo de control para sus políticas: *“La evaluación burocrática, la cual constituye un servicio incondicional a aquellas agencias gubernamentales que mayor control poseen sobre la distribución de recursos educativos. El evaluador acepta los valores de las autoridades y ofrece la información que les ayudará a llevar a cabo los objetivos de su política”*. *“La evaluación autocrática es un servicio condicional a aquellas agencias gubernamentales que poseen el control principal sobre la distribución de los recursos educativos”*, y por último *“la evaluación democrática, es un servicio de información a la comunidad entera sobre las características del programa educativo... Garantiza el secreto a los informantes y les ofrece el control sobre la utilización de la información que ellos proporcionan”*.

Estos tres modelos o tipos de evaluación dan cuenta de que el control se encuentra presente en diversos ámbitos dentro del mundo educativo. Cada mecanismo de evaluación pretende mantener un determinado control, y proyectar políticas y acciones a partir del resultado real.

Por otra parte, Santos, (1996; 14) expone ideas respecto de las principales dificultades que la evaluación presenta, como, por ejemplo: *“no debe ser un instrumento de dominación, este sentido vertical y descendente desvirtúa y empobrece sus funciones”*.

El autor señala que hay patologías en la evaluación, caracterizando las prácticas evaluativas como descontextualizadas, *“se evalúa solo al estudiante, los resultados, los conocimientos, se evalúa principalmente la vertiente negativa, se evalúa cuantitativamente, se utiliza instrumentos inadecuados, se evalúa en forma incoherente respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje, se evalúa competitivamente, se evalúa para controlar, se evalúa unidireccionalmente, se evalúa para conservar”*. (Santos, 1996; 20).

También se evidencia que la evaluación adquiere características de ser *“mecanismo de control, de amenaza e incluso venganza, respecto de algunos alumnos que se han permitido ejercitar el derecho a la crítica, a la discrepancia, a la indisciplina”*. (Santos, 1996; 35)

A su vez, a menudo el control social es parte de la evaluación, ganando puntos y reconocimiento las conductas más sumisas a rituales y normas establecidas, *“cuya máxima razón de ser sea inculcar obediencia ciega y respeto incuestionable al status quo”*. (Lacueva, 1997; 2).

En síntesis, la evaluación como mecanismo de control se evidencia en las actitudes que asumen tanto el docente como el alumnado. El docente, por su parte, tiene la posibilidad de explicitar indicadores que regulen el aprendizaje en los estudiantes, logrando un proceso evaluativo dirigido secuencialmente.

2.1.2.- Evaluación en el contexto de las competencias, una mirada crítica.

Las preguntas iniciales que surgen con respecto a la evaluación de competencias en la educación son: ¿cómo se evalúan las competencias?, ¿cómo se logran evaluar conocimientos, habilidades y aptitudes con criterio de coherencia?, ¿es posible lograr una evaluación integral de las competencias?

Respondiendo a estas interrogantes, De La Mano y Moro, (2009; 1) señalan que *“existe un vacío en cuánto debe ser observable la competencia o respecto al dónde ha de reflejarse, cómo constatar el grado de desarrollo de la competencia adquirida por el estudiante y comprobar la evidencia de su logro, suelen quedar sin definir”*.

El estudio centrado en los estudiantes titulados y sus competencias al momento de egresar deja en evidencia que la importancia central de la evaluación no debe reducirse a identificar meramente el manejo de los estudiantes en una determinada disciplina, sino que debe indagar exhaustivamente en el dominio que un estudiante adquirió en una determinada competencia. Por lo tanto, la evaluación por competencias en sí, del mismo modelo educativo, no es efectiva al momento de visualizar los conocimientos, habilidades y aptitudes desarrolladas.

Las autoras son críticas al señalar que *“es necesario que se plantee la evaluación como un proceso que requiere conocer en qué grado el estudiante posee la competencia antes de iniciarse el proceso formativo (evaluación inicial o de diagnóstico); cómo avanza en la adquisición o en la mejora de esa competencia (evaluación de proceso o formativa); y, finalmente, en qué grado posee la competencia al final del proceso (evaluación final o de promoción), es decir, valorar cuál ha sido su logro”* De La Mano y Moro, (2009; 2). De esta manera, se hace presente la necesidad de integrar la evaluación en el proceso de enseñanza – aprendizaje, de modo que se realice un seguimiento a la evolución de las competencias de los estudiantes.

La evaluación de las competencias debe ser determinada a través de una secuencia establecida previamente, donde se deben definir indicadores en primer lugar. Así *“aparecen como los criterios de valoración por excelencia al definir con claridad y precisión los*

conocimientos y habilidades que integran la competencia de que se trate” (De La Mano y Moro, 2009; 5). El vacío está en que los evaluadores y docentes deben establecer mecanismos de evaluación homogéneos que dificultan la posibilidad de fijar criterios dependiendo las necesidades de cada estudiante, por lo tanto, la competencia suele ser estandarizada.

Tal como se muestra, la evaluación es un proceso incorporado al aprendizaje y adquisición de competencias del estudiante, donde se debe definir primero, el qué se evalúa, segundo, identificar criterios e indicadores de evaluación, y tercero, es de suma importancia la entrega de retroalimentación sobre los resultados hacia el alumnado.

Así, la evaluación de competencias es *“un proceso de recogida, procesamiento y valoración de información orientado a determinar en qué medida el estudiante ha adquirido el conocimiento y dominio de una determinada competencia o conjunto de competencias”* (De La Mano y Moro,6).

Otra tensión respecto de las competencias es lo que manifiesta Manríquez (2012; 360) quien señala que *“uno de los problemas que plantea la evaluación de competencias es que ellas necesariamente son el producto de un proceso secuenciado; la evaluación debería propender a la constatación del dominio de una competencia, lo que difícilmente puede ser determinada a través de un sólo método”*.

Contrario a lo que valoran De la Mano y Moro, Manríquez señala que esta secuencia en la que se evalúa la competencia no parece ser la manera óptima de evaluar, debido a que la evaluación de la competencia se da en un momento inmediato, por lo tanto sólo recae la efectividad de la observación en el método evaluativo que se determine como el más asertivo para tal situación.

A través de los estudios realizados por Miller (1990, citado en Manríquez, 2012; 362), Manríquez señala que *“es relativamente obvio que los niveles denominados saber y saber cómo podrían evaluarse a través de instrumentos tradicionales en el contexto de un modelo que intenta certificar el dominio de tópicos tratados por el docente en clases, con énfasis en pruebas de papel y lápiz y que de alguna manera refuerzan el pensamiento convergente. En un enfoque de competencias, esta práctica correspondería al ámbito de lo que se define como capacidad –componente específico que forma parte de una competencia– “definida en*

términos de acciones sobre contenidos ejecutados en torno a tareas que cobran sentido siempre y cuando estén dentro de un contexto de la propia capacidad que se pretenden evidenciar, lo que presenta la restricción de que los constructos en este escenario miden conocimientos genéricos, es decir, apuntarían hacia competencias generales y no necesariamente en un contexto adecuado” .

Según la pirámide determinada por Miller, se describen los niveles de complejidad de la adquisición de competencias. Los niveles iniciales de las pirámides permiten una evaluación efectiva a través de los métodos tradicionales de recolección de información. Sin embargo, los niveles *demostrar* y *hacer*, presentan una dificultad en la demostración del logro y el conocimiento de la competencia totalmente adquirida. Este resulta ser el punto clave que complica la evaluación por parte de los mecanismos tradicionales.

Manríquez (2012; 363) realiza una valorización de ciertos elementos evaluativos para identificar las competencias de los alumnos. Los mapas conceptuales permiten un ordenamiento en la estructura cognitiva de las personas, o como el autor define: *“Como instrumento de evaluación del aprendizaje, los mapas conceptuales pueden utilizarse para obtener una visualización de la organización conceptual que el aprendiz atribuye a un determinado conocimiento”*.

Espinosa, (2013; 244) complementa las observaciones de Manríquez en el contexto de entregar un valor primordial a los mecanismos de evaluación de las competencias de una manera fidedigna. En sus palabras, *“la necesidad de realizar una evaluación de competencias asociada a una enseñanza basada en competencias, y en la forma de llevarla a cabo que consideramos más adecuada, la rúbrica o matriz de valoración”*.

De acuerdo con lo que señala Espinosa, este instrumento de evaluación corresponde a una manera integral de evaluar las competencias que el estudiante ha adquirido durante el desarrollo de la asignatura, transformándose así mismo en una evaluación formativa de gran valor en cuanto a seguimiento del proceso enseñanza-aprendizaje y también de retroalimentación. Así, se retoma el valor de la asignatura, la preparación de aptitudes y capacidades para el mundo laboral, y finalmente, el aprovechamiento de la evaluación más allá de simplemente aprobar la asignatura sin motivos transversales.

La tarea más contundente con respecto a la educación y evaluación por competencias se asigna inmediatamente al docente, debido a que es en él en quien descansa una renovación metodológica que deben potenciar las competencias en el alumnado, a partir de pequeñas actividades en el aula, y por ende considerar nuevas alternativas de evaluación, como por ejemplo, evaluar de manera oral y escrita, e incorporar rúbricas o instrumentos de valoración que permitan realizar un seguimiento tanto de los alumnos como de los docentes de acuerdo con los criterios que desarrollan en lo que a competencias de la asignatura respectan.

Gil-Flores (2007) establece un completo análisis de la integración de la competencia en la sociedad contemporánea dentro del ámbito post-educativo o bien, laboral, donde la preocupación principal de la evaluación de competencias responde a la pregunta de quién es el más apto para el desempeño de una labor específica, cuáles son las necesidades que plantea en cuanto a capacidades de una determinada función para alcanzar el éxito en productividad, o como Tovar (2010;110) plantea *“la evaluación por competencias en las organizaciones implica la evaluación de competencias técnicas que están estrechamente vinculadas a la formación del individuo y de competencias generales o conductuales”*. Así también menciona acerca de la evaluación de competencias, que puede entenderse como *“un proceso por el cual se recoge información acerca de las competencias desarrolladas por un individuo y se comparan éstas con el perfil de competencias requerido por un puesto de trabajo, de tal manera que pueda formularse un juicio de valor sobre el ajuste al mismo”* (Gil-Flores, 2007; 87).

El autor señala que la evaluación de las competencias es un proceso que es transversal en el tiempo y es continuo desde varios aspectos desde el mundo laboral. Por ejemplo, a partir de la entrevista de trabajo comienza la evaluación y selección de las competencias en los operadores que permitan un cumplimiento en los objetivos de las organizaciones. Además, *“la evaluación de estas competencias se mantiene durante el desempeño a través de los juicios de valor que realizan aquellas personas que han alcanzado sus logros”* (Gil-Flores, 2007; 90)

Sintéticamente, Domínguez (2015; 21) centra la importancia de la evaluación de competencias tanto en el ámbito educativo como en el laboral, señalando que *“el término competencias en el ámbito laboral y universitario europeo está ligado al proceso de*

armonización transparente de títulos y vincula de manera directa la formación universitaria con el mundo profesional y con la libre circulación de estudiantes”.

A través de esta cita es inevitable relacionar la evaluación por competencias con la corriente sociológica del Credencialismo, propuesto por Randall Collins a fines de la década de los 70. Esta teoría cimienta la importancia de la educación escolar en la mera obtención de un título universitario o “credencial” con objetivo de optar a puestos laborales de mejor calidad o mejor nivel. Sin embargo, esta corriente es una crítica hacia el mecanicismo de la sociedad y de las instituciones educativas, de certificar los conocimientos, habilidades y aptitudes de las personas en un papel que no necesariamente asegura la calidad de los mismos en la ejecución de las labores en el trabajo.

En este sentido, la evaluación por competencias corresponde al eslabón que conecta la educación con el mundo laboral, y selecciona arbitrariamente a los estudiantes de acuerdo con lo que pueden y no pueden hacer.

La autora admite la dificultad de evaluación, que se debe principalmente al abanico de información que contempla la competencia como para ser abarcado en instrumentos acotados y segmentados. *“Las competencias son un rasgo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para conducir mejor las misiones profesionales prefijadas. En este caso se habla de comportamientos observables en lugar de características subyacentes, enfatizando directamente sobre los comportamientos que permiten llevar a cabo con éxito una determinada actividad laboral”* (Dominguez, 2015; 47).

2.1.3.- Cultura evaluativa en las organizaciones de educación.

Tanta es la relevancia de la evaluación que algunos autores postulan la idea de que actualmente nos encontramos en la “*Era de la Evaluación*” (Dahler-Larsen, 2007; 94), en donde todas las esferas de nuestro quehacer se encuentran constantemente evaluadas y sometidas a pautas de apreciación con objetivo de tener un mayor dominio del conocimiento y de las competencias que exige cada función.

Dahler-Larsen (2007;96) plantea su preocupación en cuanto a definir en primera instancia ¿por qué se evalúa todo? y si es moral o éticamente correcto realizar una evaluación de todo.

El autor señala que la cultura evaluativa es un componente propio de la cultura contemporánea occidental; “*dentro de los factores que fortalecen la capacidad de evaluación se encuentran aspectos culturales y estructurales de las organizaciones. Desde el lado estructural, la evaluación se basa en la capacidad de una organización para colocar la evaluación en un lugar adecuado en la estructura vertical y horizontal de la organización y en asegurar el apoyo gerencial, etcétera...Más del lado cultural, la evaluación se apoya en las normas, valores y hábitos favorables a la evaluación*”.

Este último punto es de suma importancia, ya que la evaluación y la cultura se combinan transformándose en un todo integrado. El mecanismo evaluativo se incorpora en los ítems claves de la cultura, y se transforma en una costumbre para el sistema social.

El surgimiento de esta cultura de evaluación se encuentra según, Bolseguí y Fuguet (2006; 85), en la preocupación progresiva iniciada en los años 90, en que el Estado asume el control de la calidad de la educación superior: “*Es necesario que a través de la evaluación toda organización aprenda a comprender y a valorar su experiencia. La evaluación supone un aprendizaje para las personas, y por consiguiente, para las instituciones*”.

A su vez, destaca que “*esta nueva relación entre el Estado, la educación superior y la sociedad está inmersa en un contexto pleno de cambios en el orden cultural, político y económico; un entorno complejo que ha dado paso a nuevas esperanzas, a una racionalidad*

diferente, cuyo requisito fundamental es el conocimiento y el aprendizaje de los individuos y de las organizaciones” (Bolseguí y Fuguet (2006; 86).

Este nuevo escenario, en donde el Estado se hace participe y aval de la calidad en la educación, también incorpora una reestimación de la evaluación con objetivo de adecuar los instrumentos acordes a la actualidad.

Los autores señalan que *“la evaluación se convierte en una nueva cultura de participación, de carácter progresivo, que evoluciona continuamente. Entre otros aspectos comprende la acción de carácter empírico y los conocimientos relacionados con las prácticas, tradiciones y creencias que subyacen en el desempeño de los actores” (Bolseguí y Fuguet (2006; 88)*

Por su parte, Púñez (2014) afirma que es necesario distinguir la cultura evaluativa, de la medición o cuantificación, realzando una nueva cultura evaluativa en la escuela que garantice una evaluación para el aprendizaje, sin generar miedo, temor, rechazo, ansiedad, nerviosismo o formación de ideas inquisidoras; mejorando la calidad evaluativa.

Actualmente, los índices de excelencia no se basan en los aprendizajes ni en las enseñanzas, sino en evaluaciones estandarizadas que sitúan en el tope a países como Finlandia y Singapur.

Convirtiéndolos como modelos ejemplares, las demás naciones se esfuerzan en desarrollar sus métodos evaluativos con índices similares a los líderes, con objetivo de alcanzar un mayor progreso. Sin embargo, la imitación caería en un vacío al incorporar solamente los aspectos evaluados y no todos los elementos contextuales que quedan fuera de lo estandarizado.

Esparcia y Noguera (2000; 77) señalan que en *“la cultura evaluativa en España ha venido de la mano de las autoridades comunitarias, que han mostrado una preocupación creciente por conocer el impacto de las diferentes políticas estructurales y sus correspondientes programas. La evaluación es el instrumento que mejor permite conocer qué resultados se están obteniendo y, en su caso, introducir mecanismos de corrección oportunos”.*

Los autores analizados concentran sus estudios en la necesidad de incorporar una cultura evaluativa que sea afiliada desde la institucionalidad hacia la comunidad social, educativa y demás esferas de influencia.

Se valora constantemente la importancia de realizar un seguimiento integral de los resultados, centrados principalmente en el desempeño académico, y lo que es más importante, la existencia de competencias en los puestos laborales que permitan una reevaluación constante en las organizaciones, y un aseguramiento del éxito del trabajo.

Dicho sea de paso, algunos autores proponen el ideal de retomar el valor de la autoevaluación como una herramienta muy eficaz para reconocer logros y errores. *“Debe ser tomada con responsabilidad y permite una evaluación desde adentro”* (Esparcia y Noguera, 2000; 79), logrando indagar en competencias que la evaluación externa no alcanza a identificar.

Salazar (2010) realiza un estudio comparativo entre las experiencias de los estudiantes y la cultura evaluativa en ámbitos de docencia en Chile.

En opinión del autor, *“la evaluación constituye un elemento clave para detectar las fortalezas y debilidades de cada institución. En este sentido, un buen proceso de evaluación debe integrar el máximo número de actores, es decir, analizar cada una de las piezas que componen la institución”*. (Salazar 2010; 122)

La importancia en la cultura evaluativa supone disponer de una mayor cantidad de elementos evaluados y evaluadores frente a una manera efectiva de evaluación. La preocupación principal es, por ejemplo, superar la creencia de que el estudiante es el único elemento evaluable en el escenario educativo. Muy por el contrario, (Salazar 2010; 122) indica que *“el docente universitario se convierte en un ente evaluable, clave, en la búsqueda de una superior calidad educativa”*.

De una muestra total de 93 docentes participantes de la Universidad de la Frontera en el estudio de Salazar, el 75,5% de los docentes universitarios declara no haber sido incluido en el proceso de diseño y creación de las evaluaciones que posteriormente aplicarán a sus

alumnos. Esto significa, sin duda, un panorama preocupante para los teóricos proclamadores de una cultura evaluativa en pro de la calidad educativa.

Se margina tanto al estudiante como al docente de la tríada enseñanza-aprendizaje-evaluación, y no se incorpora la evaluación al proceso, como se ha señalado anteriormente su prioridad y su necesidad.

Otro resultado importante extraído es que se debe “*dar un carácter continuo a la evaluación, no al final como hasta ahora. Es necesario analizar el desarrollo de los cursos, para establecer sus fortalezas y debilidades*” (Salazar, 2010; 130).

Una cultura evaluativa exige optimizar los recursos, realizar un seguimiento e incluir una evaluación del proceso y no sólo del resultado. También se hace importante la idea de considerar aspectos positivos y negativos en la evaluación; esto es conocer no sólo lo carente del proceso, sino también las virtudes en las que el estudiante se desempeña, logrando así una motivación y una valoración de las asertividades del alumno.

La cultura evaluativa, desde las instituciones hasta las organizaciones educativas, apunta hacia la interacción de la mayor cantidad de elementos que se articulan hacia la observación y evaluación de los mecanismos, con el objetivo de mejorar la calidad de los resultados. Los esfuerzos de la bibliografía consultada se centran en definir los roles de cada ente evaluador y de cada elemento evaluado, tratando de elegir los mejores métodos para lograr un proceso eficaz, eficiente y secuenciado, acompañando la totalidad del proceso y no solo el desenlace.

Por último, la importancia de la cultura evaluativa es establecer consensos de los procesos educativos que la institución realiza, vale decir, diseños evaluativos dialogados entre sus actores, docentes, estudiantes, una institución que comprenda los procesos de evaluación no como mecanismo de control y poder, sino que son una instancia más de aprendizaje.

2.2.- EVALUACIÓN EMANCIPADORA: UNA PROPUESTA CRÍTICO TRANSFORMADORA DE LA DOCENCIA EN ES, COMO FUNDAMENTO DE UNA PRÁCTICA DEMOCRÁTICA.

En el apartado anterior se hizo un barrido histórico de las distintas escuelas y aportes epistemológicos de la evaluación. En este punto se aborda una nueva mirada de la evaluación, adscrita a la pedagogía crítica, la cual plantea develar la naturaleza, las dinámicas de las relaciones existentes en el aula, con el objetivo de propiciar una educación problematizadora, en palabras de Freire (1989; 90), *“la educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo están viendo el mundo, en el que y con el que están”*.

En este paradigma, el docente, releva la interacción comunicativa, en el proceso educativo, por tanto, analiza, comprende, interpreta y transforma los problemas reales que afectan a una comunidad en particular. Es así como sitúa en la educación la posibilidad para identificar problemas y buscar solución desde las posibilidades de la propia cultura. (Bachelard, 1984).

Tal como plantea Freire (1989), desde la pedagogía crítica, el conocimiento adquiere características de ser fuente de liberación y los supuestos teóricos que lo acompañan son: participación social, comunicación horizontal entre los actores que integran los estamentos, significación de imaginarios simbólicos, humanización de los procesos educativos, contextualización del proceso educativo y transformación de la realidad social.

Para instalar acciones pedagógicas en una institución de educación, basados en pedagogía crítica, un elemento matriz son las prácticas cooperativas, reconocidas como espacios de acción social, en la cual cada miembro asume responsabilidades específicas de gestión y consolidación de procesos autónomos. (Aguirre, 2003).

En estas prácticas cooperativas la comunicación es crucial, la cual según Prieto y Contreras, (2004), es poner en común unos signos que suscriben unas intenciones compartidas por quienes intervienen en un acto discursivo; es reconocerse éticamente y mutuamente en el discurso, valorando y manteniendo discrepancias.

Así también Borjás, (2014; 38) plantea seis principios que permiten la vinculación entre la pedagógica crítica y la evaluación de los aprendizajes, los cuales son: 1) participación, que es un derecho de cada individuo, condición para la construcción del proyecto social, se asume como acción social de contribución permanente al trabajo colectivo; 2) comunicación, como condición para la existencia del hombre, medio a través del cual evolucionan valores y cultura en general, siendo significativo cuando permite ubicarnos, descubrirnos y tomar conciencia del otro; 3) contextualización dimensión que trata de tener en cuenta la evaluación desde la situación y ofrecer una evaluación que explore, motive y anime a todos los estudiantes a despegar sus potencialidades, sus capacidades en la aplicación del conocimiento, poniendo en escena su aprendizaje desde su situación particular de vida; 4) significación, que en la educación debe entenderse como una cualidad que permite comprender la realidad en la que el individuo vive, y esto sólo puede lograrse cuando la enseñanza es pensada desde una postura abierta y crítica donde la comunidad educativa asuma un papel activo en la búsqueda de relaciones entre el contenido de estudio y las experiencias del individuo, 5) humanización, que implica tanto darle nombre propio a los participantes como incluir el diálogo como mediador que acerca y alimenta la formación integral a través de retroalimentaciones oportunas, pertinentes y formativas. y 6) transformación, dado que una evaluación transformadora es la que produce satisfacción de logro en el evaluado.

En este tenor, Calderón y Borgues (2013) consideran que el proceso evaluativo constituye un desafío, así la propuesta de evaluación emancipadora por parte de Ana María Sól, (1995), fue concebida como objeto de estudio de su tesis doctoral, incorporando postulados democráticos, para la reformulación de un curso de posgrado, que derivó posteriormente en un libro, (2001). Este nuevo paradigma, surgió como reacción a los presupuestos teóricos-metodológicos y autoritarismo de los modelos clásicos de evaluación educacional, en particular del currículo, presentes en la literatura y vigentes en la práctica evaluativa brasileña de aquella época de los años 70 y 80. Se trata de una propuesta de carácter político-pedagógica, que incorpora una perspectiva crítico transformadora de la realidad educacional, como fundamento de una práctica democrática.

La evaluación emancipadora es un concepto que fue acuñado gracias a la propuesta de tesis doctoral que desarrolló Saul, (1995), en Brasil. Esta evaluación presenta dos objetivos básicos. 1.- Iluminar el camino de la transformación y promover la conciencia crítica y autonomía de los estudiantes; 2.- El proceso de evaluación permite que el hombre a través de la conciencia crítica, imprima una dirección a sus acciones en los contextos que se encuentran de acuerdo con los valores y elijan el que se encarga del curso de su historicidad.

Según Saul (1995), en Calderón y Borges (2013) los fundamentos de esta propuesta de evaluación emancipadora son: el empoderamiento, la decisión democrática, la transformación con compromisos sociales y crítica educativa. Este modelo de evaluación sería caracterizado por tres etapas: a.- Una descripción de la realidad; b.- La crítica de la realidad; c.- La Creación Colectiva. Así esta práctica busca la calidad, el uso de métodos dialógicos en la evaluación y su aplicación, la participación y el análisis de los resultados por parte de los involucrados, los aportes que plantean los autores mencionados demuestran, tal como precisan Van de Watering, Gijbels, Dochy and Van Der Rijt (2008), el modo como los estudiantes entienden la evaluación determina el modo cómo aprenden.

Se puede dialogar entre la propuesta evaluativa de Saul (1995) y las ideas freirianas. En este proceso, de co-participación entre estudiantes y docentes en el campo evaluativo, adquiere relevancia lo planteado por Freire (2004), en la obra Pedagogía de la autonomía, en cuanto a la idea de que enseñar exige rigor metódico, así se transita de una educación bancaria a una educación democrática transformadora. Por su parte la evaluación, como elemento del proceso educativo, también debe configurar estos elementos, tanto que el educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión. Así, establece Freire que el estudiante aprenderá críticamente y esta enseñanza exige crítica, a su vez, exige estética y ética, la práctica educativa, por tanto, tiene que ser un testimonio riguroso de decencia y pureza, es por eso, por lo que transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es depreciar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo su carácter formador. (Freire, 2004).

En consecuencia, las ideas freirianas propugnan una educación democrática, tal como plantea en Cartas a Cristina:

“La enseñanza de la democracia no se da tan sólo a través del discurso sobre la democracia, no pocas veces contradicho por comportamientos autoritarios. La enseñanza de la democracia implica también el discurso sobre ella, pero no abstractamente hecho, sino realizado sobre ella al ser enseñada y experimentada. Discurso crítico, bien fundamentado, que analiza concretamente sus momentos, sus incoherencias. Discurso teórico que surge de la comprensión crítica de la práctica, éticamente basado. No entiendo cómo podremos conciliar la radicalidad democrática por la que luchamos con una comprensión gris, sosa, fría, de la práctica educativa, realizándose en salones resguardados del mundo, con educadores y educadoras que sólo depositan contenidos en la cabeza vacía de sumisos educandos.” (Freire, 1996; 174).

Esto también hace referencia a los procesos evaluativos, no podemos formar estudiantes universitarios críticos si sólo se califica contenidos conceptuales, menos si son sólo pruebas escritas e individuales, *“puesto que la relevancia de la dialogicidad planteada por Freire, en el enseñar exige disponibilidad para el diálogo* (Freire, 2004;126), *el que se da sólo en contextos educativos de interacción y no sólo en salones fríos y alejados de la realidad del entorno donde volcarán su expertise profesional cuando egresen de la universidad sin haberse formado mediante un pensamiento crítico”*.

Frente a todos estos planteamientos cuyos referentes son nacionales e internacionales, mayoritariamente latinoamericanos, los cuales invitan a la reflexión en torno a cómo se conciben, e implementan procesos evaluativos en contextos universitarios, se propone qué hacer para modificar las prácticas tradicionales e instalar propuestas evaluativas que propicien una evaluación más integral del estudiante. Una evaluación que realce al sujeto que aprende, desechando las prácticas de poder que se presentan en los procesos de evaluación, puesto que las prácticas evaluativas actuales, aún tienden a mantener la hegemonía y poder en el aula.

2.2.1. La Retroalimentación: Elemento clave en el proceso evaluativo.

En este escenario, la presencia del proceso de retroalimentación apunta a que el docente oriente y deleve el contexto de aprendizaje en el cual se encuentra el estudiante, y por su parte, permite al estudiante tomar conciencia sobre qué le falta para concretar los objetivos propuestos en la clase.

La retroalimentación está presente como proceso de evaluación formativa, al respecto, Scriven (1967) acuña este término con el fin de diferenciarlo de la evaluación sumativa. En el campo de la evaluación del aprendizaje, la evaluación formativa se define como la retroalimentación que se le da al estudiante para que tome acciones correctivas sobre su desempeño (McMillan, 2007). De igual manera, Dunn y Mulvenon (2009) comentan que la evaluación formativa puede ser tanto formal como informal y está estrechamente relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, Ramaprasad (1983) establece que retroalimentar es acortar las distancias entre la situación actual en la que se encuentra el estudiante y la situación ideal a la que debe llegar. De esta manera, la retroalimentación es información que permite al estudiante cerrar la brecha entre el desempeño actual y el deseado. Lo complejo es, que cuando se presentan los resultados de un trabajo o prueba escrita, por ejemplo, la calificación no necesariamente está acompañada de procesos de retroalimentación. Éstos permiten establecer fortalezas y debilidades en torno a una actividad, según lo que plantean Durante y Sánchez, (2006), así como también permite la necesaria interacción entre docente y estudiante.

El concepto *feedback*, con el que se identifica al proceso de retroalimentación, proviene de la tecnología general de sistemas, según Papic, et al (1987; 2), donde se tiene un *emisor y receptor con mutua interdependencia y niveles de interacción*.

Otros aportes respecto de la retroalimentación los presentan Gitman & MacDaniel, (2008), quienes mencionan la ayuda al aprendiz en detectar la brecha que existe entre su

desempeño real y lo que se marca como un ideal. A su vez, se enfoca en incidir en tres áreas de la motivación, como son: 1.- sentido del comportamiento en actividades que se retroalimentan y dirige la manera en que un estudiante debe conducir el proceso; 2.- el esfuerzo que estimuló el desempeño en función de lo solicitado y 3.- grado de persistencia que se va viendo reflejada en continua retroalimentación basada en criterios de referencia semejantes.

Los resultados de la retroalimentación, por su parte, permiten aportar información que posibilita reforzar elementos del proceso de aprendizaje y/o práctica para convertirse en motivación para corregir algo realizado en forma incorrecta, por tanto, como señala Ávila, (2009; 5), *“constituye una radiografía de lo que se está haciendo y propone una mejora, generando procesos de autoconfianza”*. *“Sin retroalimentación se carece de información sobre el desempeño, se torna en desconocimiento de los puntos débiles y fuertes, el profesor crea, a través de ella, la oportunidad de corregir errores y refuerza la buena praxis”* (Fornells, Juliá, Arnau y Martínez-Carretero, 2008; 9).

Según estos autores, la retroalimentación constituye la mediación para la evaluación, es previa a ésta, pues sostiene el juicio emanado de ella que nunca deberá producirse sin un proceso de comunicación retroactiva con el estudiante.

Asimismo, *permite generar del compromiso de una acción que conduzca al cierre de la brecha y que se convierte en una meta u objetivo individual que sea encarnado en la voluntad del estudiante* (Blanchard, 2002; 48) *y despierta procesos que favorecen la mejora del aprendizaje y desarrolla estrategias metacognitivas* (Liu y Carless en Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2010; 13).

Otros autores, como Mogoyón (2004; 45) y Villardón (2006; 66), plantean que el proceso de *retroalimentación debe estar orientado a la conducta y no a la persona, para que permita reflexionar sobre lo favorable y desfavorable de su desempeño*; mediante descripciones, no inferencias ni juicios. El diseño del curso debe contemplar procesos de retroalimentación con demandas específicas, conocidas por los estudiantes, esto permite orientar respecto de qué acciones realizar para la concreción de una tarea, la que debe ser rápida y oportuna; esto permite subsanar errores futuros. Debe, por tanto, ser continua,

descriptiva (detallada), directa (personal), específica (clara), con expresión emocional, que permita revelar el interés del docente por la evolución de sus estudiantes, permitiendo procesos de reflexión y autoevaluación.

Y por último, la efectividad de la retroalimentación por sí sola no puede gestarse, se requiere el simultáneo concurso de dos causas eficientes de la educación: 1) la disposición del profesor que no sólo hace su trabajo de retroalimentar oportuna y correctamente sino que está solícito ante la posibilidad de dudas producto de la retroalimentación y 2) el interés del estudiante por emprender el camino del cambio con su esfuerzo al comprender la retroalimentación y su voluntad presta para acortar la brecha entre su desempeño y el nivel de referencia.

2.3.- LA EVALUACIÓN COMO HABILIDAD EN LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE DOCENTES UNIVERSITARIOS.

Es importante señalar, que la evaluación como proceso es complejo, pues presenta múltiples dimensiones y decisiones a considerar por parte de los docentes que las implementan. En este estado de situaciones, cabe preguntar, ¿están preparados los docentes para generar cambios en los procesos evaluativos a impulsar en contextos universitarios? ¿qué conocimientos pedagógicos traen consigo, tanto teóricos como prácticos desde sus disciplinas de orígenes? y ¿qué tipo de evaluación evidencian en los programas de asignaturas que declaran y aplican?

Estos elementos forman parte de la formación del profesorado y la literatura lo sitúa como campo de conocimiento vigente. Al respecto, es importante destacar qué supuestos, modelos y formas se movilizan en los docentes en sus prácticas para una mayor innovación. En este marco, Hopkins y Stern (1996) desarrollaron un estudio en diez países, determinando las siguientes competencias para la docencia: el compromiso, afecto hacia los estudiantes, conocimiento de la didáctica específica de la materia enseñada, dominio de múltiples modelos de enseñanza y aprendizaje, intercambio de ideas y trabajo en equipo.

Imbernón, (2007;9), establece que es necesario un cambio en las políticas y en las prácticas pedagógicas, *entendiendo esta última como la actividad de producción y reproducción de formas de entender la formación y donde el profesorado establece relaciones mutuas y formas de interpretar la educación*. El autor también señala que en el estudio de la formación profesional docente se presenta un período de estancamiento, a principios del s. XXI, respecto de las teorizaciones y avances anteriores en materia de la formación docente, entre los que se destacan: el profesor reflexivo; creación de centros de profesores; planes territoriales; modalidades formativas, procesos de investigación acción; las cuales se mantienen, pero se ha reducido su actividad. En cuanto al legado, en esta materia, en el último tercio del s. XX, se presenta la crítica rigurosa a la racionalidad técnico-formativa, análisis de modelos de formación, crítica a la organización de la formación, potenciación de la formación del asesor de proceso, procesos de investigación-acción, acción reflexiva para el cambio educativo y social.

Hablar del contexto educativo universitario, en el ámbito de las prácticas de evaluación que implementan los docentes, según Bonvecchio y Maggioni (2006), son una mala praxis, pues existe confusión entre los factores que integran un sistema de evaluación; se presenta una imprecisión conceptual de la evaluación en que se reduce la evaluación a una calificación como función, se interpreta la evaluación como cuestión política o administrativa más que didáctica. Por tanto, no se evidencian estrategias evaluativas que propicien una: formación profesional e integral de los estudiantes, una actitud positiva hacia el aprendizaje, una evaluación que permita acercarse a la realidad del contexto de desempeño con un valor agregado de componentes éticos y profesionalismo para el desarrollo local de su comunidad.

Las acciones que el docente debe desplegar en el proceso evaluativo dan cuenta que evaluar requiere de un conocimiento más acabado, implica movilizar aspectos y fundamentaciones teóricas de enfoques evaluativos, capacidad para innovar y relevar al sujeto que aprende y no como un objeto en el entramado del sistema educativo, por tanto estamos ante la presencia de una competencia, donde el saber evaluar constituye por tanto una habilidad, potenciada por conocimientos y actitudes que moviliza el docente frente al escenario del aprendizaje de los estudiantes, en este proceso y acto educativo.

Desde esta consideración de la evaluación como competencia, Zabalza (2003) hace alusión a la importancia de este proceso para el aprendizaje y para la docencia, la que se debe considerar como un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes. Supone, además, una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que debe saber aplicar a las situaciones de evaluación que se le presentan. Así también establece que es una de las actividades que realiza el docente con más repercusiones en los estudiantes, la cual permite otorgar información sobre el proceso formativo del estudiante y permite constatar si éstos poseen las competencias básicas para el ejercicio de la profesión. La evaluación implica recolectar información, valoración de ésta y toma de decisiones.

Es importante señalar aquí que un centro de investigación de catorce universidades internacionales definió un modelo M-DECA (Modelo para el desarrollo y evaluación de competencias académicas), en el cual establecen dos competencias referidas al ámbito evaluativo; una en relación a la Gestión de la progresión de las competencias, considerando los itinerarios de formación y niveles de desempeño de las competencias de los estudiantes, el docente, los observa y evalúa en situaciones de aprendizaje e implementa controles periódicos para tomar decisiones respecto de la progresión de las competencias (Marín, Guzmán, Márquez y Peña, 2013). Así también la evaluación formativa la incorpora dentro de la competencia interacción pedagógica. (Guzmán, Marín, Zesati y Breach, 2012).

Otro aporte lo propone Goodlad (1997), quien menciona que la formación universitaria tiene que ser una formación que enriquezca a los sujetos en todos los ámbitos de su desarrollo: el personal, social, intelectual y práctico, siendo ésta una formación integral.

Por último, los aportes de Perrenoud (2007) son significativos en cuanto a la importancia en la docencia universitaria, del diseño de actividades de aprendizaje y evaluación bajo una planeación auténtica.

En consecuencia, todos estos aportes sitúan el proceso de evaluación que realizan los docentes universitarios como una competencia, pues deben movilizar conocimientos del área disciplinar como contenidos a evaluar y conocimientos pedagógicos, así también lo que debiera generar en el aula en cuanto a procesos dialógicos de interacción de retroalimentación

como evaluación formativa. Por tanto, es un acto que requiere dedicación, planeación, ejecución y evaluación de resultados.

2.4.- LOS DOCENTES NOVELES Y LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: PROBLEMAS Y DESAFÍOS.

Es de interés académico el problema de estudio de los docentes principiantes o noveles, en su carrera docente, tal como lo evidencian investigaciones por parte de (Mingorance, Mayor y Marcelo, 1993; Bozu, 2009; Cáceres, M y otros 2013; Bozu y Marín, 2010). La caracterización que presenta un docente novel, según Feixas, (2002), es un profesor joven, con alguna experiencia profesional y con menos de tres o cinco años de experiencia docente en una institución universitaria. Generalmente inician su labor docente como postgraduados dentro de un programa doctoral, como becarios postdoctorales.

En el ámbito universitario uno de los pocos investigadores que aborda los problemas de los docentes noveles universitarios, es Dunkin, (1990), existe más investigación sobre el profesor novel de otros niveles educativos (Carnevale, 2009), (primaria y secundaria). Dunkin señala que los principales problemas que debe enfrentar el docente novel universitario es acerca de cómo abordar la docencia, qué recursos utilizar, cómo investigar y cómo interactuar con los compañeros.

Otros aportes los presenta Gibbs & Habeshaw, (1989; 15) investigadores cuya problemática es la formación inicial de docentes noveles, ellos caracterizan la angustia que padecen los novatos: *Los docentes noveles, consideran un desafío el enseñar en la universidad, se esfuerzan por no ser igual que docentes aburridos que han vivenciado como estudiantes. Su meta es ser buenos docentes, pero les angustia la presión de serlo y si pueden asumir este reto.*

Algunos problemas que enfrentar del docente novel es lo relacionado con la docencia-enseñanza, investigación y relación con los pares según Dunkin, (1990). Así también, Bozu y Marín (2010), señalan sobre el significado de ser profesor novel universitario y el desafío

que esto conlleva para los docentes, tal como lo es participar en un proceso de información y formación para la docencia universitaria, saber acerca del nuevo enfoque de enseñanza, el nuevo modelo educativo, cómo actuar ante los cambios de la convergencia en educación universitaria; además, se requiere superar una etapa de formación y socialización profesional que conlleva el aprendizaje del oficio de enseñar en la universidad, así también de los saberes profesionales; y aplicar las recomendaciones del proceso de construcción del espacio europeo de educación superior en la propia práctica docente.

Las problemáticas planteadas dan cuenta de la necesidad de formación pedagógica, para una buena práctica docente, (Bozu y Marín, 2010), específicamente una formación didáctico-metodológica. No basta sólo con tener una formación científica de especialidad. Es así que el primer año de trabajo en la enseñanza, los docentes noveles lo caracterizan como una experiencia problemática y estresante. (Bozu, 2009) establece, además, que, durante el primer año de docencia, desarrollan su propia identidad profesional y deben aprender a utilizar los recursos personales que disponen para enfrentar con éxito las situaciones de la enseñanza.

Feixas (2002), señala otros problemas experimentados por los docentes noveles, como por ejemplo enfrentarse a estudiantes que dificultan la clase o rechazan el consejo del docente, o no tener respuesta a las preguntas de los estudiantes, no conocer el material, no ser capaz de explicar de una manera interesante, lograr que los estudiantes piensen por sí mismos, ser puesto a prueba por un alumno con baja calificación, cómo resolver problemas emergentes en laboratorio, tener problemas con el idioma.

Además, investigaciones acerca de la formación pedagógica que requieren los docentes noveles, efectuada por la Universidad de Barcelona (FODIP), (Colén, Cano, Lleixá y Medina, 2000), destacan las necesidades de formación en metodologías en el aula, la necesidad de conocer los intereses de los estudiantes, el cómo motivarlos, técnicas de tutorización, necesidad de dominar aspectos de planificación y de evaluación del alumnado. Al haber necesidad de formación, aunque no se exprese explícitamente como problema, es sin duda un proceso complejo de abordar.

A su vez, en el marco de la Conferencia mundial sobre la Educación Superior señala que:

“Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse, sobre todo hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia”. (UNESCO, 1998: Documento 8).

Establece también, la necesidad de actualización y mejora de las competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que permitan estimular la innovación permanente de los planes de estudio y métodos de enseñanza aprendizaje.

Estos aportes del documento UNESCO, hacen sentido cuando Fondón, Madero y Sarmiento (2010), señalan que una de las dificultades que deben abordar los docentes noveles es la metodología, la gestión del tiempo, el control de la inseguridad en la clase, puesto que el estudiante lo interpreta como falta de conocimiento y se produce desmotivación.

Es por ello que también los procesos evaluativos para los docentes noveles son de alta complejidad, puesto que es muy probable que reproduzcan métodos que fueron aplicados en su propia formación, desconociendo diversos métodos y enfoques actuales; por este motivo resulta interesante conocer las racionalidades, identificar los tipos de racionalidades presentes en sus propuestas de prácticas evaluativas y comprenderlas.

2.5.- TEORÍA DE LAS RACIONALIDADES: APROXIMACIONES Y APORTES.

Este tema presenta bases históricas evolutivas de la Teoría de las Racionalidades ¿Cómo surgen y para qué existen en Ciencias Sociales?, tipos de racionalidades y los aportes de Raymond Boudon, filósofo y sociólogo francés, quien propone un marco teórico metodológico para responder y comprender fenómenos sociales a partir de las acciones de los actores.

2.5.1.- Evolución histórica de la teoría de las Racionalidades y tipos de Racionalidades.

Las ciencias sociales se enfrentan a macrofenómenos que son el resultado de acciones humanas individuales, por lo que tienen que recurrir a teorías del comportamiento humano para explicarlos. Así, frente a la interrogante ¿cómo pueden explicarse las acciones humanas de una forma válida? Las ciencias sociales dan respuesta mediante tres tipos de teorías: a.- Teoría de la elección racional (TER), también conocida como modelo de utilidad esperada. Según Becker (1996) y Coleman (1986), la TER debe ser considerada como una teoría válida para todas las ciencias sociales. Según este modelo la gente hace lo que hace porque piensa que sus acciones van a proporcionarles una satisfacción máxima. La clase de psicología que se utiliza en la TER puede ser calificada como consecuencial, dado que asume que la gente actúa considerando las consecuencias que sus acciones generarán. b.- El comportamiento explicado a partir de fuerzas biológicas, culturales o psicológicas. Ejemplos de estas fuerzas serían los efectos de la socialización y las predisposiciones cognitivas, así como el resultado de la evolución biológica, o el producto de algún instinto como el de imitación. Las fuerzas gracias a las cuales este tipo de teoría explica el comportamiento tienen el estatus de conjetura, excepto cuando tienen que ver con mecanismos psicológicos conocidos desde siempre. Este modelo es utilizado por sociólogos y antropólogos como Clifford Geertz (1984), así la psicología de este modelo puede ser considerada causalista. c.- Utilizado por

Marx Weber (1976) e implícitamente por Tocqueville (1840) e incluso por Durkheim (1960), autores que consideran que la causa de una acción individual es el significado que tienen en la mente de las personas: se refieren a que las acciones individuales son el resultado de motivaciones y razones comprensibles, utilizando la psicología llamada por Boudon (1977), según Nisbet (1966), racional.

De igual forma, estudios de Mora (2003; 93) plantean que en Ciencias Sociales la racionalidad cobra actualidad en la economía con Mill (2009), en la teoría sociológica de la acción (Weber, 1975), en la metodología de las Ciencias Sociales, (teoría de las explicaciones racionales), en la etnología (Winch, 1958), en la teoría de la ciencia con (Popper 1999, Feyerabend, 1977), concebida la racionalidad, como una teoría explicativa, caracterizada por la capacidad de fundamentar (*rationem reddere*), definiendo así la racionalidad como la capacidad de agregar a un hecho cualquier fundamento. Para incluir este aspecto de la racionalidad en la teoría se propone una tipología de fundamentaciones lingüístico-objetivas, siendo su inicio el análisis de lo objetivo-subjetivo, aportando tipos de fundamentaciones:

a.- Teórico-Objetivas o aclaraciones cognitivas, como respuesta a la pregunta ¿por qué el contenido del caso?; b.- Fundamentaciones práctico-objetivas o aclaraciones normativas; c.- Fundamentaciones teóricos-subjetivas o epistémicas; d.- Fundamentaciones prácticos – subjetivas o intencionales. Desde esta perspectiva, según Mora (2003), se presentan cuatro tipos de racionalidades de fundamentación lingüística-objetiva: Racionalidad Cognitiva, Normativa, epistémica e intencional.

Destacando la racionalidad comunicativa, postulada por Jürgen Habermas, quien plantea la tesis que todo proceso apunta a un ideal de comunicación, “libre de coerción” en la que sólo impera la fuerza del mejor argumento, y está excluida cualquier amenaza, limitación, participación, coacción o manipulación: esta es la famosa situación ideal de habla habermasiana, que el autor considera a la vez como un supuesto fáctico necesario para los participantes en la comunicación lingüística y como un debe ser. Para Habermas, el suponer estas condiciones de habla permite ejercer la racionalidad comunicativa. Así la acción comunicativa se define como aquella en la que los planes de acción individuales se coordinan mediante un entendimiento intersubjetivo basado en argumentos y convicciones racionales.

También se presenta la racionalidad que Habermas llama instrumental, la cual se rige por reglas técnicas (que hacen referencia a la adecuación o inadecuación de los medios para conseguir un fin) y esas reglas, lógicamente, tienen su base en saberes empíricos o en principios epistémicos o cognitivos. (Noguera, 2007; 112).

Así también, Martínez (2004; 140) establece que la reconstrucción racional de la acción, enmarcada en la tradición weberiana, considera la elección racional como una forma de comprender la acción social mediante empatía, atribuyéndole sentido. (Martínez, 2004; Weber 1976; 11), la comprensión empática se logra adaptando el modelo más simple posible de elección racional individual.

En este escenario los argumentos básicos de la elección racional presentan tres aportes que consisten en: 1.- Los individuos toman decisiones racionales con arreglos afines; 2.- Dadas sus preferencias (elemento subjetivo de la acción) y 3.- Teniendo en cuenta cuáles son las restricciones en las que pueden tomar sus decisiones (elemento objetivo de la acción). Por tanto, la acción social es elección racional: dados los medios de que disponga el individuo y sus fines, tratará de alcanzarlos de la mejor forma posible. Así, el investigador debe esforzarse por buscar esta racionalidad instrumental en las prácticas que pretende explicar, a pesar de que a primera vista parezcan conductas irracionales. El mérito de la racionalidad como principio explicativo se debe a que: *“el privilegio explicativo de la racionalidad se basa en dos razones: la racionalidad está supuesta por cualquier teoría de la motivación, mientras que la racionalidad misma no supone nada más y aunque la racionalidad puede tener sus problemas, la oposición está en peores condiciones”* (Elster, 1989; 34).

El Individualismo Metodológico, por tanto, como paradigma de las teorías de racionalidad, adopta formas distintas como función de las características del contexto: estableciendo que el conocimiento del contexto hace comprensibles las acciones del actor. Como las motivaciones de éste son simples, el supuesto de la racionalidad significa que basta cualquier observador con conocer la circunstancia para concluir que hubiera hecho lo mismo de encontrarse en la situación del actor. (Boudon, 2003). Continuando con esta idea, Girard, (2004; 62) *plantea que somos víctimas de procesos epidémicos de difusión de creencias. Así muchos filósofos responderán de la misma forma, al menos aduciendo que estamos*

sometidos irremediabilmente a la historicidad, a la estructura social, a la última episteme, al actual desocultamiento de ser, a formas de vida o a diversas formas de contagio intelectual. Así, Cruz, J (2014; 341-343), establece que John Stuart Mill, en 1874, en su texto sobre la utilidad de la religión, se suma a esta posición, cuando declara, convencido de la importancia de la opinión de la mayoría sobre las creencias del individuo: *“es fácil que la gente se complazca en pensar que está actuando por motivos de conciencia, cuando en realidad lo hace obedeciendo a motivos interiores que luego su conciencia aprueba”.* (Mill, 2009). A su vez establece que desde Tomas Hobbes y Adam Smith, de Alexis de Tocqueville, Max Weber a John Rawls, mucho de los logros teóricos más significativos del pensamiento político y social del mundo moderno muestran la fertilidad de los enfoques que parten del postulado que *en la comprensión de los fenómenos sociales se deben tomar en cuenta seriamente las creencias e ideas de los individuos.* (Cruz, 2014; 345).

En consecuencia, las ciencias sociales se dividen entre aquellas que conceden la existencia de un ámbito de la racionalidad y otras que simplemente lo niegan. Y cuando se llega a admitir que los individuos pueden actuar racionalmente, sólo es para asentar la existencia de una frontera abismal que divide el mundo social entre un ámbito del homo economicus racional que calcula los costos y beneficios de cada acto que realiza y otro del homo sociologicus irracional incapaz de dar cuenta de los valores y finalidades que persigue. Es así, que cobra importancia la teoría de la racionalidad ordinaria o general de Boudon, para explicar fenómenos sociales, desde este prisma teórico, puesto que inicia su discusión en torno a que generalmente actuamos con base en buenas razones (no sólo en las conductas instrumentales), (Cruz, 2014) así los aportes de Boudon han permitido generar un puente entre individuo-sociedad y borra la insatisfactoria división entre lo micro y macrosocial como dos niveles independientes de teorización e investigación. Finalmente, se adopta para esta investigación doctoral los aportes de Raymond Boudon, que permiten la comprensión de las acciones de docentes noveles en la Universidad del Bío-Bío, en torno a las racionalidades epistemológicas que presentan a la hora de diseñar sus propuestas evaluativas, comprendiendo así las acciones de los actores, desde lo micro a lo macrosocial, e institucional.

2.5.2.- Aportes de la Teoría Elección Racional General según Raymond Boudon

En Ciencias Sociales la Teoría de Elección Racional (TER) presenta dificultades para explicar fenómenos sociales en los que el comportamiento de los actores se basa en:

- a.- creencias no triviales que la propia teoría no es capaz de explicar.
- b.- creencias normativas de carácter consecuencialista.
- c.- creencias que escapan a toda consideración de índole egoísta; Boudon, con sus aportes, prescinde de tres de los postulados de la TER (Consecuencialismo, egoísmo y maximización) y conserva sólo los de individualismo, la comprensión y la racionalidad.

Ello lo lleva a proponer un modelo racional general según el cual el comportamiento del actor debe explicarse por razones que tiene para hacer lo que hace y creer lo que cree.

Si planteamos interrogantes como ¿las razones pueden ser causa de los fenómenos sociales? ¿Las normas y valores pueden incluirse dentro de una teoría de la racionalidad? Por principio podemos constatar que las ideas sí tienen efectos sobre el mundo real. Boudon defiende estas ideas, por lo que es importante considerar los fenómenos sociales a partir de las racionalidades, partiendo del diagnóstico que hoy en día, *“las ciencias humanas tienen tendencia a sub-estimar la eficiencia causal de las razones, a explicar los comportamientos a partir de causas que no son razones y a concebir las razones que el sujeto se da de su comportamiento como desprovistos de influencia sobre él”* (Boudon, 1995;162).

El modelo planteado por Boudon, Teoría Racional General aspira de hecho a convertirse en una suerte de matriz generadora de mecanismos explicativos que conviertan los fenómenos analizados en las consecuencias (queridas o no queridas) de la agregación de unas acciones individuales impulsadas por razones que el actor considera buenas. Boudon *“le basta suponer que los actores persiguen con su acción ciertos fines y que lo hacen lo mejor que pueden para conseguirlas dadas sus circunstancias. En eso consiste precisamente su racionalidad”*. (Vidal de la Rosa, 2008; 215-216).

Así para comprender un fenómeno social a partir de las creencias o racionalidades de individuos, Boudon nos aporta ideas mediante dos postulados (Cruz, 2014;345). El primero es que “*los individuos tienen razones de creer en aquello que creen*” (Boudon, 1995, p. 455) y el segundo “*la noción de racionalidad juegan en las ciencias sociales un papel tan importante como el que ha jugado la noción de razón desde la noche de los tiempos en Filosofía*” (Boudon, 2013; 7).

Para explicar los planteamientos de Boudon, sobre la Teoría Racional Ordinaria o General, en relación con que los individuos actúan en función de razones que consideran más o menos fuertes desde su contexto cognitivo particular. Se puede ejemplificar en la siguiente situación: x es un objetivo, un valor, una representación, una preferencia, una creencia o una opinión. Se dirá que x se explica por la racionalidad ordinaria si x es a los ojos del individuo que lo adopta, la consecuencia de un sistema de creencias S cuyos elementos le son aceptables y si no existe para él un sistema S' preferible que lo llevaría a adoptar x' . En este caso se dirá que S es la causa de la adhesión del individuo a x . Visto así, incluso las ideas falsas no se explican por causas irracionales sino antes bien por el mismo ejercicio de la racionalidad. Boudon afirma, yo creo, al igual que mi vecino, en una tal idea falsa debido a que, dada la información, dadas nuestras competencias, ella deriva del mejor posible sistema de razones que podemos imaginar.

Las proposiciones de un sistema de creencias S pueden ser de diferentes categorías. Por una parte, pueden tratarse de proposiciones que se refieren a hechos, por lo que este tipo de proposiciones son susceptibles de refutación. Pero también se movilizan principios que, por su naturaleza, no son refutables. Sin embargo, los principios no están totalmente inmunizados a la revisión ya que existe un metaprincipio que consiste en el hecho que un principio p es preferible al principio p' si las teorías inspiradas por p son más satisfactorias que las teorías inspiradas en p' . Dado este modelo que nos propone Boudon, es claro que la Teoría Racional Ordinaria supone que no hay ruptura radical, como quieren suponerlo John Stuart Mill, Vilfredo Pareto y Karl Popper. (Boudon, 2013;28), “*entre las creencias ordinarias y las creencias científicas*”. “*La racionalidad que es responsable de las creencias científicas lo es también de la racionalidad de las creencias positivas y normativas*”. (Cruz, 2014; 351).

Boudon de ninguna manera pretende negar la existencia de la irracionalidad (aunque es sabido que sólo se puede juzgar de irracional a una persona a quien por principio le atribuimos racionalidad); *“al igual que su opción por el individualismo no implica negar la existencia de fenómenos sociales de naturaleza holista (pero su teorización si bien logra explicar ciertos fenómenos sociales lo hace con el defecto que explica fenómenos extremadamente generales). Boudon no busca tampoco ofrecernos una visión ontológica, simplemente se pretende optar por la vía de investigación metodológica y heurísticamente fecunda”*. (Cruz, 2014; 354).

La objetividad de los valores, según los planteamientos boudonianos, señala que no existe una diferencia profunda entre los juicios respecto de hechos y los juicios respecto de valores (normativos e incluso estéticos); *“la validez de los juicios que nos dicen cómo el mundo debe ser no se funda de otra forma que aquella de los juicios que nos dicen cómo está hecho”*. (Boudon, 1995; 301). Salvo cuando son puramente idiosincráticos (como los gustos gastronómicos), los juicios de valor son válidos (al igual que los juicios de hechos) si no violan el principio de no contradicción, si son imparciales, si pueden ser sostenidos públicamente a través de argumentos aceptables y, frecuentemente, si se apoyan en hechos (por ejemplo, al preferir, en virtud de la experiencia histórica, la democracia al totalitarismo). (Boudon, 1995; 186). *“Dicho en otras palabras también el sentimiento moral se apoya sobre un sistema de razones”*. De aquí que Boudon puede defender la idea de una objetividad de los valores, sin suponer por ello una idea sustancialista de dichos valores como creen poder hacerlo Strauss, Alasdair Mac Intyre o Charles Taylor.

En consecuencia, los aportes boudonianos consideran que los problemas de la elección racional son debidos a excesivos supuestos sobre la conducta humana, y que es posible limitarlos al individualismo, que las acciones humanas por principio son comprensibles y que son producto de la racionalidad, pudiendo dejar de lado los supuestos sobre el reduccionismo de toda racionalidad a racionalidad instrumental, el egoísmo o la maximización, pues considera que estos tres últimos son los que llevan a la elección racional a no poder explicar ciertos fenómenos. La propuesta de Boudon, el modelo cognitivista, en él los agentes guían sus elecciones por razones cognitivas, que se deben a un conocimiento con un fundamento incierto (puede implicar ideas erróneas sobre el mundo). *“Estas razones*

son creencias no intencionales y creencias normativas, es decir, enunciados sobre cómo es el mundo o cómo hay que comportarse en él, sin que sean necesariamente ciertos, aunque sí lo sean para los agentes, y parte de la labor explicativa es encontrar los motivos por los que a los agentes les resultan verdaderas estas razones falsas”. (Martínez, J. 2004; 159)

Finalmente, los aportes significativos que Boudon (Noguera, 2007; 119) establece son: *la racionalidad cognitiva y axiológica. La racionalidad cognitiva es más amplia que la racionalidad instrumental. La Racionalidad cognitiva tiene que ver con la justificación de nuestras creencias en buenas razones y englobaría también como un sub-tipo, basándonos en lo que Boudon llama racionalidad axiológica (orientada a la justificación de valores y creencias normativas o sobre lo que es bueno).* El objetivo de dicha teoría es netamente sociológico: persigue la explicación de las creencias y valores que la teoría de la elección racional estándar debe tomar como dados en los individuos a la hora de explicar sus acciones.

La racionalidad cognitiva explica la adhesión a las creencias no triviales, y la racionalidad axiológica que permite comprender por qué se suscriben creencias normativas que no tienen implicaciones instrumentales para el actor. La diferencia que establece Boudon entre racionalidad instrumental y cognitiva, es que la primera significa buscar el mejor medio de alcanzar una meta; mientras que racionalidad cognitiva significa encontrar la explicación correcta de un fenómeno. *Para el caso de la racionalidad axiológica, propone verla como un caso especial de la racionalidad cognitiva.* (Boudon, 2006; 18).

En síntesis, Boudon plantea cinco tipologías de racionalidades, que es lo que se abordará en esta investigación, identificando desde los discursos de los docentes cuáles son las racionalidades que predominan en las prácticas evaluativas de los docentes noveles, éstas racionalidades son: *utilitaria (interés o preferencia); teleológica (finalidad); axiológica o normativa (norma o valor); tradicional (costumbre o hábito) y cognitiva, (teoría o conocimiento).*

La fundamentación acerca de la decisión de adoptar este corpus teórico para la investigación se sustenta en los siguientes aportes de autores. Cuenca, (2016; 378), establece que *Boudon fue pionero en plantear las desigualdades de oportunidades educativas y otorgar tratamiento sistémico a los conceptos primarios y secundarios o efectos indirectos y directos acerca del origen social sobre el logro educativo.* A su vez el analizar la desigualdad

de oportunidades educativas como resultado de la combinación entre efectos primarios y secundarios tiene dos claras ventajas. Por una parte, permite identificar con detalle los mecanismos subyacentes a la desigualdad. Y por otra, permite discernir las implicaciones concretas de distintas políticas públicas.

A su vez, investigaciones de Latorre, (2004), acerca de los aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas, destaca la teoría Boudoniana, cuestionando la existencia de una única racionalidad (instrumental clásico), puesto que Boudon (2003), plantea que toda acción individual es resultado de una combinación de acciones, decisiones, actitudes, compartimientos y creencias individuales. A su vez, señala que los individuos nunca poseen toda la información y no es una información sinóptico sino secuenciada, se hace disponible en forma sucesiva, por tanto, lo que cada individuo hace es movilizar sus acciones a priori, otorgando sentido a éstas y orientando su futura acción.

Las características de la racionalidad boudoniana, a diferencia de otros tipos de racionalidades es que las “**buenas razones**” que sustentan las acciones individuales son de **diversa naturaleza (emocionales, afectivas, por hábito o rutina, por adhesión a un valor, por adhesión a una norma)**, por tanto, resulta una clasificación pertinente en el ámbito de las prácticas evaluativas desde las racionalidades que movilizan los docentes para su toma de decisiones.

También es importante destacar otra razón de la selección de esta teoría, puesto que, según Latorre, la tipología de racionalidades que plantea Boudon se sitúa en un contexto sociohistórico, temporal y espacial determinado. Así las racionalidades no son sólo abstracciones, responden por tanto a estructuras de pensamiento vinculantes a contextos concretos dentro de los cuales se sitúan los sujetos y sus acciones.

Otro atributo en la selección de esta teoría para el abordaje de las racionalidades de las prácticas evaluativas es la posición que el individuo ocupe al interior de dicho contexto o sistema, éste influirá en el sujeto, el cual se posicionará de acuerdo a su relación entre el poder y el saber. (Latorre, 2004; 76). Es así como “*la acción social es vista como consecuencia que deriva del efecto de las acciones individuales*”. En el plano educativo, por

tanto, se puede apreciar según Latorre, que muchas de las características de los procesos que están implementados son resultados de variables tales como, la formación de profesores, la actuación de profesores en ejercicio, el nivel socioeconómico que circunde al estudiante, la familia, la localización geográfica del establecimiento, los recursos que se dispongan.

El asumir, por tanto, la Teoría de la Elección Racional, permite elaborar descripciones y explicaciones privilegiando las perspectivas del actor situado, cuyo foco de estudio son las acciones e interacciones de los individuos en contextos y situaciones educativas específicas y sus efectos. Puesto que los procesos pedagógicos que ocurren al interior de dichas prácticas pueden ser definidos como actos situados en un sistema abierto y complejo, donde el profesor/a es, a la vez, un actor y gestor de las situaciones que él/ella conducen al interior del aula (Monardi, 2002).

La aproximación desde la noción de racionalidad permite acceder a la comprensión de dichas prácticas, desde la perspectiva de los actores, particularmente en este estudio de las racionalidades que sustentan las prácticas evaluativas docentes noveles universitarios. Y por último, tal como señala Latorre, (2004; 76), *“se trata de una aproximación centrada en el actor, pero que reconoce la necesidad de integrar necesariamente la información aportada por el actor con información estructural, "objetiva", que permita situar mejor a los actores al interior de sus campos para poder develar y comprender su posicionamiento y su racionalidad”*.

En consecuencia, a partir de los aportes que Boudon plantea, éstos dan respuesta para conocer la intersubjetividad de los sujetos frente a las acciones que ejecutan. Por lo que en esta investigación se abordará la problemática de las racionalidades epistemológicas desde el enfoque teórico boudoniano.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo aborda la formulación de nuestra metodología de investigación y sus principales características. Se presenta la decisión investigativa referida al objeto y sujetos de estudio, asimismo formular reflexión sobre categorías relevantes y pertinentes en contexto de las prácticas evaluativas de profesores noveles universitarios.

3.1.- PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación se adscribe al paradigma comprensivo-interpretativo, dado que busca la comprensión de los fenómenos sociales desde los propios actores, en este caso, los docentes noveles universitarios, quienes proporcionan discursos que posteriormente se analizan como documentos escritos, para interpretar su contenido que ofrece al investigador.

3.1.1.- Unidad de Estudio

La investigación se desarrolló en la Universidad del Bío-Bío, estatal y pública de la Región del Biobío y Ñuble. Está constituida por las seis Facultades, siendo éstas: en la Sede Chillán, Ciencias de la Salud y de los Alimentos; Educación; Ciencias; Ciencias Empresariales. Institucionalmente las Facultades de Ciencias y Ciencias Empresariales están en ambos campus, por lo que se decide investigar desde la Sede Chillán. En Concepción, las Facultades que serán unidades de estudio son: Facultad de Arquitectura, Construcción y Diseño e Ingeniería.

3.1.2.- Sujetos

Los Sujetos de Investigación, según Rodríguez (1999;135), constituyen a *“los informantes claves, éstos se eligen en una investigación cualitativa, por cumplir ciertos requisitos que en el mismo contexto educativo o en la misma población no cumplen otros*

miembros del grupo o comunidad". La estrategia de selección es una selección deliberada e intencional; se eligen uno a uno de acuerdo con el grado en que se ajustan a los criterios o atributos establecidos por el investigador. Los atributos que se han definido para esta investigación son:

- Docentes Noveles
- Tener 1 a 5 años de experiencia docente
- Estar adscrito a una unidad académica o departamento de una Facultad de la Universidad del Bío-Bío.
- Tener mínimo 10 horas de docencia directa.

Así, según los atributos, los sujetos son: Docentes Noveles de la Universidad del Bío-Bío, son catorce académicos, pertenecientes a las seis Facultades de la Universidad.

En la siguiente tabla se muestra información específica de los participantes: 14 académicos noveles.

Tabla 2: Sujetos participantes en la investigación

Facultades	Docente / Código	Asignatura	Departamento	Años de Experiencia
Ciencias de la Salud y de los Alimentos	Académico 1	Metabolismo y nutrición	Nutrición y Dietética	4
	Académico 2	Enfermería	Enfermería	5
	Académico 3	Introducción a la Fonoaudiología	Rehabilitación	3
Ciencias	Académico 4	Química	Química	5
	Académico 5	Biología	Ciencias Básicas	3
	Académico 6	Cálculo I	Ciencias Básicas	3
Educación	Académico 7	Didáctica de las Ciencias	Ciencias de la Educación	4
	Académico 8	Sociología	Ciencias Sociales	
Arquitectura, construcción y diseño	Académico 9	Semiología	Diseño	5
	Académico 10	Taller Diseño	Tecnología del Diseño	5
Ciencias empresariales	Académico 11	Contabilidad	Administración y Auditoría	4
	Académico 12	Marketing	Gestión Empresarial	3

Ingeniería	Académica 13	Formulación y evaluación de Proyectos	Economía y Negocios	5
	Académico 14	Tecnología de la madera	Ingeniería Industrial	3

Elaboración Propia

3.1.3.- Tipo de Muestra

Es una muestra intencionada puesto que *“los sujetos de la muestra no son elegidos siguiendo las leyes del azar, sino de alguna forma intencional. En ésta no hay modo de estimar la probabilidad que cada elemento tiene de ser incluido en la muestra ni la seguridad de que cada elemento tiene alguna oportunidad de ser incluido”* (Ruiz, 2012; 64) *“La principal característica del muestreo cualitativo es su conducción intencional en búsqueda de casos ricos en información. Se puede agregar que, es una muestra intencionada por conveniencia, la que “tiene su origen en consideraciones de tipo práctico en las cuales se busca obtener la mejor información en el menor tiempo posible, de acuerdo con las circunstancias concretas que rodean tanto al investigador como a los sujetos o grupos investigados”* (Sandoval, 2002; 124). Permite a su vez la selección de casos característicos de una población limitando la muestra sólo a estos casos. *“Se utiliza en escenarios en que la población es muy variable y consiguientemente la muestra es pequeña”*. (Otzen & Manterola, 2017).

Se aplicaron criterios de inclusión y de exclusión, los que tienen que ver con las características de los sujetos que pueden interferir con la calidad de los datos o la interpretación de los resultados. (Ávila, 2006).

3.1.4.- Criterios de Credibilidad

El rigor metodológico de esta investigación se garantiza siguiendo los criterios generalmente utilizados para evaluar la calidad científica de un estudio cualitativo: la credibilidad, la auditabilidad y la transferibilidad propuestos por Guba y Lincoln (1981), la

credibilidad la otorgan las distintas técnicas por utilizar para recolectar datos: Entrevista comprensiva, entrevista grupal y las técnicas propias del análisis estructural aplicadas a los discursos recopilados de las que se desarrollaron tres: Estructuras paralelas, cruzadas y análisis actancial de tramas opuestas. La auditabilidad o conformabilidad se cumple al mantener un registro de información, ideas que surgen en el transcurso de la investigación y por último de la transferibilidad o aplicabilidad se refiere a la posibilidad de extender los resultados del estudio a otro contexto, por lo que es necesario describir densamente la realidad, el lugar y las características de las personas envueltos en la misma.

3.1.5.- Técnicas de recolección de datos o producción de información.

Las técnicas de recogida de información para lograr el rigor metodológico aplicadas fueron: Entrevista comprensiva, que según Ríos (2013; 113), desde la sociología ésta se constituye en un acercamiento a la *“figura del sujeto como un actor que, desempeña actuando un cierto modelo de rol social”*. Por tanto, *“es necesario tener en cuenta que cuando el sujeto presenta a otros su desempeño, tenderá a incorporar y a ejemplificar los valores que espera sean atendidos por la sociedad desde su grupo de referencia”*. y el objetivo de esta técnica, según Kaufmann, es romper con la jerarquía entre el investigador y el entrevistado, generando un clima de igualdad, instalando una modalidad de conversación cercana. (Kaufmann, 1996, en Ríos 2013).

Como segunda técnica se aplicará una entrevista grupal. Los fenómenos grupales son cualitativamente diferentes de la adición de los fenómenos, o dicho de otra manera, el grupo es más que la suma de sus partes. En la entrevista individual el contexto definitorio es la disimetría entre entrevistador y entrevistado, pero en las entrevistas grupales esta disimetría se diluye en un entramado de relaciones de poder. (Araujo y Fernández, 1996).

Para Denzin y Lincoln (2005; 643) la entrevista es *“una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”*. Además, *“esta técnica está fuertemente influenciada por las características personales del entrevistador, así mismo, ha llegado a convertirse en una actividad de nuestra cultura, aunque la entrevista es un texto negociado,*

donde el poder, el género, la raza, y los intereses de clases han sido de especial interés en los últimos tiempos”.

Es así que, la entrevista comprensiva se llevó a cabo con 6 académicos, dos por cada Facultad, las entrevistas grupales fueron dos, con 4 académicos cada una. Por tanto, los sujetos en total fueron: 14 sujetos investigados, de Chillán y Concepción. Mediante estas técnicas se identificó las narraciones de los docentes que develan el tipo de racionalidad y enfoque epistemológico de la evaluación, así como sus principales tensiones.

Las entrevistas se abordaron en un espacio anexo a la universidad, con el fin de evitar interrupciones y generar mayor confianza y cercanía, tal como propone Ríos (2006;15), *“cuando alguien narra, compone una historia y crea, así, un espacio entre la vida vivida y la historia relatada”*. A su vez, se elaboró un guión temático que se formuló a partir de pasos, primeramente, se desarrolló un listado de preguntas, cuyo eje temporal (experiencias pasadas, experiencias actuales y proyecciones sobre la evaluación), permite según Ríos (2013), siguiendo a Ricoeur, que la experiencia del tiempo está íntimamente conectada a la función narrativa. Así, *“la cualidad común de la experiencia humana, marcada, articulada y clarificada por el acto de relatar en todas sus formas es su carácter temporal. Todo lo que se relata ocurre en el tiempo, y a su vez, todo lo que se desarrolla en el tiempo puede ser relatado”*. (Ricoeur, 2001; 16), por tanto, en palabras de Ricoeur, la narración, siempre es un acto memorativo, creativo, es una experiencia viva. (Larotonda, 2018).

El guión temático se organizó en categorías, estructuradas por conceptos claves del marco teórico, antecedentes de la investigación y problema de investigación, siendo éstas: **experiencias evaluativas significativas**; cuyo tema 1, Recuerdos de Experiencias de evaluación en su formación; **aprendizajes significativos**; Tema 2, Características de evaluaciones significativas; **Docentes y aprendizajes**; Tema 3, Impacto de la evaluación en la formación del estudiante; **Rol de la disciplina**, Tema 4, Tipos de evaluaciones y por último, la categoría de **Modelos Institucionales**, Tema 5. Modelos Educativos.

3.1.6.- Técnicas de Validación del instrumento

El guión de la entrevista fue sometido a juicio de expertos, cuatro académicos y académicas de distintas casas de estudios a nivel nacional, cuya línea de investigación es la evaluación e innovación pedagógica. Dos de ellos, son expertos en el ámbito de los procesos de renovación curricular, que se han instalado en las universidades en Chile. Este juicio de expertos o también denominado control consiste en la validación del instrumento por profesionales investigadores que cuentan con experiencia en las materias a que refiere esta tesis, en este sentido Corral, (2009), establece que la validez de un instrumento consiste en que mida lo que tiene que medir (autenticidad), siendo algunos procedimientos a emplear, preguntar a grupos conocidos. Para el caso se efectuó reunión para validación, participando dos académicos del ámbito de la evaluación que se desempeñan en la Universidad del Bío-Bío y posteriormente vía video conferencia y correo electrónico se procedió a enviar el instrumento para su retroalimentación, con una pauta para su revisión a los otros expertos. Por su parte, el guión del grupo de discusión fue validado por el profesor guía luego de cotejar la codificación y primeros resultados.

A su vez, dentro del protocolo de entrevista, se procedió a que cada participante investigado, leyera previamente el consentimiento informado para acceder a la participación del proceso investigativo. Por último, luego de efectuar las entrevistas y transcribir el texto, se entregó a cada participante una copia de la transcripción, para revisar la pertinencia de éste.

3.1.7.- Técnica de análisis de la información

Las técnicas de análisis abordadas en esta investigación es el análisis estructural, (en adelante AE), según Ríos (2013), los textos que se analizan e interpretan desde sus estructuras provienen de los relatos de las entrevistas. El AE “*trata el texto como un sistema semántico que se realiza a través de las oraciones que lo componen y que posee una estructura genérica que lo realiza*” (Halliday, 1986, en Ríos 2013; 65).

Como finalidad (el AE), permite tratar el discurso de los sujetos, “*como un texto escrito, como un discurso que ha sido liberado del tutelaje de la intención mental de su autor y de la referencia situacional, con lo cual, el sentido del autor se vuelve una dimensión más del texto y surge un conjunto de referencias que crean una nueva realidad de sentidos que lo hacen signficante*”. (Ríos, 2013; 63).

La Dra. Ríos se sustenta en los aportes de Anne Piret y otros (1996), sociólogos de Lovaina, quienes plantean que “*la aproximación que se hace al relato surgido del lenguaje común se realiza desde la tensión entre la formalidad del análisis y lo intuitivo y lleno de imágenes, que este lenguaje tiene*”. (Ríos, 2013; 65).

En esta investigación se incorporará, por tanto, tres técnicas de AE, la estructura paralela, estructura cruzada y estructura actancial. La primera se da cuando “*en forma acorde se presenta una disyunción que desencadena varias disyunciones más y estas se sostienen en un eje semántico común, tenemos una estructura denominada paralela*”. (Ríos, 2013;71). Y en el caso de la segunda, la estructura cruzada, “*constituye una representación semántica de los ejes que abre la posibilidad de representar combinaciones entre los términos. Permite rendir cuenta de una forma de organización particular entre dos disyunciones, en donde los términos no se implican mutuamente*”. (Ríos, 2013; 77-78). La actancial por su parte, “*postula la existencia de una estructura que fija las relaciones recíprocas de los actantes, se agrupan en tres ejes que expresan la estructura global del discurso*”. (Ríos, 2013; 82).

Es así como, la propuesta de Ríos, basada en Ricoeur establece que *“el desarrollo de la teoría del texto de Ricoeur se enriquece enormemente al considerar la acción humana como un cuasitexto, puesto que, al igual que el texto escrito, al liberarse de su agente, la acción va adquirir una autonomía semejante al a la autonomía semántica de un texto”*. (Ríos, 2005;53). Según Larontonda (2018), la propuesta de Ríos y el autor francés, comprender lo humano es una acción percibida desde dentro. Por tanto, lo analizado son discursos fijados por la escritura, es decir textos, (Ríos, 2013), en consecuencia una vez que se desarrolló la fase de transcripción, en el proceso siguiente se procedió al plano explicativo e interpretativo, usando el procedimiento de análisis estructural, que según Larontonda (2018), da acceso a las estructuras discursivas del texto que objetivizan el poder develar las racionalidades presentes en las prácticas evaluativas.

3.1.8.- Análisis

Para esta fase de análisis estructural. Desde los lineamientos metodológicos de (Ríos 2013) se seleccionaron los textos de los discursos y acciones propias de las prácticas evaluativas de los docentes noveles para ser analizados desde las tensiones que los soportan, levantando categorías significantes que evidencian racionalidades subyacentes a la luz de la Teoría de Elección Racional General del sociólogo Raymond Boudon (2003) para junto a ello identificar tipos de racionalidades en las prácticas evaluativas, y comprenderlas desde categorías que les permitan la apropiación de una racionalidad emancipadora para la transformación de estas prácticas.

3.1.9.- Técnicas de Análisis de la información que surge de las entrevistas a los sujetos investigados

Se desarrollaron tres tipos de técnicas, que permiten el criterio de rigurosidad, estas son: **Técnica de Estructura paralela, estructura cruzada y estructura actancial.**

1.- Estructura Paralela: Esta metodología de análisis constituye, según Ríos, (2013;66), una *“técnica binaria según la cual todo discurso puede ser reconstruido por medio de una serie de componentes donde el más pequeño de éstos es una relación entre dos términos, la cual se denomina disyunción, se relacionan por tener elementos comunes, aunque son opuestos, comparten categoría de la que son disímiles o están enfrentados”*. En este contexto, (Ríos, 2013; 71) plantea que *“desde la estructura base, disyunción, se derivan combinaciones que se constituyen en estructuras más complejas, al presentar varias disyunciones más, sostenidas por un eje semántico se forma la estructura paralela”*.

2.- Estructura Cruzada: Este esquema *“constituye una representación semántica cruzada de los ejes que abre la posibilidad de representar combinaciones entre los términos, se estructuran por cuatro cuadrantes cuyos calificativos se oponen entre sí”*. (Ríos, 2013;78).

3.- Estructura Actancial: Este tipo de esquema fija las relaciones recíprocas de los actantes, *“que corresponde a una forma de ser o de actuar que puede ser concretizada en uno o varios sujetos sintácticos, el sujeto es un actor, su discurso es una acción y esta acción es generada por una dialéctica entre los actantes que participan de tal acción”*. (Ríos, 2013;82).

CAPÍTULO 4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

La presentación de resultados de esta investigación se ha ordenado en función de las técnicas de análisis estructural (Ríos, 2013) efectuadas, en base al análisis de discursos de los docentes noveles. A partir de ella se formularon categorías de análisis, las cuales son: **estrategias; diseño; frustraciones; prácticas; formación; desafíos; habilidades; enseñanza y contexto**, que se desprenden de los discursos a partir de su mayor frecuencia discursiva. En el primer nivel de análisis se levantaron quince ejes semánticos relacionados con los objetivos de la tesis:

1) Evaluación; 2) emociones 3) experiencias de evaluación; 4) tipos de evaluación; 5) estilo de enseñanza; 6) práctica evaluativa; 7) enfoque de evaluación; 8) experiencias de evaluación; 9) formación pedagógica; 10) tipos de estudiantes; 11) proyecciones de la evaluación; 12) cultura evaluativa; 13) acciones discursivas; 14) estrategias metodológicas; 15) criterios de diseño.

Estas dieron como resultado 15 esquemas estructurales representados en estructuras paralelas, 3 estructuras cruzadas, con sus respectivas descripciones e interpretaciones y un esquema final de síntesis de estructura actancial.

4.1.- Esquemas de Estructuras Paralelas

La evaluación en tiempos de cambio

Esquema 1

Se presenta el primer esquema en torno a cómo comprenden la evaluación los docentes noveles en contexto universitario, enfatizando en que se ha presentado un tránsito de un antes y un después, o tiempo actual y desde esta perspectiva una evaluación tradicional e integral.

Evaluación

Integral	Tradicional
+	-
Proceso	Producto
Dinámica	Estática
Objetiva	Subjetiva
Aprendizaje	Calificación
Retroalimenta	No retroalimenta
Probatoria	Reprobatoria
Diversificada	No diversificada
Formativa	Sumativa
Reflexiva	Autómata

Esquema 1 (Elaboración propia)

Descripción: En este primer análisis de estructura paralela, el eje semántico es la evaluación, ésta abre una tensión en el discurso de los profesores entrevistados, entre un antes y un después, como eje temporal, situando en el antes, una evaluación tradicional y en un después, principios de comprensión de una evaluación integral.

Un antes en que la evaluación era de tipo tradicional, medía producto, enfatizada en el contenido, por lo cual es estática, relevando la calificación y una evaluación sumativa, sin retroalimentaciones, es decir autómatas. Se aprecia en estos discursos un tipo de racionalidad “Utilitaria” que según Boudon es de interés o preferencia, también se observa el tipo “Teleológico” que es de finalidad y la racionalidad “Tradicional”, por tanto lo que movilizan los docentes noveles en sus propuestas evaluativas se sustentan en costumbres, que se requiere del punto de vista técnico administrativo, cumplir con calificar, son prácticas calificadoras que replican experiencias de otros docentes.

En el eje temporal después, es una evaluación que permite integrar otras dimensiones del aprendizaje, evalúa el proceso, centrado en el desarrollo de habilidades, posee características de mayor dinamismo, constituye una herramienta para el aprendizaje, se enfatiza la retroalimentación para otorgar situaciones de reflexividad. Esto está acompañado de un proceso de perfeccionamiento, de actualizaciones de componentes claves de la evaluación, esto es lo ideal, son los principios propios de comprensión de una evaluación emancipadora, aún cuando no está instalado, se visualiza una transición, son los ideales que los docentes en sus discursos hacen necesario que se instalen estos procesos y tener la claridad para abordarlos.

Se presenta a continuación una selección de párrafos de los discursos de los docentes noveles que permitieron formular este esquema.

Párrafo 8: *pero si no tengo los recursos evaluativos me cuesta también desempeñar bien y que los estudiantes logren a buen término la asignatura. Porque también me vi al principio cuando no tenía mucha noción, me daba cuenta de que los estudiantes, al no tener una evaluación bien dirigida, entonces yo corría el riesgo de que muchos estudiantes reprobaban.*

Párrafo 19: *La evaluación tradicional, un certamen de alternativas, no hacía trabajo de desarrollo, no trabajaba en términos de reflexión y por lo tanto eran trabajos de evaluaciones escritas y orales. Pero yo creo que hay que diversificar, yo creo que ahí está la gracia, y que los estudiantes sepan anticipadamente que lo que*

voy a evaluar, por tanto, ellos se sienten más seguros qué habilidades, incluso también es un aprendizaje para ellos en términos metacognitivos, porque ellos dicen, ahhh yo tengo que mejorar mi habilidad comunicativa porque en eso tengo un 5 y ellos saben perfectamente que uno está evaluando eso.

Párrafo 323: Para mí la evaluación me parece fundamental, porque como yo trato de no enseñar de memoria, antes era más apegada a test o certamen más de memoria, ahora puedo ver si llegaron a buen puerto, o resolvieron bien el problema, enfatizando más trabajos en equipo, también me cuestiono si yo no entregué bien las herramientas para que ellos desarrollen las habilidades. Siempre parto con una clase con ppt, después hago otra actividad.

Párrafo 340: Yo hago talleres prácticos, aplicar los conocimientos a un caso concreto, también utilizo certamen tradicional, claro que menos, porque ahora realizo mucho trabajo en grupo, le doy trabajo de investigación, ahora innové un poco en una asignatura con un poster, tenía contemplado un certamen oral, y a los estudiantes históricamente es complicado el certamen oral, y poder interrogarlo en una misma modalidad oral pero ya no en abstracto, sino que contextualizado.

Esquema 2

El segundo esquema declara los conceptos claves de las emociones que generan los procesos evaluativos, tanto para docentes en sus procesos formativos como para los estudiantes.

Emociones

Actual	Antes
+	-
Tranquilidad	Traumática
Certeza	Incertidumbre
Transparencia	Confusión
Resolver problemas	Obstaculizar
Aprendizaje	Calificación

Esquema 2 (Elaboración propia)

Descripción

El eje de disyunción es “emociones”, mirada que tienen los docentes noveles respecto de las emociones que genera la evaluación en los estudiantes.

Los discursos establecen que este eje semántico se tensiona con un antes y un después, señalando que, en el eje temporal actual, los procesos evaluativos presentan características de mayor certeza, objetividad, tranquilidad y transparencia, como principales emociones que declaran tanto los docentes, desde sus experiencias de habilidades para llevar a cabo los procesos evaluativos, como lo que ellos mismos piensan que vivencian los estudiantes. Estas emociones constituyen lo ideal que debieran generar los procesos evaluativos, una invitación a contribuir hacia el aprendizaje, por tanto se presenta como tipo de racionalidad, aspectos de una racionalidad cognitiva, que se evidencia en proceso de desarrollo, la cual permite situar al docente desde una perspectiva más científica, cuáles son los fundamentos epistemológicos para abordar los procesos evaluativos, a la hora de movilizar conocimientos que permitan la puesta en marcha de diseños de instrumentos con criterios de coherencia.

Sin embargo, en el pasado, “antes”, la evaluación era traumática, cuya emoción era de incertidumbre y subjetividades, generando confusiones. Se puede apreciar la asimetría de poder instalada, una evaluación punitiva, que responde a una racionalidad “tradicional” o de costumbre según Boudon, la cual se instala en las escuelas, unidades académicas, imperando la lógica de que “siempre se ha hecho así”, desde los discursos docentes, replicando experiencias de una cultura académica.

Para este esquema se seleccionaron los siguientes párrafos de discursos de docentes noveles:

Párrafo 13: *Creo yo que las experiencias positivas a uno le dan la posibilidad de sentirse más seguro de lo que sabe hacer. Cuando uno ha tenido muchas frustraciones en el hacer, se genera muchos temores muchos miedos, entonces los profesionales siempre tratan de hacerle el quite a las tareas porque ellos saben que a ellos nunca les resultó o que no yo nunca fui bueno en matemáticas hay una predisposición porque fueron mal evaluados, y puede ser que la evaluación haya estado mal hecha simplemente.*

Párrafo 22: *Y uno al comienzo cuando no tiene tanto desarrollo eh sufre harto de esto de ir un paso para adelante y retroceder, porque en el fondo lo que los estudiantes lo que quieren ahora es tener más certidumbres que incertidumbres en relación a su calificación, porque ellos quieren saber de por qué el profesor le puso la nota.*

Párrafo 296 *Entonces ellos dicen que cuando salen del curso, después extrañan que no les evalúan en forma sistemática, y que ellos no tengan la retroalimentación apropiada para saber en qué me equivoqué y el problema es que los profesores tienden a entregar las evaluaciones cuando ya están terminando el semestre, por tanto, los estudiantes no saben en qué se equivocan y les genera incertidumbre y frustraciones en su propio desempeño.*

Párrafo 306: *Para mí el tema de la evaluación es algo que me cuesta mucho, para mí es lo más complejo de la docencia, la experiencia que tengo de mí como estudiante, no ha sido muy buena, he vivido la evaluación de manera casi traumática, y siempre con ansiedad, muy preocupado por los procesos, uno se arriesga mucho en esas instancias, y yo lo veo en los estudiantes cuando están esperando la nota de un certamen.*

Párrafo 320: *Y es fundamental el tema de la evaluación, que sepa resolver situación, que sepa resolver problemas, y la evaluación tiene que ir ligada a eso a resolver problemas y en contexto, y no tan solo de conocer, sino que llegue a un nivel más alto de evaluar y ya tomar decisiones de intervenir. Por tanto, es crucial que se entreguen con anterioridad las pautas para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje, así los estudiantes van mejor provistos de información y les genera menos frustración también.*

Esquema 3

Presenta los procesos evaluativos desde la experiencia docente, considerando las disyunciones de las experiencias que permite una evaluación integrada y que promueven una evaluación tradicional.

Experiencias de Evaluación

Integrada +	Tradicional -
Habilidades	Contenidos
Contextualizada	Descontextualizada
Autónoma	Heterónoma
Clara	Confusa
Diversidad de instrumentos	Unicidad de instrumentos
Proceso	Sumativa
Con apoyo institucional	Sin apoyo institucional

Esquema 3 (Elaboración propia)

Descripción

Las experiencias de evaluación, como eje semántico, entregan una tensión relativa a una evaluación integrada y una evaluación tradicional, que a diferencia del esquema 1, se pueden apreciar otras características que surgen a partir de los discursos.

La experiencia de evaluación de los docentes entrevistados en los inicios es tradicional, con énfasis en evaluar contenidos, es heterónoma, centrada en la norma en que la institución promueve programas, sin apoyo institucional, más bien confusa y con un solo instrumento que se repite, control o prueba. En este escenario se evidencia claramente un tipo de racionalidad “Tradicional”.

En cambio, en la actualidad, esta evaluación permite incorporar otras dimensiones, tiene un carácter de ser integrada, evalúa habilidades, le permite una autonomía al profesor para

seleccionar modelos de evaluación, existe un apoyo institucional, es clara y se presenta el uso de una diversidad de instrumentos, en función de los contenidos por evaluar. Se aprecia la racionalidad “axiológica”, considerando el apoyo institucional, las universidades entregan lineamientos desde sus modelos educativos para abordar nuevos enfoques de evaluación.

Los textos que se han seleccionado como ejemplos para formular este esquema de estructura paralela son los siguientes:

Párrafo 159

Porque el aprendizaje es distinto en cada estudiante. Bueno, hubo 60% de reprobación el año pasado, tenían docentes de la escuela antigua. Por eso este semestre tengo 50 estudiantes. Sólo 2 certámenes y nada más. La única forma de aprender es de memoria.

Párrafo 178

Entonces la evaluación para mí ha ido cambiando, desde una evaluación netamente sumativa, que fueron mis primeros años, a una evaluación que incluye tópicos de evaluación formativa, diagnóstica.

Párrafo 288 *Yo siempre genero un instrumento que abarque todo, e íntimamente relacionado con la disciplina, la mayor parte de las evaluaciones las trato de hacer como casos, industria del proceso, todo contextualizado. Siempre trato de llevarlo a la profesión.*

Párrafo 293 *yo soy profesora de profesión, después hice magister y doctorado, y cuando llegué a la universidad, tuve que tomar varios cursos, ahí tomé un curso de aprendizaje profundo el I y el II, y sobre la base de esos cursos que fui aprendiendo modifiqué los cursos de biología general de primer año de la carrera de Ingeniería en RRNN. Esas bases teóricas me permitieron, aunque al principio era en chino, tener fundamento de cómo seleccionar una propuesta evaluativa, me sirvió...*

Párrafo 299 *En mí caso, yo trabajo con estudiantes de último año, y los cursos que dicto están relacionados con el perfil profesional, no soy profesora de formación, soy ingeniería de formación. El magíster un poco me ayudó, pero siento que haber hecho cursos en el tema del Modelo Educativo UBB, me marcó, en qué sentido, yo creo, creo haber entendido bien el concepto del modelo educativo y la formación para desarrollar habilidades.*

La evaluación y enseñanza: un diálogo de consenso y disenso

Esquema 4

Presenta los tipos de evaluación que los docentes noveles aplican, los cuales son de proceso y sumativa.

Tipos de Evaluación

Proceso +	Sumativa -
Distintos Momentos	Momento Final
Distintas formas	Una forma
Distintos agentes	Un agente
Distintos instrumentos	Un instrumento

Esquema 4 (Elaboración propia)

Descripción

El esquema posee un eje semántico Tipos de evaluación, la cual sostiene una tensión que aparece en los discursos de los docentes noveles entre evaluación de proceso y evaluación sumativa. La evaluación de proceso declara ser en distintos momentos, distintas formas, diversificación de agentes y tipos de instrumentos diversos, en este contexto, los docentes noveles manifiestan atisbos de una racionalidad axiológica, siendo de norma o valor, en este

caso son los valores compartidos institucionales los que se ponen en la palestra para abordar los enfoques evaluativos, se aprecia que en esta universidad se ha instalado el enfoque centrado en el estudiante, implementando un modelo educativo que propugna este enfoque hace diez años, por lo cual se evidencia una transición, así también algunos rasgos de la racionalidad cognitiva, que implica abordar los procesos evaluativos desde sus marcos teóricos y epistemológicos propios, validando y mejorando las propuestas evaluativas que se implementan. Por su parte, la evaluación sumativa, el momento de aplicación es en el final del proceso de enseñanza y aprendizaje, presenta una forma, generalmente es la prueba escrita, como máxima expresión de la evidencia de aprendizaje, también se caracteriza por considerar un agente evaluativo, que es el docente, se aprecia una racionalidad utilitaria o de interés, siendo éste la calificación y los procesos administrativos que le acompañan y nuevamente está presente la racionalidad tradicional o de costumbre y la teleológica o de finalidad.

Los textos seleccionados para este esquema son:

Párrafo 5

Pero creo que lo he logrado, pero básicamente con las rúbricas, también cuando trabajamos con las estrategias didácticas, cuando uno va desarrollando la estrategia uno va generando temas evaluativos que tiene que ver con el proceso y en la medida en que uno va avanzando va sintiendo que este proceso de evaluación es siempre perfectible, entonces tú lo vas afinando lo vas mejorando yo creo que hay que tener mucho cuidado porque cada instancia es un detalle específico que uno tiene que ir visualizando, pero principalmente en función de los estudiantes.

Párrafo 111 *Principalmente lecturas, evaluaciones escritas, test, certámenes y casos de estudio y tareas. Las tareas, actividades en clases, les paso un tema y lo analizamos en clases, tanto en forma individual y en grupos. Y que realicen un ejercicio de tal forma de aplicar. Permite actualizar los contenidos por parte de los estudiantes. Por tanto, son diversas las formas en que evalúo.*

Párrafo 114 *En cambio acá uno se relaciona más con los chicos se entrega más retroalimentación utilizar en plataforma para que puedan comunicarse con él, entregar material para que puedan leer, habilitar en adecca, un foro para explicación, puede ser una forma de tener mayor comunicación entre el docente y estudiantes y que se autoevalúen o coevalúen en una tarea. Que antes no era tanto, ahora creo que se ha avanzado significativamente en eso porque se cambió el foco, que el estudiante es el más importante.*

Párrafo 324

Yo encuentro muy difícil ser profesor, buscar el contenido que es pertinente, después crear actividades, es una tremenda responsabilidad, poder llegar al perfil de egreso que tú declaraste. La evaluación, por tanto, es un proceso, te permite evaluar y monitorear si están adquiriendo las competencias, por tanto, se requiere evaluar en distintos momentos.

Esquema 5

Los procesos evaluativos que se instalan, desde los estilos de enseñanza, intencionan tipos de aprendizajes.

Estilo de Enseñanza

Significativo	Memorístico
+	-
Quiebre cognitivo	No hay quiebre
Genera duda	Entrega certezas
Crea preguntas	Reproduce contenidos

Esquema 5 (Elaboración propia)

Descripción: En los discursos de los docentes aparece un eje semántico que es el estilo de enseñanza, que da origen a una tensión entre el aprendizaje significativo y el aprendizaje memorístico. El aprendizaje significativo aparece asociado al quiebre cognitivo, a la generación de dudas y creación de preguntas, por tanto se evidencia características de una racionalidad cognitiva subyacente en la forma como se aborda el proceso evaluativo que intenciona procesos cognitivos de mayor complejidad en los estudiantes, en cambio en el aprendizaje memorístico, no hay quiebre cognitivo, entrega certezas y reproduce contenidos, presenciando en este escenario una racionalidad teleológica, de finalidad y tradicional.

Los discursos seleccionados son:

Párrafo 90 *Para qué, por qué si le estoy enseñando algo para que hagan in situ lo que le estaba enseñando, y así se la da retroalimentación, entonces los estudiantes dicen no me quedó claro, pero cuando se trabaja en grupos con compañeros tienen más confianza y como los grupos se realizan por afinidad y ahí se genera más confianza y el compañero entendió mejor y el profe luego lo corrobora, eso cuando yo estaba como alumno no se veía mucho. Eso creo que me ha dado resultado, porque en equipos de trabajo van surgiendo dudas y se genera más reflexión acerca del contenido a estudiar.*

Párrafo 109 *Les digo principalmente la forma de poder calcular algo, lo que tienen que pensar es en identificar, toda la información que tenemos en este problema, y luego qué es lo primero que tengo que llegar a hacer, y lo segundo y tercero, y luego qué significa la solución, qué representa a lo que llegaron, en algunos casos en un ppt oriento a la resolución con preguntas. Los contenidos que generalmente evaluó son contenidos conceptuales y procedimentales, la teoría y ejercicios práctico, así me permite crear preguntas para que potencien su reflexión de lo que están aplicando.*

Párrafo 167 *Dentro de las anécdotas, dentro de un certamen, un profesor en un certamen bien complejo, y que nos detectó que estábamos complejos, se detiene cuando estábamos en el desarrollo de éste y nos dice. Tienen 5 minutos para preguntar y despejar dudas, eso generó un impacto en nosotros porque despejó dudas, y eso va más allá de la nota, está centrado en el aprendizaje.*

Párrafo 176 *Puedan ellos analizar quizás, desglosar y lo que yo debo evaluar lo que ellos saben, no lo que no saben, y además me permite y me deja como insumo, cuáles son los problemas más recurrentes cuáles son los problemas de la enseñanza de la especialidad. Con estos mismos instrumentos yo puedo retroalimentar y además el próximo año le pongo un énfasis más en lo que costó o en las dudas mayores. Entonces, tomo estos recuerdos y los pongo en práctica.*

Interpretación

Los docentes señalan que las experiencias en evaluación, al inicio, había una docencia heterónoma sin apoyo institucional y confusa; en la actualidad es más autónoma, con apoyo institucional, más clara, evidenciando en estos procesos una transición desde una racionalidad utilitaria, teleológica y tradicional, hacia una racionalidad axiológica y cognitiva.

Entre el antes y después, como eje de tiempo es fundamental, hay un proceso de inducción del profesor, hay un proceso que es acompañado de la experiencia, donde el docente se apropia de aprendizajes y que permite ser cada vez más autónomo y aplicar una diversidad de instrumentos de evaluación, así también amplía el espectro de los agentes participantes en ella. Además, se presenta una mejora del estilo de enseñanza de los docentes, van transitando hacia un aprendizaje significativo, más conscientemente, donde provocan quiebres cognitivos, generan duda y crean preguntas y saliendo del aprendizaje más memorísticos, sólo de certeza, sin quiebre, sólo de reproducción de contenidos.

Otorgan importancia a la igualdad de oportunidades en los estudiantes, la evaluación emancipadora propicia y busca que los estudiantes puedan reelaborar sus propuestas de evidencias de aprendizajes, observan en este transitar características de una racionalidad cognitiva, apoyada por fundamentos epistemológicos propios de teorías de evaluación.

La evaluación como mecanismo de control o toma de decisiones: desde sus enfoques subyacentes

Esquema 6

La práctica evaluativa como herramienta de toma de decisiones o mecanismo de control.

Práctica Evaluativa

Herramienta	Mecanismo de control
+	-
Toma decisiones	Mide
Retroalimenta	califica
Transforma	Reproduce
Aprendizajes	Memorización
Profesional integral	Profesional técnico

Esquema 6 (Elaboración propia)

Descripción

La práctica evaluativa es el eje semántico que aparece como discurso, tensionando desde dos ejes: uno como herramienta de evaluación y como mecanismo de control. Las herramientas de evaluación detectan problemas de la enseñanza y en el aprendizaje, lo que conlleva una transformación de la docencia, reconoce los errores y potencia el clima de aula, por tanto, permite intencionar en la formación a un profesional integral, es una herramienta que toma decisiones, siendo la racionalidad cognitiva la más propicia que permite la decisión con juicio crítico y rigurosidad científica. A su vez, la evaluación como mecanismo de control, su función es medir, que posteriormente se traduce en nota, por tanto, reproduce, se intencionan procesos de memorización y responde a una racionalidad utilitaria, de interés o preferencia.

Los discursos seleccionados para este esquema son:

Párrafo 5: *Uno va generando temas evaluativos que tiene que ver con el proceso y en la medida en que uno va avanzando va sintiendo que este proceso de evaluación es siempre perfectible, entonces tú lo vas afinando lo vas mejorando.*

Párrafo 84 : *Sii es muy importante yo creo que es muy importante cómo uno va generando la intención en el aula, la relación entre la evaluación y el quehacer didáctico, cómo va gestionando todos los aprendizajes de los estudiantes, en la medida que uno va avanzando se va dando cuenta de cómo son las estrategias, en qué parte tiene que evaluar y si el estudiante no va bien aquí, uno tiene que darle la oportunidad de cómo ir diversificar las evaluaciones para medir las habilidades, eso es lo que uno tiene que trabajar.*

Párrafo 287: *Una evaluación positiva o ideal es aquella en que el docente y el estudiante quedan conformes con el acto de evaluar, creo que es importante la transparencia, los criterios con los cuales se fijaron para mirar, y que permita una retroalimentación de todo el proceso, tanto para el estudiante como para nosotros los docentes, permitir tomar decisiones, redirigir el proceso.*

Párrafo 304 *Y por lo mismo tienen mejores herramientas para resolver un certamen, las preguntas de un certamen las he ido cambiando ya no sólo son aspectos de memoria sino para la resolución de ejercicios. Poco pregunto cosas puntuales, en cuarto año pregunto la resolución de casos clínicos, la implementación de metodologías activas en el aula va de la mano con nuevas propuestas de evaluación que implemento. Al principio buscaba preguntas para pillarlos, y ahora pregunto cosas que en verdad sirva y en contexto.*

Párrafo 322 *Uno también tiene que respaldarse, típico que después dice por qué esta está mala y no está buena. La evaluación por tanto es necesaria, porque es una forma de control, no todos llegan con la misma forma o disposición al aprendizaje, no siempre el estudiante viene con una curiosidad intelectual. Algunos se saben la pillería para lo justo y luego esa persona va a hacer un colega, por tanto la evaluación para mí es control de la calidad de la formación.*

Esquema 7

Enfoques de la evaluación, considerando que sea contextualizada y descontextualizada.

Enfoque de Evaluación

Contextualizada	Descontextualizada
+	-
Auténtica	Medición
Mundo de los estudiantes	Mundo de los contenidos
Diversidad de fuentes	Pocas fuentes
Realidad	Abstracta
Innovadora	No innovadora
Proceso	Producto

Esquema 7 (Elaboración propia)

Descripción

El eje semántico en este esquema está dado por la frase enfoque de evaluación, presentando una tensión desde los discursos de los docentes noveles, entre un enfoque que permite que el proceso evaluativo sea contextualizado y descontextualizado.

Al permitir la contextualización, la evaluación se presenta desde el enfoque de la evaluación auténtica, se contextualiza al mundo de los estudiantes y desde sus disciplinas, se diversifican fuentes de recogida de información para evaluar procesos y adquieren un carácter de innovación y de proceso continuo, considerando la utilización de enfoques evaluativos se evidencia una racionalidad cognitiva, esto se aprecia en los discursos de los docentes en cuanto se capacitan para contar con herramientas que les permitan adoptar otros criterios para

definir desde qué enfoque situarse a la hora de implementar propuestas evaluativas. Al tener un enfoque evaluativo descontextualizado, se releva la medición, el mundo de los contenidos, se enfatiza en el producto, por tanto son pocas fuentes de recogida de información o evidencias que permiten evaluar, es abstracta y no es innovadora, nuevamente estamos frente una racionalidad tradicional.

Los discursos seleccionados son:

Párrafo 6 *porque a veces es cómo lo mismo que cuando uno hace clases uno piensa que está bien desarrollado, pero depende mucho del contexto, el tipo de estudiante de la madurez del estudiante, entonces la evaluación también tiene que ser acorde a ese tipo de contexto, uno no puede utilizar la misma evaluación a un grupo, aunque sea la misma asignatura, pero al próximo año no puedo utilizar la misma evaluación son muy dinámicos yo los veo.*

Párrafo 89 *Ah ya ahora desde el otro punto de vista, lo que yo hago ahora es puntualmente es con los chicos, es hacer actividades en clases, tratar una temática en particular no toda la clase, no las tres horas, dedicar un tercio o la mitad de la clase, a realizar ejercicios prácticos con respecto a una temática en particular y que ésta está aplicada, contextualizada al ámbito de desempeño laboral.*

Párrafo 93 *En cierta forma para medir, el estado de avance que tiene respecto a diferentes temáticas, para qué, para no tener un resultado muy malo en la evaluación en el certamen, es para medir el nivel de aprendizaje que están teniendo los chicos de manera paulatina.*

Párrafo 135 *Claro porque la evaluación es parte del aprendizaje, osea la evaluación es la que te permite ver si el estudiante tuvo un aprendizaje, es fundamental.*

Párrafo 304 *Y por lo mismo tienen mejores herramientas para resolver un certamen, las preguntas de un certamen las he ido cambiando ya no aspectos de memoria sino para la resolución de ejercicios. Poco pregunto cosas puntuales, en cuarto año pregunto la resolución de casos clínicos, la implementación de metodologías activas en el aula va de la mano con nuevas propuestas de evaluación que implemento. Al principio buscaba preguntas para pillarlos, y ahora pregunto cosas que en verdad sirva y en contexto.*

Interpretación

Los docentes, en los discursos, presentan tensiones en los enfoques que subyacen a las prácticas evaluativas, las cuales se presenta como mecanismo de control que tiende a la memorización, al producto, releva el contenido, mide, califica, presentando una racionalidad utilitaria de interés o preferencia, por tanto, la formación profesional es técnica. Y el enfoque de proceso, que permite la toma de decisiones, retroalimenta a estudiantes, genera aprendizajes y forma profesionales integrales, presentando una racionalidad que subyace a las prácticas evaluativas, cognitiva.

La descontextualización y contextualización también se presenta como elemento diferenciador, los docentes establecen en sus discursos prácticas evaluativas vinculadas a relevar contextos generacionales, concretos, diversificar las fuentes de evidencias para la toma de decisiones, en cambio una evaluación que tiende a abordar desde lo abstracto evalúa producto, generando un mecanismo de control en la única evidencia del aprendizaje, prueba escrita, presentando una racionalidad tradicional.

Esquema 8

Experiencias positivas y negativas en la evaluación

Positivas	Negativas
+	-
Seguridad	Inseguridad
Tranquilidad	Sentirse temeroso
Disponibilidad	Sentirse indispuerto
Planificación	No se planifican
Diálogo	No se dialoga
Acuerdos	No se generan acuerdos
Intencionalidad	No se intencionan
Buena evaluación	Mala Evaluación

Esquema 8 (Elaboración propia)

Descripción

Las experiencias en evaluación se levantan como eje semántico. En el discurso de los académicos noveles se presenta una tensión desde las experiencias positivas y negativas en torno a las prácticas evaluativas.

Las primeras manifiestan que las experiencias en evaluación permiten sentirse seguro, tranquilo, con disposición para asumir el rol docente en el plano de la evaluación, lo que genera procesos planificados y que promueven una intencionalidad pedagógica, brindando así, procesos evaluativos positivos, cuya racionalidad presente es la cognitiva y axiológica.

Como experiencia negativa, manifiestan sentirse inseguros, temerosos, indispuertos para asumir el rol docente en materia evaluativa, por lo cual no se planifica, más bien no se

intencionan, lo que conlleva una propuesta evaluativa negativa, visualizando una racionalidad tradicional, utilitaria.

Los discursos seleccionados son:

Párrafo 13 *Yo creo que cuando uno no tiene esa certeza de que realmente sabe hacer las cosas, yo siento que el estudiante va perdiendo la motivación y sin motivación no hay aprendizaje, entonces yo creo que el aprendizaje se logra en la medida que el estudiante ha logrado avances, porque ellos mismos se sienten más seguros y más tranquilos en cómo aprenden a partir de cómo uno también va guiando ese proceso desde la evaluación.*

Párrafo 16 *Creo yo que las experiencias positivas a uno le dan la posibilidad de sentirse más seguro de lo que sabe hacer. Cuando uno ha tenido muchas frustraciones en el hacer, se genera muchos temores muchos miedos, entonces los profesionales siempre tratan de hacerle el quite a las tareas porque ellos saben que a ellos nunca les resultó o que no yo nunca fui bueno en matemáticas hay una predisposición porque fueron mal evaluados, y puede ser que la evaluación haya estado mal hecha simplemente.*

Párrafo 36 *y yo hice un mayor esfuerzo en ir buscando para poder sentirme segura, porque yo estaba clara que el área disciplinaria yo la podía enseñar, pero hay cosas que no tenía tanta claridad. Y tuve el primer conflicto cognitivo ahí, en cómo evaluar.*

Párrafo 42 *Trato de integrar por ejemplo, autoevaluación, coevaluación, sí trato de integrarlo, pero tampoco ha sido fácil, también lo he aprendido con ensayo y error, he ido generando algunos instrumentos y tampoco con la sensación de decir ahhh esto está bien hecho, pero sí he tratado, por ejemplo el KPSI, cuando detecto conocimientos previos, o autoevaluación de que los chicos ellos mismos se evalúen, generando también consensos entre ellos, eso implica que también se requiere tiempo y dedicación en cómo pensar una buena evaluación.*

Esquema 9

Formación pedagógica, desde lo que el docente novel experimenta: intencionado e improvisando.

Formación Pedagógica

Intencionada	Improvisada
+	-
Mayor claridad	Ambigüedades
Integral	Restringida
Apoyo institucional	Sin apoyo

Esquema 9 (Elaboración propia)

Descripción

La formación pedagógica se presenta como eje semántico, donde se encuentra la tensión entre procesos formativos intencionados, versus improvisados, al ser intencionados permite a los docentes otorgar mayor claridad en los procesos educativos, un desarrollo más integral por parte de los académicos y se evidencia un apoyo institucional. En este contexto se puede apreciar que la misma institución permite la formación de la racionalidad cognitiva, puesto que en apoyo institucional surgen propuestas de cursos de capacitación, otorgando lineamientos claros para abordar los temas evaluativos. Mientras que al ser una formación pedagógica improvisada, se evidencian ambigüedades, es más restringida la formación y no se nota apoyo institucional, presentando una racionalidad tradicional.

Los párrafos cuyos discursos de docentes que evidencian este esquema son:

Párrafo 21 *Pero yo considero que el tema evaluativo es algo en general una debilidad en la formación inicial docente, porque yo no tengo ningún recuerdo de mí formación que me haya quedado y que yo diga ahhh yo estoy utilizando estos elementos de cuando yo estudié pedagogía o yo estoy utilizando tales cosas o tales instrumentos que me hayan quedado, entonces yo siento que en la formación inicial uno tiene pocas habilidades, no desarrolló esas habilidades de evaluar y entonces uno se ve enfrentado a la realidad, prácticamente cuando uno se enfrenta al ejercicio profesional ahí comienza recién a preocuparse del trabajo evaluativo y uno también va trabajando en función del ensayo y error que ha sido lo que me ha pasado a mí.*

Párrafo 44 *Solamente preguntas, yo trabajo en función de preguntas, probablemente sea un método socrático, por eso te dije que yo la técnica no la conozco, pero trato de hacerla, sé que existe, sé que tengo que desarrollarla, sé que es importante. Por ejemplo, algo super simple coloco varias sentencias o afirmaciones y le coloco trabajo con escala de Likert, con niveles de logros, afirmaciones.*

Párrafo 257 *En mí área disciplinar había mezcla tanto oral como escrito, y me era más significativo lo oral, porque era en base a lecturas de profundización que se efectuaban y las preguntas eran en torno a posturas de autores, las escritas era más un enigma, sobre todo esas alternativas compuestas, A. I y II de los enunciados anteriores, ahí era nefasto, porque siempre me iba mal en ese tipo de ítems, aun cuando estudiaba mucho, no representaba lo que yo sabía.*

Párrafo 275 *Mi llegada a la U, fue sin conocimientos formales en docencia, mucha experiencia en investigación, no así en docencia, no recibí curso de capacitación, pero no porque no hubiera, sino por desconocimiento de quienes me recibieron, cuando conocí el ADPT supe que las herramientas siempre estuvieron ahí, que uno saca una grata experiencia, pero sí algunos departamentos están divorciados en capacitación en docencia*

Párrafo 298 *Así es que para mí ha sido positivo haber aprendido en el ADPT (Área de Desarrollo Pedagógico y Tecnológico) a evaluar. Y la pedagogía en mi formación la olvidé, recordaba cosas, pero no lo suficiente como lo he reforzado con los cursos del ADPT.*

Esquema 10

Tipos de estudiantes: interesados o desinteresados.

Tipos de Estudiantes

Interesados +	Desinteresados -
Críticos	Reproductores
Comprometidos	Descomprometidos
Activos	Pasivos
Motivados	Desmotivados

Esquema 10 (Elaboración propia)

Descripción:

Desde los discursos de los docentes noveles los tipos de estudiantes se presenta como eje semántico, donde se encuentra la tensión entre estudiantes que están interesados en su proceso educativo y otros desinteresados; desde el eje interesados se desprenden estudiantes con una postura crítica, con un aprendizaje que constituye un desafío, comprometidos con su quehacer, por lo cual manifiestan una actitud activa y por ende motivados. Esto también es consecuencia de docentes con mayor disposición hacia la enseñanza, con una formación pedagógica, que permita movilizar la racionalidad cognitiva para abordar los procesos evaluativos.

Mientras los desinteresados son reproductores, pasivos, conciben el aprendizaje como una dificultad, se manifiestan desmotivados, esto es una consecuencia de los procesos evaluativos, los docentes noveles replican sus prácticas evaluativas, por tanto estamos ante la presencia de una racionalidad tradicional.

Los párrafos que se presentan son:

Párrafo 82

ah, y donde todos los estudiantes estaban todos interesados en aprender, querían saber acerca de su carrera y el tipo de estudiante cuando yo entré acá que eran estudiantes de pedagogía en educación básica eran estudiantes muy críticos de cómo uno hacía la clase, se supone que uno tiene que ser pedagogo, esa es la premisa, y claro uno viene con la idea de avanzar y que los estudiantes tienen un trabajo autónomo, eran otros tipos de estudiantes, acá no es así.

Párrafo 73

el problema está en que los estudiantes uno tiene que atraparlos desde otro punto de vista, porque todo el mundo sabe de qué hay tanta información de hecho si yo quisiera hacer un curso yo lo puedo hacer a través de internet, un par de tutoriales y ya, no hay nada nuevo bajo el sol, entonces eso es lo que los estudiantes ya saben, pero el tema está en que uno como experto uno sabe dónde están los libros de qué página hasta qué página.

Párrafo 74 *sabe qué libros utilizar, sabe dónde buscar, qué informaciones es interesante, qué información es útil, hay muchos estudiantes que buscan y copian del rincón del vago y de fuentes que no son científicas y por lo tanto ellos piensan que lo están haciendo súper bien pero en el fondo están trabajando bajo su comodidad y eso es lo que uno no le enseña, no le enseña a pensar.*

Esquema 11:

Proyecciones de la evaluación desde lo ideal y cómo se evidencia en la realidad.

Proyecciones de la evaluación

Ideal +	Realidad -
Genera reflexión	Genera reproducción
Trabajo Colaborativo	Trabajo individual
Retroalimentación contextualizada	Retroalimentación descontextualizada
Continua	Sumativa
Integral	Unidimensional
Participativa	Heterónoma

Esquema 11 (Elaboración propia)

Descripción

El eje semántico está constituido por las proyecciones de la evaluación, presentando una tensión entre lo ideal, que se concibe en la evaluación y lo vigente o real. La proyección de la evaluación desde el plano de lo Ideal, son procesos evaluativos que permiten generar reflexión, se propicia ambientes colaborativos, con retroalimentación oportuna, evaluación continua y desde distintas dimensiones, integral y evaluación participativa, lo cual se aprecia en principios de comprensión de una evaluación emancipadora, apoyada en la racionalidad cognitiva.

Lo que está presente actualmente como proceso evaluativo, es una evaluación que propicia la reproducción de contenido, preferentemente hay un trabajo individual, la retroalimentación es descontextualizada, es una evaluación de un hito, sumativa, es unidimensional y heterónoma, subyaciendo una racionalidad tradicional, teleológica de finalidad.

Los discursos que se evidencian en este esquema son:

Párrafo 56

Yo creo que, en el contexto universitario, uno ya debería lograr esto que nosotros no sabemos de lo que se llama el pensamiento crítico, que el estudiante sepa indagar, que el estudiante sepa analizar y pueda argumentar, yo creo que esos tres componentes todavía nosotros no hemos sido capaces de lograr.

Párrafo 140

Un cambio, y la única forma de mostrar ese cambio es la evaluación, la evaluación me permite a través del resultado mostrar si se está produciendo ese cambio, utilizando una metodología distinta, que puede ser encuestas de percepción del usuario o del estudiante. Y en base a eso los resultados son los que me dan la respuesta si está funcionando o no. Este cambio que yo pienso que es fundamental. Si, esa es la idea.

Párrafo 146

Los desafíos que propondría para implementar nuevas modalidades de evaluación en contexto universitario, sería tecnología, por ejemplo, el celular, buscar la forma para incorporar, la metodología correcta, entretenida, que sienta que no lo haga por cumplir, sino que sea interesante, y más interesante aún porque lo estaría haciendo en el computador. Tendrían siquiera una noción por qué es importante consumir calcio cuando tienen enfermedades renales. Falta la integración de conocimientos.

Párrafo 199

Van super ligados, entonces el instrumento evaluativo debe ir asociado a la retroalimentación, porque así uno también justifica, analiza, discute frente a un tópico y le hace a los chicos decir qué fue lo complicado porque yo dije que el certamen había estado tan difícil, con respecto a qué y ahí uno va discutiendo, va analizando, mira esto lo vimos en clases aquí, que es algo que no todos los docentes hacen retroalimentación, que es fundamental, si yo quiero que un alumno aprenda tengo que retroalimentar y mostrar cuáles son sus errores, porque así vamos desarrollando.

Párrafo 227

Yo creo que el instrumento evaluativo debe estar orientado hacia crítica propia, más que yo genero mi instrumento evaluativo, debe ir orientada hacia la autoevaluación, que los mismos chicos deben ser capaz después de desarrollar una evaluación decir si es que comprendieron o no los conceptos básicos, hacia la autoevaluación, a ser autocríticos y poder decir, sí logré desarrollar este resultado de aprendizaje.

Esquema 12

Desde lo vigente a lo ideal, la cultura evaluativa.

Cultura Evaluativa

Ideal +	Vigente -
Resolución de puntos críticos	Mantiene puntos críticos
Diálogo docente	Monólogos
Trabajo en equipo	Trabajo autónomo
Reflexión de la praxis	Actuación sin reflexión
Consensos	Disensos
Disposición a innovar	Rechazo a innovar

Esquema 12 (Elaboración propia)

Descripción:

El eje semántico lo conforma la Cultura Evaluativa, la cual presenta tensiones entre lo ideal y lo que actualmente está vigente en las instituciones. Lo ideal es generar una resolución de puntos críticos, instalar un diálogo docente, trabajo en equipo, reflexión de la praxis, establecer consensos y disposición a innovar, adscrita a una racionalidad cognitiva, la cual permite instalar procesos de una cultura evaluativa que propicia cambios en la forma de concebir las prácticas evaluativas.

El panorama actual es la mantención de puntos críticos, hay monólogos, el trabajo sigue siendo autónomo, se presenta una actuación sin reflexión, un rechazo a innovar y se reproducen prácticas evaluativas, por lo cual está presente la racionalidad tradicional.

Párrafo 24

por lo tanto yo creo que faltaría más experiencias en esos ámbitos, que hayan estudios, registros que digan estas experiencias son exitosas en términos evaluativos y por tanto esas son las que se deberían replicar o que la institución tomara un sello evaluativo específico, por tanto que nosotros los profesores, docentes de la Universidad del Bío-Bío, de la Facultad de Educación tuviéramos una directriz más clara.

Párrafo 25:

Eso yo considero que podría mejorarse en términos de ir avanzando hacia algo más consensuado porque al final es una ventaja que cada profesor trabaje de forma autónoma en el aula, pero también tiene que haber una columna vertebral que sustenten todas estas disciplinas que están trabajando alrededor de la pedagogía por lo tanto debería visualizarse cuáles son los tipos de instrumentos evaluativos que debieran estar para una presentación oral, en un escrito, en una investigación,

Párrafo 27

El modelo educativo ha brindado esto que la docencia debe estar centrada en el aprendizaje que es muy importante, pero per sé en términos evaluativos no ha sido bien o completamente desarrollado, el que tengamos un modelo educativo ha sido muy relevante, toda universidad debiera tenerlo, pero también hay que trabajarlo.

Párrafo 69:

Entonces falta ese conocimiento del diseño, como yo construyo un diseño evaluativo, cómo yo genero para este contexto, creo que ahí falta un poco más de para nosotros como docentes nos falta más conocimiento en ese ámbito. Nosotros no deberíamos quedarnos solamente ahh que yo estoy trabajando por mí parte en esta área, yo creo que debiera ser algo más direccionado y que nosotros nos vamos acoplando a esa directriz.

Párrafo 70:

Sería lo ideal, sería lo ideal porque supongamos que yo estoy aquí, llevo harto rato y llega alguien nuevo y le decimos mira no utilices esto, porque nosotros estamos utilizando esta batería de instrumentos, tú puedes escoger esto, puedes escoger esto otro, pero nosotros deberíamos tener una claridad más ehh en el ámbito más del diseño, ahí creo que yo no estoy tan clara que tengamos esa expertice.

Esquema 13:

Acciones discursivas que relevan al sujeto, el estudiante y las que lo invisibilizan:

Acciones Discursivas

Relevan al Sujeto	Invisibilizan al sujeto
+	-
activos	pasivos
Críticos	reproductores
motivados	desmotivados
hábiles	pajaritos
implicados	que desatienden

Esquema 13 (Elaboración propia)

Descripción

El eje semántico se estructura con las Acciones discursivas que los docentes manifiestan en relación con los estudiantes, presentando tensiones desde cómo los discursos relevan al sujeto, estudiante, y su antípoda, lo invisibiliza.

Los discursos de los docentes que manifiestan una relevancia y sitúan al sujeto en su rol de estudiante, le otorgan caracterizaciones, tales como: activos, críticos, motivados, hábiles, implicados. En esta dimensión de relevar al sujeto se aprecia la racionalidad cognitiva, sustentada en estudios, investigaciones, fundamentos teóricos. En su antípoda, aquellos discursos de docentes que tienden a minimizar o invisibilizar la figura del estudiante, lo caracterizan como estudiantes: pasivos, reproductores, desmotivados, pollos y que desatienden, presentando una racionalidad tradicional, utilitaria.

Los discursos que permiten esta estructura son:

Párrafo 74

sabe qué libros utilizar, sabe dónde buscar, qué informaciones es interesante, qué información es útil, hay muchos estudiantes que buscan y copian del rincón del vago y de fuentes que no son científicas y por lo tanto ellos piensan que lo están haciendo súper bien pero en el fondo están trabajando bajo su comodidad y eso es lo que uno no le enseña, no le enseña a pensar.

Párrafo 75:

En que ya no se vaya generando esta situación de que los estudiantes vengan con una situación tan cómoda, yo creo que los estudiantes tendrían que en la medida que nosotros vamos cambiando como profesores, vamos exigiendo un poco más ellos tendrían que venir con otras expectativas, con una expectativa de aprender, no con la expectativa de estar en una silla y ocupar un espacio de tiempo y de sala,

Párrafo 77:

Eso yo creo que es el tipo de estudiante que tenemos ahora, que viene muy poco motivado también por todas estas prácticas que también nosotros generamos, entonces se va generando de lo que nosotros vamos emanando, de lo que nosotros vamos entregando.

Párrafo 117

Creación de expectativas, validar lo que ellos también quieren, y eso recursos que tú implementas cómo evaluó. Eso no lo evaluó, eso lo hago para generar expectativas, que digan ah mira interesante vamos a ver este tema respecto a esto. Una expectativa inicial

Párrafo 325

Le digo a los estudiantes, yo hago biología general en primer año y ecología avanzada, y en primer año llegan pajaritos, un estudiante se enfermó, le entrego el certamen el lunes y debían entregar el viernes, entonces cayó al hospital porque no pudo resolver la prueba, y llega el día que entrego las pruebas y reclama porque se sacó un 2.0, y me dice que cayó al hospital, entonces yo le dije, fíjate en qué fallaste, todos pudieron y porque no pudo resolver el problema?. ¿Entonces tú evaluación y le expliqué la rúbrica de evaluación del mapa y ya se ponía a llorar, la próxima vez cómo resuelves tú problema?

Esquema 14

Estrategias metodológicas cooperativas e individuales: ¿Propiciando diálogo o replicando monólogos?

Estrategias Metodológicas

Cooperativas +	Individuales -
Diálogo	Monólogo
Colaboración	Desasistencia
Confianza	Desconfianza
Comprensión	Duda

Esquema 14 (Elaboración propia)

Descripción: El eje semántico mantiene la estructura, en el discurso de los docentes destacan las implementaciones metodológicas al interior del aula, siendo éstas el motor para generar aprendizajes y, por ende, tributan en estrategias evaluativas que permiten un aprendizaje profundo. Son las actividades cooperativas las que promueven diálogo, colaboración, otorgan confianza en el trabajo por realizar en el aula, logrando una comprensión de la tarea; a partir de estas prácticas se observa la racionalidad cognitiva.

En cambio, las actividades que son individuales evidencian mayormente un monólogo, desasistencia, desconfianza y genera dudas, sustentadas en prácticas cuya racionalidad es la utilitaria, teleológica o tradicional.

Los discursos que permiten esta estructura son:

Párrafo 45:

Ahh hay que me encantan los trabajos colaborativos, para mí el trabajo colaborativo es lo que más desarrolla el pensamiento crítico, ya no queda duda, porque el estudiante trabaja generando debate, generando argumento, eso es lo que falta desarrollar en los estudiantes, son habilidades que faltan desarrollar y creo que a nosotros nos faltan más estrategias de trabajar en forma colaborativa, pero creo que es una técnica muy buena para desarrollar buenos desempeños en los estudiantes.

Párrafo 47:

Eso lo realizo en función de la estrategia, por ejemplo, si hago grupo de expertos, les pido que cada grupo desarrolle un tema y ese tema me lo entregan a mí, y dependiendo cómo lo entregan yo voy evaluando lo que tengo que evaluar en esa instancia, por eso yo pienso que está muy ligado a la estrategia con que se trabaje.

Párrafo 50:

para considerar esto de las inteligencias múltiples, entonces en la medida en que uno va diversificando, uno va obteniendo un nivel de promedio en la calificación que no es tan terrible, porque uno va midiendo muchas cosas, entonces el estudiante tiene muchas oportunidades para ir avanzando.

Párrafo 90

Para qué porque si lo estoy enseñando algo para que hagan in situ lo que le estaba enseñando, y así se la da retroalimentación, entonces los estudiantes dicen no me quedó claro, pero cuando se trabaja en grupos con compañeros tienen más confianza y como los grupos se realizan por afinidad y ahí se genera más confianza y el compañero entendió mejor y el profe luego lo corrobora, eso cuando yo estaba como alumno no se veía mucho.

Párrafo 154

Yo creo que una rúbrica puede ser un buen elemento. Desconozco si hay un instrumento específico, ejemplo la expresión corporal para la atención de un cliente. Puedes utilizar instrumentos tecnológicos que graves que ellos se observen y puedes hacer una pauta de cotejo y que ellos se observen, y que ellos mismos se hagan una autoevaluación, moví muchos los brazos, me siento inseguro. Puede ser la autoevaluación para las habilidades blandas, más que un certamen, la actitud. La responsabilidad, también es otra habilidad.

Párrafo 195

Y otro punto que estoy incorporando hartito, ponerle zanahoria, ya una décima el que me responda esto. Y sabemos que un punto dentro de 100 no tendrá incidencia a la nota, pero a ellos sí, motivacionalmente sí, me van a dar una décima y prepararán algo, se ve que los chicos se interesan y estudian.

Esquema 15

Coherencia e incoherencia, criterios de diseño de instrumentos evaluativos.

Criterios de diseño

Coherencia +	Incoherencia -
Habilidades	Contenidos
Diversificación	Homogenización
Autocrítica	Crítica hacia los demás
Focalizada	No focalizada
Reflexión	Práctico

Esquema 15 (Elaboración propia)

Descripción: El eje semántico que soporta este esquema son los criterios para el diseño de instrumentos evaluativos, así la tensión se presenta en criterios con coherencia, donde el docente evalúa habilidades, diversifica agentes evaluativos en el aula, se genera y promueve una autocrítica tanto del docente como del estudiante y se asigna la responsabilidad del aprendizaje en su proceso evaluativo, basados en la racionalidad cognitiva. En cambio, los criterios que presentan desarticulación en evaluar contenidos privilegian la instalación de un agente, se crítica a los estudiantes no asignando responsabilidad a la labor docente, específicamente cómo él evalúa, adscrito a una racionalidad utilitaria, tradicional.

Los discursos que permiten esta estructura son:

Párrafo 3

Y eso yo creo que fue la mayor dificultad al comienzo, ahora estos últimos años me ha dado cuenta, y sola me he dado cuenta ha sido un trabajo más bien autónomo el ir desarrollando estas rúbricas por ejemplo hacer la lista de cotejo o trabajar ítemes con porcentajes que eso a mí me ha facilitado mucho la vida porque los estudiantes también se sienten más seguros, entonces es una reciprocidad en ese

sentido en que el diseño evaluativo como lo intenciona uno me genera más respaldo, tanto para el profesor como para el estudiante.

Párrafo 16

Ehh lo ido construyendo en función del estudio autónomo, porque como te dijo no he tenido asignaturas o talleres que me permitan saber qué elementos debe contener un instrumento. Siempre me fijo que tengo los tres componentes de una competencia, conceptual, procedimental y actitudinal. Y si estoy midiendo una habilidad específica considero esa habilidad en diferentes ámbitos también yo creo que ahí está el gran detalle.

Párrafo 41:

Yo trabajo más bien en términos intuitivos yo creo, ahora si llegara un experto en evaluación podría decir tú lo estás haciendo bien, pero te faltan estos componentes para que sea este diseño, yo considero que me falta a lo mejor eso, ah eh, a lo mejor hay otros instrumentos que desconozco, hay más diversidad y yo todavía estoy trabajando con algunas. Eso siento que aún estoy débil en ese ámbito, que me falta diversificar conocer otros instrumentos.

Párrafo 43:

Siempre considerando que estoy trabajando por competencias, siempre considerando eso, y que estamos bajo el Modelo Educativo, que en el fondo es ver qué es lo que aprende el estudiante, esas son las consideraciones que yo siempre tengo como base.

Párrafo 121

Observo bien lo que quiero evaluar, identifico cada una de las dimensiones de una rúbrica cuál van a hacer las categorías de % de evaluación que voy a entregar, así más o menos lo evaluó, casi siempre es la aplicación de la teórica, tb la aplicación práctica, si no hay problemas técnicos, si es un producto tecnológico cómo un video.

Interpretación

Los discursos docentes plantean un eje semántico acerca de las estrategias en el marco de los procesos evaluativos instalados en el aula, se representa una disyunción entre procesos contextualizados y descontextualizados, en el primero se incorpora el componente generacional y contexto de los estudiantes al quehacer evaluativo, así también son distintas fuentes de evidencias del aprendizaje y se evidencia una tensión desde procesos descontextualizados, que tienden a replicar procesos.

En cuanto a las experiencias, los docentes han vivenciado experiencias negativas y positivas en materia de evaluación, generando frustraciones, inseguridades, mientras que otras experiencias otorgan tranquilidad, seguridad y disposición para asumir la tarea docente e intencionar los procesos evaluativos, sobre todo si tienen formación pedagógica o actualizaciones en esta competencia de evaluar, se evidencia apoyo institucional para este proceso.

Otro aspecto que relevar de los discursos es que manifiestan un eje semántico tipo de estudiantes que entran en tensión entre quienes son críticos e interesados en su proceso, que se evidencian motivados, y otros desinteresados, que son pasivos.

También se presenta como eje semántico los Desafíos de la Evaluación, tensionando lo que está vigente con procesos ideales que los docentes conciben necesario instalar. Lo ideal en la evaluación es propiciar procesos reflexivos, otorgar una sistematización y relevar la retroalimentación oportuna, un proceso evaluativo continuo, escenarios de trabajo colaborativo, evaluación integral que considere múltiples dimensiones y participación de sus actores, estudiantes, docentes, tendiente a la formación de habilidades. En contraposición a ello, los procesos que están en vigencia son descontextualizados, el producto, el hito, un momento, sumativa, unidimensional y heterónoma.

A su vez, la Cultura Evaluativa es un eje semántico, que presenta tensiones entre lo ideal y lo vigente, en primer lugar, es necesario una solución a los puntos críticos, instalar diálogo docente, trabajo en equipo, reflexión de la praxis, establecer consensos, disposición a innovar, mientras que la realidad presenta procesos cuyas actuaciones o prácticas evaluativas son sin reflexión puesto que responde a una lógica técnica.

Las acciones discursivas se presentan como eje semántico, donde el docente mediante el discurso visibiliza y releva la figura del estudiante o lo minimiza o invisibiliza. Al relevar al sujeto, claramente se observa que atribuye características positivas, tales como activos, críticos, motivados, hábiles e implicados y en el discurso peyorativo se presentan características de los estudiantes como pasivos, reproductores, desmotivados y que desatienden.

A su vez, el eje semántico de las estrategias metodológicas que promueven el aprendizaje y generan procesos evaluativos que permiten asegurar el aprendizaje en la Universidad, se presenta como principal tensión aquellas metodologías que promueven la cooperatividad en el aula, versus las que continúan con actividades individuales, así se encuentra que se genera monólogo, desasistencia, desconfianza y duda.

Y por último se presenta un esquema cuyo eje semántico son los criterios que el docente declara para el diseño de instrumentos evaluativos, presentando tensiones entre aquellos que son coherentes y los que son desarticulados. En los primeros la coherencia se establece en evaluar habilidades, diversificar agentes evaluativos, se centra en la autocrítica, tanto generando espacios de reflexión que permiten al docente hacerse cargo y responsabilizarse del aprendizaje de sus estudiantes, por tanto, los procesos evaluativos que implementa en el aula tienen incidencia en cómo aprenden, por tanto se aproxima a una racionalidad cognitiva en las prácticas evaluativas de los docentes noveles. En su antípoda se presentan aquellos criterios que comúnmente replican en los escenarios educativos y que son, evaluar contenidos, sólo un agente evaluador, no se genera crítica del proceso o autocrítica, sino más bien está centrada la crítica hacia los demás, los estudiantes, por lo cual el docente no se responsabiliza de su rol en el aula, es más bien un rol técnico, basado en una racionalidad teleológica, utilitaria.

4.2.- Esquemas de Estructuras Cruzadas (EC)

EC 1: Tipo de Evaluación

Se presenta en este esquema de estructuras cruzadas, el cruce de códigos que constituyen disyunciones, los conceptos presentes son tipo de evaluación, tradicional o emancipadora y tipos de racionalidades.

Evaluación Emancipadora

(+)

Aprendizaje Significativo (+)	Tipo de racionalidad Cognitiva ++	Tipo de racionalidad Utilitaria -	Aprendizaje Memorístico (-)
	Tipo de racionalidad Axiológica +-	Tipo de racionalidad Técnica --	

(-)

Evaluación Tradicional

Esquema EC 1 (Elaboración propia)

Descripción

En el primer esquema, al cruzar los códigos se presentan desde un eje semántico “Tipo de Evaluación”, cuyas antípodas son los tipos de evaluación tradicional y evaluación emancipadora, las que soportan tensiones desde los tipos de racionalidades que movilizan los docentes noveles a la hora de instalar procesos de evaluación en aulas universitarias, los cuales inciden en tipos de pensamientos memorísticos o significativos.

En el polo positivo se representa el código “Cognitiva”, como tipo de racionalidad subyacente a las prácticas evaluativas, desde la teoría de Raymond Boudon, que es la situación ideal en que un docente novel puede diseñar sus propuestas evaluativas sustentadas en investigaciones, desde una teoría y enfoques propios de la evaluación de los aprendizajes, lo cual permite aproximación a una evaluación emancipadora, que implican visibilizar al sujeto, le otorga fundamentación a la importancia de diversificar instrumentos de evaluación y sus agentes.

Lo semipositivo, se ve reflejado en el código “axiológica”, siendo ésta el tipo de racionalidad que evidencia valores compartidos de una institución permite permear el sello educativo de las universidades. En ambos casos se promueve un tipo de pensamiento significativo.

En el polo negativo, se presenta en los docentes noveles racionalidades subyacentes en las prácticas evaluativas de tipo Utilitaria, cuyo principio es el interés o preferencia, propicia el tipo de pensamiento memorístico, siendo ésta semi negativa y la racionalidad de tipo tradicional, negativa, que subyace en ella la costumbre de una unidad académica, por ejemplo, promueve las acciones o prácticas evaluativas técnicas y tradicionales eminentemente y son las que están presentes en contexto universitario, que promueven tipos de pensamiento memorístico.

Los párrafos cuyos discursos de docentes que evidencian este esquema son:

Párrafo 44

Solamente preguntas, yo trabajo en función de preguntas, probablemente sea un método socrático, por eso te dije que yo la técnica no la conozco, pero trato de hacerla, sé que existe, sé que tengo que desarrollarla, sé que es importante. Por ejemplo, algo super simple coloco varias sentencias o afirmaciones y le coloco trabajo con escala de Likert, con niveles de logros, afirmaciones.

Párrafo 114

En cambio, acá uno se relaciona más con los chicos se entrega más retroalimentación utilizar en plataforma para que puedan comunicarse con él, entregar material para que puedan leer, habilitar en adecca, un foro para explicación, puede ser una forma de tener mayor comunicación entre el docente y estudiantes y que se autoevalúen o coevalúen en una tarea. Que antes no era tanto, ahora creo que se ha avanzado significativamente en eso porque se cambió el foco, que el estudiante es el más importante.

Párrafo 196

Si, me han dado resultados, y está demostrado que los alumnos que están motivados aprenden más, también dentro de uno tiene que ir la forma cómo motivar a los chicos acerca de un concepto. Eso es un tema complejo, ah, a ver, cómo concebiría yo una mala evaluación.

Párrafo 213

Esto también me ha servido hartito, yo no quiero desarrollar un instrumento de evaluación que los pille, sino que los haga pensar, que lo haga analizar, que los haga estudiar, interesarse. Y yo después evaluar, respecto a ello. La metodología de darles tips, se interesan, son preguntas más abiertas, no es un desarrollo matemático.

Párrafo 257

En mí área disciplinar había mezcla tanto oral como escrito, y me era más significativo lo oral, porque era en base a lecturas de profundización que se efectuaban y las preguntas eran en torno a posturas de autores, las escritas era más un enigma, sobre todo esas alternativas compuestas, A. I y II de los enunciados anteriores, ahí era nefasto, porque siempre me iba mal en ese tipo de ítems, aun cuando estudiaba mucho, no representaba lo que yo sabía.

EC 2:**Momentos de la Evaluación**

Evaluación Proceso					
Estudiante Crítico ++	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Toma de decisiones Profesional Innovador ++</td> <td style="width: 50%; padding: 5px;">No transforma Profesional tradicional Reproduce -</td> </tr> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Distintos momentos y formas Contextualizada Profesional Integral +-</td> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Un solo momento y forma Punitivo, Profesional Técnico --</td> </tr> </table>	Toma de decisiones Profesional Innovador ++	No transforma Profesional tradicional Reproduce -	Distintos momentos y formas Contextualizada Profesional Integral +-	Un solo momento y forma Punitivo, Profesional Técnico --
Toma de decisiones Profesional Innovador ++	No transforma Profesional tradicional Reproduce -				
Distintos momentos y formas Contextualizada Profesional Integral +-	Un solo momento y forma Punitivo, Profesional Técnico --				
	Evaluación Sumativa				
	Estudiante Pasivo --				

Esquema EC 2 (Elaboración propia)**Descripción**

Los momentos de la evaluación se plantean como eje semántico que soporta tensión entre una evaluación de proceso y una evaluación sumativa que subyace a las prácticas evaluativas de docentes noveles.

En el polo positivo se cruzan códigos en torno a la evaluación de proceso, como toma de decisiones, que permite formar un profesional innovador y la diversificación de momentos y formas de la evaluación, se presentan una evaluación contextualizada que promueve la formación de un profesional integral, dando paso a un tipo de estudiante crítico, esto constituye una situación ideal del proceso evaluativo, que se aproxima a los principios de comprensión de la evaluación emancipadora.

En el polo negativo se presenta una postura evaluativa que subyace a las prácticas evaluativas de docentes noveles, que es la realidad, la cual asume una evaluación que reproduce, es descontextualizada, promueve la formación de una profesional tradicional, así también se

instala una práctica evaluativa punitiva, de poder, que promueve un profesional técnico y forma estudiantes pasivos.

Los párrafos cuyos discursos de docentes evidencian este esquema son:

Párrafo 177

Instrumentos, certámenes para evaluación sumativa, objetivo, nunca va ser objetivo, porque lo realizó yo, y a parte aplico evaluaciones diagnóstico, test, evaluaciones formativas, preguntas de desarrollo, les pido cuál es su concepción de un término y luego los contrasto, leo discuto y ahí voy marcando pauta y detalles de lo que ellos tienen como preconcepción. Y de ahí vamos trabajando y profundizando.

Párrafo 178

Entonces la evaluación para mí ha ido cambiando desde una evaluación netamente sumativa, que fueron mis primeros años a una evaluación que incluye tópicos de evaluación formativa, diagnóstica.

Párrafo 184

Y con métodos evaluativos, que es basado en test inicial, individual, grupal, discuten cuáles fueron los errores, y luego se hace una pregunta general que pueden trabajar. Y ahí hay dos hipótesis que estoy trabajando, que me van a llevar a otra investigación, que es un tema complicado, equilibrio químico.

Párrafo 219

Yo no he ocupado nunca la evaluación entre pares, como no tengo noción de cómo ocupar esa metodología no lo he utilizado, creo que es importante sí, dentro del mismo instrumento de investigación, antes que tú llegaras lo estaba conversando respecto a la investigación que estamos desarrollando. Un test diagnóstico, queremos que ellos mismos evaluaran su tesis y que colocaran hipótesis del porqué se cometieron errores. Y comenzaran a hipotetizar, porque son errores típicos, pero todavía no incluyo la evaluación entre pares, creo que es interesante.

Párrafo 313

He pasado a pensar si la prueba es para perjudicarlos o para ver efectivamente dónde tienen dificultades, qué me faltó entregarles. Al principio era así, en qué los sorprende, y ahora formulo preguntas que puedan resolver en un contexto de caso clínico. Luego en contexto profesional van a estar diagnosticando, atendiendo a usuarios, interviniendo.

Párrafo 314

Yo lo que ha aprendido en este tiempo, yo no soy profesora de formación como les decía, el mismo tema de generar competencias en los estudiantes me ha permitido a mí generar la competencia. Yo no acostumbro de hacer preguntas de memoria, y a ellos le gustaría incluso que les hiciera preguntas de memoria, porque encuentran complejas las preguntas de aplicación.

Interpretación

Los ejes semánticos que sostienen tensiones en las prácticas evaluativas son la evaluación de proceso y la evaluación sumativa. Destacándose tipos de prácticas evaluativas adscritas a estos enfoques, constituyendo la evaluación como una herramienta para la toma de decisiones, que es lo ideal, o como una herramienta para generar mecanismo de control, que es lo que está instalado en aulas universitarias. Al ser una herramienta para generar control, las prácticas que se implementan tienden a generar miedo por parte de los estudiantes, por tanto la tendencia por parte del estudiante en sus resultados es reproducir contenidos que le fueron enseñados, por tanto el tipo de profesional que se forma es tradicional y técnico, considerando una racionalidad tradicional, filológica. En el otro cuadrante se observa una evaluación de proceso, cuya lógica es evaluar en un contínuum que permite por parte del docente un retorno necesario para formar un profesional más integral, evidenciando una racionalidad cognitiva, axiológica.

EC 3

++Cultura Evaluativa

Docente Emancipado ++	Releva al sujeto Lo implica en el aprendizaje	Instrumentaliza al sujeto reproducción de contenidos	Docente reproductor --
	Concientiza al sujeto implicándolo en el aprendizaje	Invisibiliza al sujeto Reproduce aplicación de instrumentos.	

-- Cultura no evaluativa

Esquema EC 3 (Elaboración propia)

Descripción

Los ejes que sostienen esta estructura cruzada son Desafíos de la Evaluación, siendo éstos la evaluación emancipadora y la tradicional, unidimensional, instalando la importancia de la cultura evaluativa para generar transformación en los contextos universitarios. Se presenta como situación ideal desde una cultura de evaluación que establece consensos permitiendo al docente novel reflexionar sobre sus prácticas, relevando al sujeto, estudiante, generando transformación en el aula, responsabilizándose y estar implicado en el aprendizaje del estudiante, evaluando por tanto distintas dimensiones del sujeto. En contraposición se presenta un tradicionalismo en las prácticas de docentes noveles, manteniendo puntos críticos, trabajan autónomamente, rechazando las innovaciones pedagógicas, lo que genera que evalúen una dimensión del aprendizaje, cognitiva, reproduciendo por tanto una evaluación tradicional.

Los textos que apoyan este análisis:

Párrafo 24

por lo tanto, yo creo que faltaría más experiencias en esos ámbitos, que hayan estudios, registros que digan estas experiencias son exitosas en términos evaluativos y por tanto esas son las que se deberían replicar o que la institución tomara un sello evaluativo específico, por tanto que nosotros los profesores, docentes de la Universidad del Bío-Bío, de la Facultad de Educación tuviéramos una directriz más clara.

Párrafo 25:

Eso yo considero que podría mejorarse en términos de ir avanzando hacia algo más consensuado porque al final es una ventaja que cada profesor trabaje de forma autónoma en el aula, pero también tiene que haber una columna vertebral que sustenten todas estas disciplinas que están trabajando alrededor de la pedagogía por lo tanto debería visualizarse cuáles son los tipos de instrumentos evaluativos que debieran estar para una presentación oral, en un escrito, en una investigación.

Párrafo 30

ha faltado una unidad en ese aspecto, por eso debe haber políticas educativas al interior de la universidad que permitan por facultad generar esos grupos y equipos de trabajo que permitan hacer ese desarrollo de habilidades en los docentes, porque no todos traen esas habilidades para evaluar, porque además no tienen por qué traerlos o los traen con otros sellos de otras instituciones, y por tanto tienen que involucrarse más en esos términos.

Párrafo 64:

Primero creo que nosotros deberíamos entrar en una especie de concientización en relación a la Facultad, la Facultad de Educación debería tener un sello que nos permita tener a nosotros una directriz más clara a nosotros en ese ámbito, si nosotros estuviéramos más claros, nosotros nos subiríamos a ese mismo tren, ah y entonces vamos todo trabajando por un tema que es común.

Párrafo 248

Otro aspecto, del punto de vista de los contenidos, hay que llegar a un consenso de docentes de la asignatura, pregunto en base al conocimiento que se desarrolló en consenso, ejemplo si en teoría te pasaron que había restricción leve y corresponde menos de mil ml de sodio, debe estar representado en la comida, pongo bastante énfasis en eso. Ej renal agudo que vimos hoy, no deberían tener esa comida.

Interpretación

En este esquema se cruzan ejes de semánticos de los desafíos de la evaluación con la cultura evaluativa, reconociendo éste como espacio de diálogo, consenso y mejoras, relevando al sujeto, evaluando un contínuum en contexto natural del aprendizaje, lo que permite al docente flexionar sobre su práctica, propiciando una evaluación integral del estudiante que permite transitar hacia una evaluación emancipadora, desde una racionalidad cognitiva, en contraposición se observan prácticas tradicionales tanto en la forma de evaluar, como en el espacio laboral de docencia, siendo ésta de carácter autónomo, que no logra solucionar sus puntos de conflicto, mantiene una tradición, rechazando toda innovación que signifique salir de los espacios de confort, por tanto proporciona al estudiante evaluaciones que reproducen contenidos y unidimensionan al sujeto desde una racionalidad tradicional.

4.3.- Estructura Actancial:

Se ha formulado un esquema actancial síntesis, evidenciando una trama opuesta entre Docente novel emancipador y docente novel reproductor.

Esquema Síntesis (EA1)

		Destinador + Cultura Evaluativa Racionalidad Cognitiva
	Ayudante+ Enfoque proceso	Destinatario + Formación de habilidades, desarrollo más integral.
Sujeto + Docente Novel Emancipador	Acción + Prácticas evaluativas Transformadoras	Objeto + Evaluación emancipadora
Sujeto - Docente Novel Reproductor	Acción - Prácticas evaluativas Reproductoras	Objeto - Evaluación reproductora
	Oponente - Enfoque de Medición	Destinatario - Formación más técnica. Mirada más reduccionista
		Destinador - Cultura no Evaluativa Racionalidad utilitaria

Esquema EA 1 (Elaboración propia)

En este Esquema Actancial se evidencia una trama opuesta entre el “Docente novel emancipador y el docente novel reproductor”, el destinador positivo lo constituye el enfoque de evaluación emancipadora, que es el sustento que permite la comprensión de un proceso

evaluativo que releva como destinatario al estudiante, los cuales son considerados en este proceso, visibilizados en todas las dimensiones, para efectuar estos cambios como ayudante, surge la racionalidad cognitiva y axiológica, desde el enfoque de procesos, cuyas acciones son las prácticas evaluativas transformadoras. Como trama opuesta se evidencia un docente novel reproductor, cuyas acciones son prácticas evaluativas reproductoras, sustentadas en una racionalidad utilitaria, filológica y tradicional, comprendiendo la evaluación desde un enfoque de medición, así los destinatarios son estudiantes invisibilizados durante el proceso evaluativo, siendo su destinador negativo una evaluación reproductora.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se discuten los principales resultados de la búsqueda investigativa, ordenada de acuerdo a los tipos de racionalidades predominantes en las prácticas evaluativas de los docentes noveles universitarios. Se tendrá cuenta los principales aspectos vertidos en el Marco Teórico de la investigación, las categorías de análisis que surgen de los discursos de los docentes a partir de las transcripciones de las entrevistas, la técnica de análisis estructural y fuentes consultadas.

5.1 Racionalidades subyacentes a las prácticas evaluativas de docentes noveles: Un leve transitar de prácticas evaluativas tradicionales a prácticas evaluativas emancipadoras.

El primer tema a discutir hace alusión a la evaluación y experiencia pedagógica: tensiones, temores e inseguridades del docente novel. Un antes y un después en las prácticas evaluativas.

Los docentes noveles manifiestan un cúmulo de experiencias desde los discursos, transitando en un eje temporal, constituyendo estos cronos una cápsula en que se manifiestan racionalidades que subyacen a las prácticas evaluativas y que dan paso a sus primeras comprensiones.

Tal como lo expresa en el eje semántico, (Ver Esquema N° 1), los discursos de los docentes evidencian que al hablar del *antes*, se conecta con una falta de experiencias en el diseño de estrategias e instrumentos evaluativos que implementan, con lo que se devela que el docente novel se adscribe a un enfoque evaluativo de medición, centrado en el contenido principalmente conceptual, generando una reproducción de ellos, así releva los procesos

cognitivos memorísticos, por tanto indica que no habría quiebre cognitivo que permita una transformación, (Herrera y Lorenzo, 2009). Es así que, las prácticas evaluativas de estos docentes pasan a ser subjetivas y estáticas. Evaluando productos (Ardoino, 2005), (Ver Esquema N° 5), desde una perspectiva de conocimientos disciplinarios, se presentaría como una falencia la evaluación del componente actitudinal. (Ver Esquema N° 3). A pesar de que en los discursos los docentes investigados declaran que la retroalimentación es importante, éstas se asumen desde la oralidad, por tanto, no se evidencian estrategias de sistematizaciones de este proceso.

Así también, prima la instalación de prácticas evaluativas individuales en los estudiantes, situando al docente como sujeto hegemónico, capaz de evaluar los aprendizajes reduciendo esta etapa sólo a la heteroevaluación y principalmente a un momento final.

Se aprecia que el docente asume la docencia universitaria en una situación de soledad, y consecuentemente, esta actividad, al estar subvalorada, se le otorga a la función investigativa una mayor preponderancia (Contreras, 2010). Esta desprotección por parte del docente genera mayor confusión en el abordaje de las habilidades que requiere la práctica docente, careciendo de un sustento epistemológico que fortalezca la evaluación de los aprendizajes (Ver Esquema N° 3). Se manifiesta así la necesidad de instalar procesos de reflexión dialógicos que permitan consensos entre docentes pares, para la toma de decisiones de lo que significa el qué, cómo, cuándo y entre quiénes evaluar.

Por ello, esta situación de trabajo individual por parte de los docentes reproduce y réplica modelos y enfoques evaluativos tradicionales, los cuales se sustentan solo en la experiencia de ser evaluados que los docentes tuvieron en la formación profesional. Por lo anterior, las racionalidades epistemológicas que subyacen a las prácticas evaluativas, según la teoría boudoniana, situadas en un “antes” serían tres: racionalidad utilitaria, teleológica y tradicional:

1.- La *racionalidad utilitaria*, que es de interés o preferencia, se materializa en el interés de replicar la prueba escrita como la única evidencia del aprendizaje solo porque siempre se ha instalado así, invisibilizando otros procesos evaluativos. Los docentes noveles movilizarían

criterios de naturaleza utilitaria, por ejemplo, son muchos los estudiantes que ingresan a primer año, por tanto una prueba de alternativa es más fácil de revisar.

2.- La **racionalidad teleológica**, o de finalidad, puesto que los procesos evaluativos son para cumplir con la norma de evidenciar resultados que relevan la calificación, (Gómez, 2005), el número, la nota, con el fin de declarar administrativamente el proceso de evaluación que se instala, siendo éste generalmente asumido al final del proceso.

3.- Por su parte la **racionalidad tradicional**, se manifiesta en los discursos de los docentes noveles basados en la movilización de costumbres, reproducción de modelos de otros docentes y experiencias, imperando la lógica de “siempre se ha hecho así”, replicando por tanto experiencias de una cultura académica ya instalada que prioriza la prueba escrita como la única evidencia del aprendizaje y adoptada como mecanismo de control, (Toranzos, 2014), (Ver Esquema N° 3), lo cual tiene como consecuencia una asimetría de poder en el aula universitaria, tal como lo señala Santos Guerra, (1996), caracterizada por una evaluación punitiva, (Ver Esquema N° 2), descontextualizada, que está centrada en el mundo de los contenidos, (Ver Esquema N° 7). Esto se ve potenciado por una tensión que se presenta en las instituciones educativas entre los procesos de acompañamiento en la formación pedagógica, puesto que los docentes noveles provienen de distintas disciplinas de orígenes, e incluso quienes son de formación inicial docente presentarían ambigüedades e inquietudes en temas de evaluación para poder implementar procesos evaluativos emancipadores con mayor seguridad y rigor. (Ver Esquema N° 9).

Así, estos tipos de racionalidades aparecen acompañadas de emociones emanadas de los procesos evaluativos; en el eje temporal, **antes**, se evidencian emociones traumáticas, incertidumbres, confusiones que se manifiestan en una calificación (nota), (Ver Esquema N° 2), estas emociones son experimentadas tanto por los estudiantes, como por los docentes, (Ver Esquema N° 8), se derivan de experiencias negativas de evaluación que producirían, inseguridad, temor, indisposición, lo que constituye por tanto una mala evaluación.

Siguiendo lo anteriormente señalado, estos tipos de racionalidades que subyacen a los discursos dan origen a tipologías de estudiantes construidas por los docentes, con conceptos como reproductores, desinteresados, pasivos, desmotivados, (Ver Esquema N° 10), lo cual

muestra una falta de conocimiento y reconocimiento del sujeto que aprende, que va desde sus acciones discursivas a las propias prácticas evaluativas, por tanto, se produce una ausencia de diálogo concretizada en una interacción unidireccional de los procesos, (Ver Esquema N°13). Esto crea una paradoja, en cuanto se invisibiliza también al docente. Es así que cuando la cultura evaluativa instalada se mantiene en el trabajo individual, se produce un activismo sin reflexión sobre las propias prácticas, (Ver Esquema N° 12) y sin apoyo institucional, (Ver Esquema N° 9).

En esta tensión evidenciada en el análisis, lo que se está manifestando en el contexto actual en los procesos evaluativos aplicados por los docentes, es una coexistencia de dos tipos de racionalidades, la *racionalidad axiológica* y la *racionalidad cognitiva*.

En este sentido, los discursos evidencian que actualmente se está dando una mayor certeza, objetividad, tranquilidad y transparencia en el abordaje de las prácticas evaluativas, lo que estaría evidenciando un lento transitar hacia un enfoque más cualitativo de la evaluación.

Estas prácticas evaluativas se sustentan en profundizaciones epistemológicas del fenómeno de estudio, a partir de la investigación de la efectividad de la evaluación en el aula, por lo cual se hace más riguroso el proceso que implementan, como se aprecia en el análisis (Ver Esquema N° 3). Así en esta práctica habría una mayor comprensión del sujeto que aprende, realzando al estudiante, tal como aparece en los discursos, caracterizándolos como estudiantes motivados, críticos, activos, comprometidos, (Ver Esquema N° 10) abriéndose las posibilidades de diversificación de los agentes en la docencia, potenciando de este modo el camino hacia una evaluación emancipadora (Saul, 1995).

Esto estaría dando señales de que la institución acompaña a los docentes noveles con procesos de perfeccionamiento, (Ver Esquema N° 9), para asegurar este transitar de un enfoque a otro, sin embargo, no es suficiente, puesto que es complejo desinstalar paradigmas y enfoques de medición y mecanismo de control de la evaluación, puesto que apunta al arraigo de prácticas evaluativas tradicionales, sustentadas en paradigmas arcaicos de la educación bancaria. (Freire, 1985).

En consecuencia, en el escenario universitario actual hay un arraigo paradigmático educativo academicista que vincula las prácticas evaluativas desde un enfoque de medición como mecanismo de control, Martínez (2010^a), así el docente novel universitario es quien decide qué evaluar, cómo evaluar y para qué evaluar, sin implicar al estudiante en este proceso, comprendiendo sólo como objeto de su aprendizaje y no como un sujeto activo.

5.2.- Transitar hacia una evaluación emancipadora en contexto universitario, comprensiones de los docentes noveles un leve caminar

En los discursos de los docentes noveles, se aprecia desde sus comprensiones rasgos de una evaluación emancipadora, (Ver Esquema N° 11), la evaluación ideal debe poseer las características orientadas a: generar reflexión, instalar trabajo colaborativo, retroalimentación contextualizada, procesos evaluativos continuos, integral, participativa (Salazar, 2010). Así también, procesos dialógicos que se sitúan en una perspectiva de proyección, que no está instalada como práctica evaluativa, aunque sí se evidencian ciertos matices de una comprensión de evaluación emancipadora.

Otro nivel de comprensión que los docentes investigados señalan en sus discursos, es la necesidad de generar consensos en un contexto de diálogo docente, (Ver Esquema N° 12), que propicie un trabajo cooperativo, de forma de poder instalar una cultura evaluativa a nivel de las instituciones de educación universitaria, con el fin de asegurar procesos evaluativos que garanticen un aprendizaje significativo (Púñez-Lazo, 2015), desde la cooperación que de por resultado co-diseños de instrumentos evaluativos.

A su vez, es importante destacar que los docentes investigados pertenecen a distintas facultades de la institución en que se realizó la investigación, es así que cada una de estas tiene su propia identidad disciplinaria, por lo que es importante considerar la naturaleza epistemológica de cada especialidad, para generar procesos evaluativos más contextualizados, propios de una evaluación emancipadora. (Borjás, 2014).

Así también los discursos de los docentes noveles nos aportan la importancia de la reflexión de la práctica evaluativa para la retroalimentación, la cual permitiría una comunicación real entre el docente y el aprendiz. A su vez, disminuiría la brecha entre la situación actual en la que se encuentra el estudiante y la situación ideal a la que tendría que aspirar, (Ramaprasad, 1983). En consecuencia, adquiere relevancia la existencia de una diversificación de instrumentos evaluativos, (Ver Esquema N° 4), pautas evaluativas, las que constituyen verdaderas rutas para el aprendizaje y rutas de la propia enseñanza, coherentes y articulados entre los procesos que se desarrollen en el aula, desde la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Si bien es cierto aún no se evidencian en las prácticas evaluativas indicios de prácticas de una evaluación emancipadora, los docentes investigados están transitando hacia elementos constituyentes de ella, según la autora que acuña el término, Ana María Saul, (1995), la evaluación emancipadora presenta dos objetivos básicos: 1) Iluminar el camino de la transformación y 2) promover la conciencia crítica y autonomía de los estudiantes. De esta manera, mediante la promoción de la conciencia crítica del docente respecto de sus prácticas evaluativas dará como resultado la posibilidad y la apertura en el estudiante para ser reflexivo de su propio proceso de aprendizaje. El esquema actancial realizado como síntesis (Ver Esquema, N° 1) da luces acerca de ello.

En este análisis, se puso en juego la disyunción entre dos tipos de docentes que están presentes en los análisis estructurales anteriores, potenciados por dos fuerzas opuestas: uno emancipador, cuya racionalidad presente es la *axiológica* que se materializa por el enfoque educativo que se instala en la universidad, centrado en el aprendizaje, y la racionalidad *cognitiva*, que está acompañada de procesos de profundización y conocimiento epistemológico acerca de la evaluación, desde una evaluación auténtica, contextualizada, de proceso. (Ahumada, 2005). Es así que el docente novel, que transita hacia estos sustentos epistemológicos, permite generar procesos que propician: la resolución de puntos críticos, un diálogo docente, la instalación de trabajo en equipo y la reflexión de la praxis, (Ver Esquema N° 12), así también instancias de mayor participación en los procesos evaluativos, desde una perspectiva más integral y evaluando distintas dimensiones e integrando a distintos agentes,

(Ver Esquema N° 11). Todo ello permite visibilizar al sujeto estudiante, tanto en las acciones discursivas como en las prácticas evaluativas.

Consecuentemente, se manifiesta que en el escenario universitario coexisten enfoques evaluativos, primando el tradicional. Se requiere por tanto avanzar en este tránsito de racionalidades desde un proceso de acompañamiento institucional progresivo, constante y por facultad, que permita al docente contar con mayores lineamientos pedagógicos e integrarse en un engranaje de construcción de una cultura evaluativa que permita la comprensión y valoración de la experiencia, como aprendizaje para las personas e instituciones, generando la participación de todos sus actores. (Bolseguí y Fuguet, 2006). En esta cultura evaluativa, que integraría procesos de una evaluación emancipadora, el eje central lo constituyen las instancias de reflexión de las propias prácticas evaluativas, cuyos resultados permitirían revisar y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el fin de apreciar los logros de los estudiantes. (Toranzos, 2014).

En consecuencia, la necesidad de instalar la reflexión como pilar fundamental del ejercicio docente y característica esencial de la evaluación emancipadora, adscrita a la pedagogía crítica, tal como lo establece Borjás (2014), se requiere considerar sus seis principios: **la participación**, que conduce a un proyecto social desde una contribución de un trabajo colectivo, por lo que al interior de las universidades es menester que se materialice la participación de todos los actores en los procesos evaluativos; **la comunicación**, con el fin de ubicarnos y descubrirnos para tomar conciencia en el otro; **la contextualización**, una evaluación en y con el contexto, que permita explorar, motivar al desarrollo de las potencialidades de los estudiantes aplicando el conocimiento en contexto experiencial; **la significación**, para la comprensión de la realidad que vivencia el estudiante; **la humanización**, relevando al estudiante desde su “yo”, apoyándose del diálogo como elemento clave en la relación bidireccional y **la transformación**, como resultado de un proceso evaluativo en que el estudiante manifieste una satisfacción por lo alcanzado y sea formado como una persona integral.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

La presente investigación abordó el tema de racionalidades epistemológicas de las prácticas evaluativas de docentes noveles de la Universidad del Bío-Bío que permita el transitar hacia una comprensión de evaluación emancipadora. Se realizó en ambas sedes de la Universidad del Bío-Bío, Chillán y Concepción, siendo sujetos de investigación docentes noveles, de 1 a 5 años de experiencia en docencia, representantes de las seis facultades que constituyen la universidad, siendo éstos 14 docentes noveles universitarios.

Se analizaron las comprensiones de los discursos de los docentes respecto a sus prácticas evaluativas y las racionalidades subyacentes de éstos, según la teoría de Raymond Boudon (2003), y estas son: **1.- Racionalidad Utilitaria; 2.- Racionalidad Teleológica; 3.- Racionalidad Tradicional; 4.- Racionalidad Axiológica; 5.- Racionalidad Cognitiva.**

Se efectuó un análisis semántico estructural de los discursos, más un análisis actancial, desde la propuesta metodológica de Ríos (2013).

Mediante este enfoque metodológico se da respuesta al problema de investigación y por tanto, permite responder a los objetivos generales de la investigación, que corresponden a:

1.- Develar las comprensiones que tienen los profesores noveles de la Universidad del Bío-Bío sobre las prácticas evaluativas, desde las racionalidades que subyacen a éstas.

Y específicos, tales como: 1.- Identificar discursos y acciones propias de las prácticas evaluativas de los docentes noveles de la Universidad del Bío-Bío; 2.- Analizar los discursos y acciones de los profesores desde las tensiones que los soportan, levantando categorías que evidencien racionalidades subyacentes a la luz de la Teoría de Elección Racional General del sociólogo Raymond Boudon; 3.- Interpretar los discursos y acciones de los docentes sobre las prácticas evaluativas desde categorías que permitan la apropiación de una racionalidad emancipadora para la transformación de estas prácticas. 4.- Comprender las prácticas evaluativas de los docentes noveles, desde las racionalidades que subyacen a éstas.

Se estructura las conclusiones como reflexiones enfocadas en tres ámbitos, **Racionalidades subyacentes de las prácticas evaluativas; perspectivas epistemológicas de la evaluación y tensiones que presentan las prácticas evaluativas de los docentes noveles.**

6.1.- Racionalidades subyacentes de las prácticas evaluativas de los docentes noveles:

A partir de la investigación doctoral las principales comprensiones que plantean los docentes desde sus discursos, respecto a la evaluación, manifiestan la predominancia de los siguientes tipos de racionalidades que sustentan sus prácticas evaluativas, según la teoría Boudoniana, (2003).

Como primer punto, se observa una racionalidad **utilitaria**, o también llamada de interés o preferencia, caracterizada por evaluar contenidos conceptuales, sobre todo cuando los criterios para definir una estrategia evaluativa son el número de estudiantes que está en las aulas, cuando éstas son aulas masivas, deciden aplicar un instrumento que permita una corrección rápida, siendo ésta, la prueba escrita, considerando el ítem de alternativas en su composición y enfatizando en la evaluación de medición como hito final. A su vez, presenta características de ser descontextualizada, no se evidencian procesos sistematizados de retroalimentación por parte del docente, por lo cual se intenciona un pensamiento más memorístico, siendo esto último complejo, dado que los procesos formativos requieren una progresión curricular y que tanto las prácticas pedagógicas y evaluativas deben estar orientadas hacia el aprendizaje, por lo cual se evidencia a partir de esta presencia de racionalidad, que no se visualiza una vinculación entre los procesos evaluativos, los desafíos que el propio currículum de formación de pregrado genera y las prácticas pedagógicas, por tanto, desde esta racionalidad, no se presenta coherencia entre éstos elementos, currículum, didáctica y evaluación.

Otro punto, evidencia una racionalidad **teleológica** o de finalidad, siendo ésta la calificación, la cual permite cumplir con la normativa presente en reglamentos evaluativos, a su vez, se evidencian características de ser una estrategia evaluativa que tiende a ser un mecanismo de control y punitiva al interior de las aulas, dado que es el docente quien decide, qué, cómo y cuándo evaluar, junto a ello se evidencia la hegemonía de sólo un agente evaluador, la heteroevaluación está muy arraigada, por lo cual son escasas las experiencias de prácticas evaluativas que permiten diversificar agentes, coevaluación y autoevaluación. Así mismo los procesos metacognitivos que se presentan, son en forma incipientes.

Como tercer punto, se presenta además una racionalidad **tradicional**, que según Boudon está sustentada en costumbres, pues los docentes noveles manifiestan en sus discursos, que los criterios que permiten la toma de decisiones para proponer estrategias evaluativas, surgen desde la tradición instalada en sus facultades, y unidades académicas, según las diversas áreas disciplinarias que conforman la Universidad. En este sentido, las unidades académicas, carreras, presentan ciertas costumbres de cómo se evalúa, y esto es trasgado en forma oral e informalmente a los docentes noveles, es más bien un acto consuetudinario, dado que no se ha instalado espacios de reflexión respecto a los procesos evaluativos que propicien mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas prácticas instalan la prueba escrita y los test como las evidencias más hegemónicas en la docencia de pregrado.

En un cuarto punto se evidencia una racionalidad **axiológica** referida a la norma y valor, en este caso, cada sujeto investigado, desde sus discursos sitúan importancia al contexto disciplinario en sus respectivas facultades, se imbrinca con la racionalidad tradicional, por otra parte, se observa desde lo que institucionalmente se ha pretendido instalar, que son los valores compartidos, mediante el modelo educativo institucional, centrado en el aprendizaje. En consecuencia, dependiendo lo que acompaña al criterio en definir qué estrategia utilizar, qué instrumento diseñar, cómo evaluar, qué evaluar y cuándo evaluar, no son excluyentes las racionalidades sino más bien, complementarias en su manifestación, esto se evidencia por las razones que sustentan las prácticas.

También es importante señalar, que el docente novel está en un proceso de tránsito desde un enfoque academicista hacia un enfoque centrado en el aprendizaje, se puede

apreciar esta situación, mediante los discursos en cuanto a evidenciar rasgos de la **racionalidad cognitiva** que sustentan las prácticas evaluativas, está se evidencia cuando el docente novel investiga acerca del propio proceso de enseñanza y aprendizaje, qué tan efectivo puede ser una estrategia de evaluación que implemente, lo que permite proponer innovaciones en evaluación y mejorar sus propias prácticas. También se observa este tipo de racionalidad, cuando el docente novel profundiza acerca de teorías evaluativas, siendo crucial los programas de perfeccionamiento al alero de la institución, en este marco, destacan una unidad destinada para el apoyo a la docencia univesitaria, creada por los proyectos mecesup como materialización de la política pública nacioanl post Bolonia. Esto genera desafíos en el contexto universtiario, dado que sí se puede transitar hacia nuevas comprensiones epistemológicas de la evaluación, puesto que claramente no es excluyente el enfoque evaluativo de medición, siendo éstos necesarios para procesos de certificación, sino también es relevante tener presente, la necesidad de diversificar los procesos evaluativos instalados en contextos universitarios, que permiten relevar las distintos progresiones del aprendizaje, que se conjugan desde los escenarios curriculares de asignaturas teóricas, prácticas, laboratorios, pasantías, en virtud de levantar evidencias diversas para la toma de decisiones y reflexión de las propuestas evaluativas instaladas que contribuyen a la formación de los diversos profesionales que forma una institución universitaria . A partir de ello, queda en evidencia que se requiere un apoyo constante para generar acompañamiento al docente novel, en este transitar de un enfoque epistemológico evaluativo de medición, centrado en el contendio, con características de control, punitivo, hacia uno que releve los procesos, por tanto que permita direccionar una ruta para el aprendizaje y para la enseñanza, además porque las características de la docencia universitaria, constituyen exigencias en los planos de docencia, investigación y extensión, por lo cual son variadas las tareas que el docente debe cumplir, por tanto, se requiere institucionalizar procesos de acompañamiento al aula, talleres de profundización en distintas temáticas que contribuyan a la evaluación del aprendizaje, generando una formación pedagógica permanente del docente.

En consecuencia, se presenta una predominancia de racionalidad tradicional, utilitaria y teleológica, presentando rasgos de la racionalidad axiológica y cognitiva. Siendo esta última la que permite procesos más humanizadores en el ámbito evaluativo y reconocimiento del sujeto, estudiante, tal como lo postula la autora Soul (1995) y Freire (1989; 2004) que

constituyen a procesos evaluativos emancipadores, caracterizados por ser procesos contextualizados, dialógicos, que relevan el progreso y proceso del aprendizaje de los estudiantes, a su vez, intencionan desde la emocionalidad el aprendizaje y no generan frustración y desarraigan mecanismo de poder y exclusión en el aula, como los procesos tradicionales evaluativos. Aunque este, es sólo un transitar que requiere de otros procesos de acompañamiento a los docentes noveles y en general a la comunidad universitaria, para lograrlos. Así también instalar procesos de diálogos académicos, que permitan definir los enfoques que subyacerán a sus prácticas en virtud de las propias disciplinas.

6.2.- Perspectivas epistemológicas de la evaluación de las prácticas evaluativas de los docentes noveles.

A partir de las racionalidades predominantes, las que se vinculan con perspectivas epistemológicas de la evaluación, desde los discursos, los docentes noveles manifiestan: la evaluación desde el enfoque de medición, caracterizados por actividades evaluativas individualizadas, centradas en el producto, como cumplimiento de hitos, relevando la prueba escrita como evidencia más significativa, midiendo preferentemente contenidos teóricos. A su vez, este tipo de perspectiva está acompañada por un componente administrativo como referente, dado que se evidencia desde los discursos, la necesidad de evaluar para cumplir con los reglamentos evaluativos y los tiempos de cumplimiento de este quehacer, que involucra los registros respectivos de las calificaciones.

Se evidencia una incipiente utilización de los resultados académicos de los estudiantes, como insumos para la toma de decisiones, que permite evidenciar otro enfoque de la evaluación de proceso, que permitiría la mejora continua tanto de los aprendizajes como de la misma enseñanza.

Por otra parte, se aprecian rasgos de un enfoque epistemológico de evaluación auténtica, la cual se caracteriza por ser dialógica, contextualizada y que permite evaluar habilidades vinculantes a la declaración de principios como son los perfiles de egreso de las carreras, en el marco de los procesos de renovación curricular que las universidades chilenas,

latinoamericanas e internacionales han intencionado, mediante sus modelos educativos institucionales, aunque más bien en el plano de la contextualización de saberes conceptuales y procedimentales, vinculantes a la profesión, siendo una debilidad aún la evaluación del componente actitudinal, necesario para intencionar procesos de formación integral.

Es importante destacar que desde los discursos los docentes noveles manifiestan que según las experiencias que ellos tienen de los procesos evaluativos implementados, si éstas son positivas se sienten más seguros en su práctica evaluativa. Evidencian que las experiencias previas que manifiestan los estudiantes en el plano evaluativo, según sean éstas de frustración, temores, tienen como reacción evadir ciertas tareas, así pueden distinguir las implicancias de una buena o mala evaluación que constituyen factores que promuevan u obstaculicen el aprendizaje.

También es importante destacar que los docentes noveles manifiestan que los estudiantes se sienten más cómodos con evaluaciones sistemáticas, progresivas, acompañadas de retroalimentaciones apropiadas y en momentos precisos, no extemporáneas, aunque en el mundo universitario se presentan prácticas de entregar resultados de evaluaciones antes de concluir el semestre, generando incertidumbre y frustraciones en los propios desempeños de los estudiantes, esto implica que los docentes noveles también deben sortear obstáculos en la docencia, con enfoques evaluativos, por parte de otros docentes universitarios más arraigados en el enfoque de medición y con características de ser punitivas y de mecanismo de control. Los docentes noveles mencionan que en un primer momento también actuaron así en sus prácticas evaluativas, destacando que los avances de su desempeño docente, ha sido gracias a los cursos de perfeccionamiento en que han participado, en cuanto a formación pedagógica, en el plano de evaluación.

Así mismo, en este mismo escenario de capacitaciones docentes, los sujetos manifiestan que los procesos de capacitaciones permiten mayor conocimiento y profundizaciones sobre nuevas formas de evaluar, sin embargo constituye un desafío para las instituciones de educación universitaria contar con un equipo interdisciplinario para el abordaje de estos acompañamientos que necesariamente deben ser más sistemáticos y que permitan avanzar en nuevas comprensiones de la evaluación por parte de los docentes, dado que hay debilidades en este plano, como por ejemplo, los procesos de autoregulación de los

aprendizajes y mayor énfasis en la diversificación de agentes evaluativos en los procesos que instalen.

En consecuencia, se aprecia un transitar en el ámbito de enfoques evaluativos que subyacen a las prácticas evaluativas de los docentes noveles, se evidencia una perspectiva epistemológica de evaluación de medición, cuantitativa, acompañada de rasgos de evaluación auténtica, y evaluación integral, considerando principalmente contenidos conceptuales y procedimentales en sus dimensiones. Por otra parte, en el ámbito de evaluación cualitativa, estos procesos aún son complejos de instalar, dado que se requiere contar con evidencias empíricas acerca de su validez. Así también, falta el transitar hacia una evaluación emancipadora, dado que aún desde los discursos docentes, se evidencia en forma incipiente la diversificación de agentes evaluativos, por no considerar éstos tan objetivos, más bien desde el plano de la integración de metodologías activas que implementan se permite generar algunos cambios en los procesos evaluativos, en cuanto a formas, ejemplo de ello, es evaluar proyectos colaborativos, coexistiendo siempre hegemónicamente el certamen 1, 2, 3 y los test de entrada. Se evidencia como desafío avanzar hacia evaluación que permita la autorregulación del propio aprendizaje de los estudiantes, como procesos metacognitivos y generar propuestas evaluativas que permitan desestructurar la relación asimétrica entre el docente y el estudiante, lo cual constituye una tarea pendiente, que permita avanzar en procesos evaluativos más humanizadores.

6.3.- Tensiones de las prácticas evaluativas, desde las voces de sus actores.

A partir del objetivo específico 3, Identificar las tensiones que desde los discursos de los docentes noveles se presentan en las prácticas evaluativas, se abordará en este punto las principales tensiones evidenciadas desde los discursos de los académicos.

En primer término, se puede señalar que las prácticas evaluativas en contexto universitario presentan una serie de nudos críticos en el actual panorama de los procesos de renovación curricular instalados en las universidades. Acompañando esta reflexión sigue

existiendo una hegemonía y asimetría de poder entre la investigación y la docencia universitaria, específicamente la docencia de pre-grado, dado que la docencia de postgrado es más valorada que la de pregrado, esto se evidencia desde los discursos de los académicos, por los aprendizajes previos que manifiestan los estudiantes de post-grado, respecto a los de pregrado y las experiencias de sus propias prácticas y desempeños que experimentan los sujetos, que según los discursos, constituyen insumos para generar otras propuestas de enseñanza en la docencia, en postgrado, manifiestan que es más dialógico, dado que la experiencia de los sujetos permite vincular teoría y práctica, y con los estudiantes de pregrado, no permite generar este vínculo por su inexperiencia.

Un segundo punto de tensión son los hallazgos en relación a los contenidos que se evalúan, a pesar de que el modelo educativo propicia una educación integral, centrada en el aprendizaje, visibilizando tres tipos de contenidos, conceptuales, procedimentales y actitudinales, se evidencia un claro énfasis en la evaluación de contenidos conceptuales, en su mayoría y procedimentales más bien desde una perspectiva técnica. Es un desafío por tanto, la evaluación del componente actitudinal, esto es declarado en los programas de asignaturas, según los discursos de los docentes, no así en los diseños evaluativos que se proponen, que permita una evaluación más integradora considerando la triada de contenidos en una estrategia evaluativa, aún siguen estando por carriles distintos las actitudes, manifestando un desconocimiento de cómo se evalúan éstas y cómo se integra lo actitudinal con respecto al conocimiento disciplinar.

Un tercer punto de tensión son los criterios que los docentes noveles aplican en sus prácticas evaluativas, los cuales se relacionan con los enfoques epistemológicos propios de la evaluación, es así como se evidencia una racionalidad axiológica o normativa, y tradicional, que implica que las prácticas están sustentadas en enfoques de medición y mecanismo de control. Esto es relevante, dado que en los discursos declaran un transitar desde un enfoque de medición, hacia un enfoque que permite la toma de decisiones, haciendo referencia a una evaluación de carácter más cualitativa, los docentes no cuentan con concepciones previas, conocimiento epistemológico propio de la evaluación que permita otorgar ese sustento. Sí se evidencia un apoyo institucional, mediante un área de apoyo a la docencia, que acompaña estos procesos de renovación curricular y por tanto sería un vehículo

importante para generar el tránsito desde un enfoque centrado en el contenido hacia un enfoque centrado en el aprendizaje.

Un cuarto punto de tensión son los agentes evaluativos, dado que los docentes declaran que aún no se sienten preparados para aplicar procedimientos evaluativos que permitan la diversificación de instrumentos, ni la diversificación de agentes presentes en la evaluación. Se evidencia que no se sienten preparados porque: los mismos docentes noveles fueron estudiantes donde el paradigma educativo era distinto, por tanto no cuentan con modelos para replicar, también se aprecia que no se sienten preparados porque piensan que carece de científicidad las propuestas evaluativas que permiten integrar otros agentes. La reflexión que surge en este punto de tensión es el enquistamiento paradigmático en el cual están situados los docentes y por otra parte la cultura instalada en las facultades, tratan de transitar integrando a otros agentes, pero aún no es significativo.

Esto permite generar una crítica en cómo se ha instalado los procesos de capacitación de formación pedagógica a docentes noveles universitarios y en general a todos los docentes que dictan clases en pregrado, puesto que se requiere a partir de sus discursos, un acompañamiento continuo.

Un quinto punto de tensión, desde las acciones discursivas que acompañan las prácticas evaluativas, éstas invisibilizan al estudiante, generando otro punto de quiebre, por tanto, se contraponen a lo que los modelos educativos universitarios pregonan que es centrado en el aprendizaje, dado que todo está impuesto hacia el estudiante y no con el estudiante en co-diseño a partir de sus experiencias y significados de sus propios aprendizajes.

Como sexto punto de tensión, es la ausencia de diálogo académico en materia de evaluación o de cómo concebir la docencia de pregrado al interior de cada facultad, si bien es cierto declaran conocer el modelo educativo institucional desde sus discursos, sólo se evidencia que es mediante un proceso de inducción de cursos a nivel institucional, sin embargo no se evidencia criterios o planes de acción orientadores desde las facultades que permitan intencionar los procesos formativos y relevan los aspectos evaluativos, propios desde los distintos pensamientos disciplinares, los docentes manifiestan la necesidad de instalar consensos y diálogo académico en este plano, desde sus discursos, de tal forma que

el docente que ingresa a la docencia de pregrado en una facultad, pueda contar con un corpus de orientaciones y procedimientos pertinentes, evidenciables en su validez y que constituye una piedra angular para poder construir nuevos procesos evaluativos.

Por tanto, es importante discutir y aportar que en los procesos evaluativos a nivel universitarios no basta con la normativa institucional, sino además, se requieren procesos de formación pedagógica permanentes, sostenidos desde una visión crítica-dialógica, para acompañar este tránsito a los docentes noveles, despejar sus dudas, acompañar en los diseños evaluativos en forma sistemática y que éstos tengan coherencia entre el currículo y la didáctica propia de la disciplina.

6.4.- Proyecciones

Considerando las conclusiones vertidas en esta investigación, las proyecciones se plantean desde tres perspectivas.

6.4.1. Desde las políticas públicas

En esta investigación surgen resultados interesantes a considerar en el escenario de la ley de universidades, Ley 21.094 de junio del 2018 y los procesos de acreditación de la Comisión Nacional de Acreditación, (CNA), destacando los procesos evaluativos que al interior de ellas se implementen, por tanto sería interesante la apropiación de los principios de comprensión de una evaluación emancipadora que aquí quedan en evidencia para asegurar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y considerarlos como sujetos y actores claves del proceso, dejando atrás la concepción de éstos como objeto que se manifiesta en los enfoques evaluativos tradicionales. Desde este mismo marco de las normativas públicas, en el escenario de los procesos de acreditación se requiere relevar el significado por parte de los docentes de los procesos evaluativos, puesto que deben estar articulados, coherentes y pertinentes, de modo que permitan dar respuesta a la declaración de los perfiles de egreso que presenta cada carrera, compuesto por conocimiento disciplinario y la formación de habilidades blandas, siendo esto último una debilidad que queda en evidencia en esta

investigación, puesto que actualmente el énfasis de la evaluación está inclinado hacia los conocimientos conceptuales principalmente .

6.4.2. Desde la investigación

Desde esta perspectiva, esta investigación puede constituirse en un punto de inicio para continuar indagando acerca de las comprensiones de las prácticas evaluativas que manifiestan los docentes universitarios que poseen mayor experiencia en docencia.

Sería interesante avanzar en comprender los discursos de los estudiantes sobre cómo abordan las prácticas evaluativas que los docentes implementan en sus procesos de formación profesional.

Desde la perspectiva institucional, Las Universidades en el marco de los procesos de renovación curricular han instalado unidades operativas y centros de apoyo a la docencia, en este sentido sería interesante investigar cómo éstas instancias acompañan al docente novel en su formación pedagógica y el impacto que éstos procesos tienen en la materialización de propuestas evaluativas transformadoras.

6.4.3. Desde la Formación Inicial Docente

Desde la formación inicial docente, interesa proyectar la investigación en cuanto a qué racionalidades manifiestan en las prácticas evaluativas, los docentes noveles del sistema escolar y a partir de esto, qué comprensiones manifiestan los futuros docentes, a la luz de los cambios, tanto desde la formación universitaria, FID, y los cambios curriculares y políticas públicas, decreto 67, y 83, respectivamente que requieren ser intencionados desde las prácticas evaluativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. (1973). *Crítica cultural y sociedad*. Barcelona, España: Ariel.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). Estudio sobre formación inicial docente en evaluación educacional. Santiago Chile. Agencia de calidad de la Educación.
- Aguirre, L. (2003). El sentido de la pedagogía crítica en la era de la globalización después del 11 de septiembre de 2001: Entrevista a Peter McLaren. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(1), 1-51.
- Ahumada, P., (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*, México, Paidós.
- Alonso, I. Arandía, M. (2017). 15 años desde la Declaración de Bolonia. Desarrollo, situación actual y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(23), 199-213.
- Alvarado, L. y García, M. (2008). “Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas”. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9 (2)187-202.
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Madrid, España: Morata.
- Álvarez, N. (2008). *La situación de los profesores noveles 2008*. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, La Ciencia y la Cultura. Estudio de la Fundación Santa María en colaboración con la OEI.
- Araujo, G. y Fernández, L. (1996). *La entrevista grupal: herramienta de la metodología cualitativa de investigación*. En I. Szasz y S. Lerner (Eds.), *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, México DF, México: El Colegio de México.

- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y Formación. Pensar la Educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Arias, J., Villasís, M. Á. y Miranda, M. (2016). The research protocol III. Study population. *Rev. Alerg. Mex.*, 63(2), 201-206.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona, España: Labor.
- Ávila, H. L. (2006). Introducción a la Metodología de la Investigación. Edición electrónica. Cuauhtémoc (Chihuahua), Instituto Tecnológico de Cd. Cuauhtémoc.
- Ávila, L. (2009). *La importancia de la retroalimentación en el proceso de evaluación: una revisión del estado del arte*. México DF, México: Universidad del Valle de México.
- Bachelard, G., (1984). *La filosofía del no*, Buenos Aires, Argentina: Anagrama.
- Barberá, E. (2003). Estado y tendencias de la evaluación en educación superior. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3 (2), 5-18.
- Becker, G. (1996). *Accounting for Tastes*, Cambridge, Harvard University Press.
- Beneitone, P. y otros. (2007). *Proyecto Tuning América Latina, 2004-2007, Reflexiones y Perspectivas de la educación superior en América Latina*. Informe Final, Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Bianchetti, L. (2016). El proceso de Bolonia y la globalización de la educación superior: antecedentes, implementación y repercusiones en el quehacer de los trabajadores de la educación. CLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- Blanchard, J. (2002). *Teaching and Targets: Self-evaluation and school improvement*. MPG Books Ltd. London, Great Britain.
- Boladeras, M. (1996). *Comunicación, ética y política. Habermas y sus críticos*. Madrid, España: Tecnos.
- Bolseguí, M. y Fuguet, A. (2006). Cultura de Evaluación: Una aproximación conceptual. *Revista Investigación y Posgrado*. 21 (1)77-78.
- Bonal, X., Tarabini-Castellani, A. y Verger, A. (2007). La educación en los tiempos de globalización: Nuevas preguntas para las ciencias de la educación. En X. Bonal, A. Tarabini-Castellani y A. Verger (Comps.), Educación y globalización. Textos fundamentales (pp. 13-35). Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Bonvecchio, M. y Maggioni, B. (2006). *Evaluación de los aprendizajes. Manual para docentes*, Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Borjás, M. (2014). La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la pedagogía crítica. *Rastros Rostros 16* (30), 35- 45.
- Boud, D. (1995). *Assessment and learning: contradictory or complementary?* En P. Knight (Ed.). *Assessment for learning in Higher Education*. (pp 35-48). London: CVVP.
- Boud, D. and Falchikov, N. (Eds.) (2007) *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term*. London: Routledge.
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional, *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 317-328.
- Bozu, Z. y Marín, M. (2010). El Espacio Europeo de Educación Superior y el Profesorado Universitario Novel: Un estudio Cualitativo. *Bordón 62* (4), 51-63.
- Bravo, N. (2007). Competencias proyecto Tuning-Europa, Tuning- América Latina.
- Brown, S. y Glasner, A. (2007). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*, Madrid, España: Narcea.
- Bunge, M. (1999), *La relación entre la sociología y la filosofía*, Madrid, España: EDAF.
- Cáceres, M., Lara, D., Iglesias, L., y otros. (2013). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-15.
- Calderón, A.M. y Borges, R. (2013). La Evaluación Educativa en Brasil: De la transformación Cultural a la Evaluación Emancipadora. *Revista Educación*, 22 (42), 77-95.
- Canales, A. (2003). *Docencia: Tensiones estructurales en la valoración de la actividad*. En Mario Rueda, Frida Díaz-Barriga, Mónica Díaz (Eds.). *Evaluar para comprender y*

- mejorar la docencia en la educación superior. DF. México. México. Universidad Autónoma Metropolitana-Universidad Nacional.
- Cano, E., Medina, J. L., Colen, M. y Lleixa, T. (2000) *El proceso de mentorización en el ámbito universitario. Comunicación.* Congreso Internacional Docencia universitaria e innovación. Universidad de Barcelona, Autónoma y Politécnica. Barcelona. España.
- Capelletti, I. (2004). *Evaluación Educativa, fundamentos y prácticas.*, Sao Paulo. Brasil: Siglo XXI.
- Carbajosa, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles educativos*, 33(132), 181-190.
- Careaga, A. (2001). La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente. *Educere*, 1316-4910
- Carnevale, S. (2009). Las dificultades de los profesores noveles para la enseñanza de la Historia. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, España: Editora Martínez Roca.
- Casassus, J. (2010). Las reformas basadas en estándares un camino equivocado. En: *Educere et Educare. Revista de Educación*, 5 (9) jan/jun 2010, pp. 85-107.
- Castillo, S. (2002). *Compromisos de la Evaluación Educativa*, Madrid, España: Pearson Educación. S.A.
- Castro, F., Correa, M. y Lira, H. (2014). *Currículum y Evaluación Educacional.* , Chillán, Chile: Ediciones Universidad del Bío-Bío.
- CINDA (2009) *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior.* Santiago, Chile: CINDA.

- CINDA (2014). Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior. Santiago, Chile. CINDA.
- CNA (2015). Criterios de evaluación para la acreditación de carreras profesionales, carreras profesionales con licenciatura y programas de licenciatura.
- Coleman, J. (1986). *Individual Interests and Collective Action: Selected Essays*, Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Colén, M., Cano., E, Lleixá, y Medina, J. (2000). Las necesidades formativas del profesorado universitario novel para el ejercicio de la función docente. 1 congreso Internacional “Docencia Universitaria e Innovación” ICE UPC UAB UB. Universitat de Barcelona.
- Comisión Europea (2000), Memorandum sobre el aprendizaje permanente, Bruselas, Oficina de Publicaciones de la COM.
- Contreras, G. (2010). Diagnóstico de dificultades de la evaluación del aprendizaje en la universidad: un caso particular en Chile. *Educación y Educadores*, 13(2), 219-238.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de La Educación*, 19(33), 228-247.
- Cruz, J. (2014). Implicaciones políticas de la teoría de la racionalidad de Raymond Boudon. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 11 (25), 341-359.
D. F: CENGAGE Learning.
- Cuenca, Andrea. (2016). ¿Bajo desempeño o malas decisiones? La desigualdad de oportunidades educativas desde una perspectiva comparada. *Sociedad y Economía*, (30), 377-383.
- Dahler-Larsen, Peter. (2007). ¿Debemos evaluarlo todo ? O de la estimación de la evaluabilidad a la cultura de la evaluación. ICE. *Revista de Economía*, 836, 93-104.

- Dale, R. (2007). Los efectos de la globalización en la política nacional: Un análisis de los mecanismos. En X. Bonal, A. Tarabini-Castellani y A. Verger (Comps.), Educación y globalización. Textos fundamentales (pp. 87-114). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De La Mano, M. y Moro, M. (2009). La evaluación por competencias: propuesta de un sistema de medida para el grado, *Revista Información y Documentación*. Universidad de Barcelona, España, 23, 1-16.
- Demuth, P. y Alcalá, M. (2002). Concepciones epistemológicas didácticas de docentes y futuros docentes de educación primaria. Análisis de un Caso. Primer Congreso Nacional de Investigación, Instituto Nacional de Formación Docente, España, 1-23.
- Denny, T. (1978), *Storytelling and educational understanding*, address delivered at national meeting of International Reading Association. Houston, Texas. Citado en E.G. Guba e Y.S.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London, Inglaterra: Sage.
- Dias, Marco (2010), “¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)*, núm, 2, vol. I, pp. 3-19.
- Domínguez, M. (2015). Identificación y Evaluación de Competencias: un modelo comprensivo de evaluación de las competencias del psicólogo. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología.
- Dunkin, M. (1990). The induction of academic staff to a University: process and product. *Higher Education*, 20 (1), 47-66.
- Dunn, K.E. y Mulvenon, S.W. (2009). A critical review of research on formative assessments: The limited scientific evidence of the impact of formative assessments in education. *Practical Assessment Research y Evaluation*, 14(7).
- Durante, I. y Sánchez, M. (2006). La retroalimentación en la educación médica. Septiembre de 2006. Seminario: El ejercicio actual de la Medicina. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Escudero, J.; Trillo, F. (2015). Un análisis crítico del Espacio Europeo de Educación Superior como reforma de la enseñanza universitaria: los programas Verifica y Docentia en el contexto español. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 57, p. 81-97.
- Espinosa, M. (2013). Evaluación de competencias mediante rúbrica. Importancia de las matemáticas en la evaluación de competencias genéricas. *Revista Historia y Comunicación Social*. 18, N° Esp. nov. 243-255.
- Espinoza, O. (2014). Análisis crítico del discurso de las competencias en la formación inicial docente en Chile. *Estudios Pedagógicos XL*, N° 2: 147-159.
- Feixas, M. (2002). El desenvolupament professional del professor universitari com a docent. Tesis Doctoral inédita. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.8 (n.1) 11-34.
- Ferrada, D., Villena, A. y Turra, O. (2015). Transformar la Formación. Las Voces del Profesorado. Santiago, Chile: Ril Editores.
- Feyerabend, P. (1977). *Solicitud de un Año Sabático. Filosofía Natural*, Buenos Aires: Debate.
- Fondón, I., Madero, J. y Sarmiento, A. (2010). Principales problemas de los profesores principiantes en la enseñanza universitaria. *Revista Formación Universitaria*, 3 (2), 21-28.
- Fornells, M., Juliá, X., Arnau, J. y Martínez-Carretero, J. M. (2008). Feedback en educación médica. *Educación Médica* 11 (1), 7-12.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva, México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, España: Siglo XXI Editores
- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina*. México DF, México: siglo XXI.

- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México DF, México: Siglo XXI.
- García, E. (1991). *Una Teoría práctica sobre la evaluación. Estudio etnográfico*. Sevilla, España: Mido.
- Geertz, C. (1984). Distinguished Lecture: Anti anti-relativism, *American Anthropologist*, 86 (2): 263-278.
- Gibbs, G. P. y Habeshaw, T. (1989). *Preparing to Teach: an introduction to effective teaching in higher education*. Bristol: Technical and Educational Service Ltd.
- Gil-Flores, J. (2007) La Evaluación de Competencias Laborales. *Revista Educación*. Facultad de Educación. UNED. Universidad de Sevilla. 21(10),83-106.
- Jimeno, J. Pérez, A. (2008). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, España: Ed. Akal.
- Girard, R. (2004). *Les origines de la culture*, París, Francia: Desclée de Brower.
- Gitman, L. y MacDaniel, C. (2008). *El futuro de los negocios*. Quinta edición. México, Gómez, I. (2005). Competencias profesionales: una propuesta de evaluación para las facultades de ciencias administrativas. *Educación y Educadores*, 8, 45-66.
- González, J. Wagenaar, R, Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: Un proyecto de las Universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 35, pp. 151.164.
- González, J. Wagenar, R. edit. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Goodlad, J. (1997). *In praise of Education*, Nueva York, Teachers College Press.
- Green, A. (2007). Educación, globalización y el papel de la investigación comparada. En X. Bonal, A. Tarabini-Castellani y A. Verger (Comps.), *Educación y globalización. Textos fundamentales* (pp. 61-86). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Greimas, A. J, (1976). *Semántica Estructural*. Madrid, España: Gredos.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco, EE.UU.: Jossey-Bass.
- Guzmán I., Marín, R., Zesati, G. y Breach, R. M. (2012). Desarrollar y evaluar competencias docentes: estrategias para una práctica reflexiva. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3, (1), 22-40.

- Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología*, Madrid, España: Tecnos.
- Habermas, J. (1986), *Conocimientos e interés en ciencia y técnica como ideología*. Madrid, España: Taurus.
- Halliday, M. (1986). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y su significado*. México. DF. México: FCE.
- Herrera, L y Lorenzo, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del espacio europeo de educación superior. *Educación & Educadores*, 12 (3), 75-98.
- Himmel, E. (2003) Evaluación de aprendizajes en la Educación Superior: Una reflexión necesaria. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 33, pp. 199-211, Santiago, Chile. Santiago, Chile: CINDA.
- Hopkins, D. y Stern, D. (1996). Quality Teachers, Quality Schools: International perspectives and policy implications. *Teaching and Teacher Education*, 12, (5), 501-517.
- Ibarra, C. E. (2003). Capitalismo académico y globalización: La universidad reinventada. *Educ. Soc.*, vol. 24, n. 84, 1059-1067.
- Ibarra, M^a S. Y Rodríguez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. En *Revista de Educación*, 351. Págs. 385-407.
- Imbernón, F. (2007). 10 ideas claves. La formación permanente del profesorado, nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio, Barcelona, España. Editorial Graó.
- Kaufmann, J. (1996). *L'Entretien Comprehensif*. París, Francia: Nathan.
- Lacueva, A. (1997). La Evaluación en la Escuela: una ayuda para seguir aprendiendo. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1-2).
- Larotonda, C. (2018). Tesis Doctoral. Desarrollo histórico de las representaciones sociales acerca del rol del estudiante universitario: Un estudio en carreras de las ciencias sociales y las humanidades de universidades no-tradicionales. Universidad Academia Humanismo Cristiano.
- Latorre, M. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia. 30, 75-91.

- Lazo, M (2015) Evaluación para el aprendizaje: una propuesta para una cultura evaluativa. *Revista Horizonte de la Ciencia* 5 (8), 87-96.
- Leite, D.; Genro, M. E. H. Avaliação e internacionalização da Educação Superior. Avaliação. *Revista da Avaliação da Educação Superior*. Campinas; Sorocaba/SP, v. 17, n. 3, p. 763-785, nov. 2012
- Leopardi, L. (2009). Racionalidad teórica-metodológica presentes en paradigmas de la investigación socioeducativa. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. Año 9, (18), 46-65.
- López Segrera, F. (2007). Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial. En F. López Segrera (Ed.), *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos* (pp. 21-80). Buenos Aires: CLACSO.
- López Segrera, Francisco. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 13(2), 267-291.
- Louis, K.S. y Miles, MB. (1992). *Improving the Urban High School. What works and why*. Londres, Inglaterra: Cassell.
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y curriculum*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Manríquez, L. (2012). ¿Evaluación en competencias? *Estudios Pedagógicos* 37(1),353-366.
- Marcelo, C. (2009). *Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente*. Salamanca, España: Universidad de Salamanca.
- Marín, R., Guzmán, I., Márquez, A. y Peña, M. (2013). La Evaluación de Competencias en el modelo DECA: Anclajes Teóricos. *Revista Formación Universitaria*, 6 (6), 41-54.
- Martínez, J. (2004). Tipos de Elección Racional. *Revista Internacional de Sociología*. 62 (37), 139-173.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México DF, México: Trillas.
- Martínez, N. (2010a). Aproximación a la cultura de evaluación. *Diá-logos* 6, 7-19.

- Martínez, N. (2010b). Evaluación de los aprendizajes en la educación virtual: más allá de la certeza objetiva. *Diá-logos* 5, 23-32.
- Martínez, R. (2007). La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para diagnóstico y evaluación en los centros docentes. Centro de Investigación y Documentación Educativa. (CIDE), Madrid, España: Ministerio de Educación.
- McMillan, J.H. (2007). Formative classroom assessment: The key to improving student achievement. En J. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (pp. 1-28). New York: Teachers College
- Mill, J. S. (1874), *La utilidad de la religión*. Madrid, España: Alianza, Editorial.
- Mingorance, P., Mayor, C. y Marcelo, C. (1993). El primer año en la universidad. Análisis de problemas de profesores principiante, *Revista de Enseñanza Universitaria*, 5, 19-36.
- Mogoyón, I. (2004). El chat y otros procedimientos de evaluación a distancia aplicables en sistemas mixtos. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*. Universidad de Sevilla. Sevilla, España. 23, 43-54.
- Monardi, F. (2002). *Pratiques et logiques en pédagogie*. Paris: Nathan Université.
- Monarca, H. (2012). La Racionalidad de las políticas de evaluación de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencias y la Cultura (OEI-CAEU). 59, (1), 1-9.
- Montero, M. (2010). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Revista Tejuelo*, nº 9, pp. 19-37.
- Montero, P. (2007). Desafíos para la profesionalización del nuevo rol docente universitario. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, 15, (56), 341-350.
- Mora, G. (2003). Racionalidad y Tipos de Racionalidad. *Revista Filosofía Universitaria*, Costa Rica, 41(103). 93-100

- Moreno, T. (2009). La evaluación de los aprendizajes en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14, (41), 563-591.
- Mujica, C., & Prieto, J. (2007). Sistema de créditos transferibles y carga de trabajo de los estudiantes del Consejo de Rectores. *Calidad en la Educación*, (26), 293-306.
- Navarro, G., & Rueda, M., (2009). La evaluación de los aprendizajes, desde la perspectiva estudiantil, en dos carreras en Ciencias de la educación en México y Francia. *Perfiles educativos*, 31 (126), 30-55.
- Navarro, Gabriela Ibeth, & Rueda Beltrán, Mario. (2009). La evaluación de los aprendizajes, desde la perspectiva estudiantil, en dos carreras en Ciencias de la educación en México y Francia. *Perfiles Educativos*, 31(126), 30-55.
- Nevo, D. (1997) Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa. El Mensajero, Bilbao.
- Nicol, D. (2007). Principles of good assessment and feedback: Theory and practice. REAInternational Online Conference on Assessment Design for Learner Responsibility, 29th-31st May, 2007.
- Nisbet, R. (1966). *The Sociological Tradition*, Glencoe, III., The Free Press.
- Noguera, J. (2007). Racionalidad y deliberación en la acción colectiva. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 65, (46), 107-129.
- Novoa, A. La construcción de un Espacio Europeo de Educación: gobernando a través de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, v. 16, p. 23-41, 2010.
- Novoa, A.; Lawn, M. L'Europe reinventée: regard critique sur l'espace européen de l'éducation. Paris: L'Harmattan, 2005.
- OCDE (2009). *La Educación Superior en Chile*. París: OCDE-BIRD.
- Otzen, T. y Manterola C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1):227-232.

- Papic, V. Rittershaussen, S. y Rodríguez, E. (1987). Importancia de la retroalimentación en el desarrollo de habilidades docentes de comunicación. *Revista Electrónica Tecnológica y Comunicación Educativa*, 40, (63), 219-238.
- Patton, M. Q. (1980), *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Perrenoud, P (2007), *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al Viaje*. Colofón, México: Graó.
- Pey, R., & Chauriye, S. (2011). Innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores 2000 - 2010. Santiago, Chile: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH.
- Piret, A., et al. (1996), *L'analyse structurale: une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. París, Bruxelles: De Boeck Université.
- Popkewitz, T. (1988). Paradigma e ideología en la investigación educativa, Madrid, España: Mondadori.
- Preto, N. y Rocha, N. (2010). A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. *Educar em Revista, Curitiba*, 37, 153-169.
- Prieto, M. y Contreras, G. (2004). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios pedagógicos* 34(2), 245-262.
- Púñez, N. (2014) “Instrumentos de evaluación en el rendimiento académico de los estudiantes del nivel secundario de las instituciones educativas estatales de la provincia de Huancayo” (Tesis Doctoral), Huancayo.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science* 28, 4-13.
- Ravanal, L. (2012). Racionalidades epistemológicas y didácticas del profesorado de Biología en activo sobre la enseñanza y aprendizaje del metabolismo: aportes para el debate de una nueva clase de Ciencias. Tesis Doctoral, Universidad Academia Humanismo Cristiano. Santiago, Chile.
- Ríos, T. (2013). *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social*, Manizales, Colombia: Universidad de Manizales
- Rodríguez, G. Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga España: Ediciones Aljibe.
- Rosales, C. (1997). *Evaluar y reflexionar sobre la enseñanza*, Madrid, España: Narcea. S.A.

- Rubio, A.; Álvarez, A. (2010). Formación de formadores después de Bolonia. Diaz de Santos, Madrid. España.
- Rueda, M. (2000). *La investigación cualitativa en el campo de la educación*, ponencia en IX Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, México, UPN.
- Salazar, J (2010). Encuesta de satisfacción estudiantil versus cultura evaluativa de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3,(1e), 120-132.
- Sandín, E. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*, Madrid, España: Mc. Graw Hill.
- Sandoval, C. (2002) Investigación Cualitativa. En Especialización en Teoría, Metodos y Técnicas de Investigación Social. Colombia: Arfo
- Saniz, L. (2008). El esquema actancial explicado. *Revista Punto Cero. Ciencias de la Comunicación Social*, Cochabamba, Bolivia. Universidad Católica Boliviana San Pablo, 13, (16), 91-97.
- Santos, B. (2005). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. México D.F: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México
- Santos, M. (1994). Entre Bastidores. El lado oculto de la organización escolar. Archidona, España: Ed. Aljibe.
- Santos, M. (1996). *Evaluación Educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Buenos Aires: Editorial Magisterior del Río de la Plata.
- Saul, A. M. (1995). *Evaluación crítica, pondrá a prueba la teoría y la práctica sociales del intelectual*, Madrid, España: Mondadori.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In: Social Science Education Consortium, publication 110, Indiana: Purdue University.
- Soto, V; Vilani, D. (2011). Paradigma, epistemología, ontología y método, para la investigación transformadora. Vol 1. N° 2, año 1. Ponencia presentada en las XIX Jornadas Técnicas de Investigación de Postgrado. Venezuela. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

- Stufflebeam, D., et al. (1971), *Educational Evaluation and decision*, Editorial:F. E. Peacock Publishers
- Toranzos, L. (2014). Evaluación educativa: hacia la construcción de un espacio de aprendizaje. *Propuesta educativa*, 41 (23), 9-19.
- Tovar , F.J. (2010). La supuesta neutralidad de la evaluación por competencias. *Revista Internacional de Organizaciones (RIO)*. 5, december 2010, 109-126.
- Tuning América Latina. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Universidad de Deusto, Bilbao.
- UNESCO (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el XXI: visión y acción. Bruselas. UE.
- Van de Watering, G.A., Gijbels, D., Dochy, F. and Van Der Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. *Higher Education n° 56*, pp. 645–658.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas Tendencias y Retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*. Costa Rica. 3 (1),119-139.
- Vidal de la Rosa, G. (2008). La Teoría de la Elección Racional en las ciencias sociales. *Sociología*, 23, (67), 221-236.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Revista Educatio siglo XXI*, 24, 57 – 76.
- Zabalza, M. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*, Madrid, España: Narcea.

ANEXOS:

1.- Instrumento

Pauta Temática para Entrevista en Profundidad, según Categorías.

Ejes	Experiencias Pasadas	Experiencias Actuales	Proyecciones sobre evaluación
Categorías	Temas según Ejes Temporales		
Experiencias evaluativas significativas	Tema 1: Recuerdos de Experiencias de evaluación en su formación.		
Aprendizajes Significativos	Tema 2: Características de Evaluaciones Significativas		
Docentes y Aprendizajes	Tema 3: Impacto de la Evaluación en la formación profesional del estudiante.		
Rol de la Disciplina	Tema 4: Tipos de Evaluaciones		
Modelos Institucionales	Tema 5: Modelos Educativos		

2.- Párrafos, fruto de las transcripciones de las entrevistas de los 14 informantes claves en esta investigación.

Textos enumerados con párrafos
<p>Párrafo 1:</p> <p>Desde el recuerdo eh., los temas de evaluación desde mi formación inicial docente, soy profesora, soy pedagoga en el área de Biología, y por lo tanto tuve formación en el área de evaluación que fue un año, hace bastante años atrás, los recuerdos son bastantes vagos, tuvimos una evaluación que tenía relación con la estadística, luego cuando comencé en pos grado la evaluación tenía que ver con las tareas que yo debía realizar, las calificaciones eran acerca de lo que yo tenía que entregar en ese programa, bastante al estilo tradicional, eran de preguntas como: clasificar, definir, exposición, ensayos, harta exposición de trabajo oral.</p>
<p>Párrafo 2:</p> <p>Cuando llegué a la Universidad, recuerdo que como tuve que generar docencia, yo tuve que diseñar instrumentos evaluativos, como no tenía tanta experiencia, además tenía una experiencia desde un enfoque tradicional, me complicaba a veces porque yo trabajaba en función de un cierto contenido, y a veces me daba cuenta que como no tenía la expertise, y me daba cuenta que me quedaban cosas sin evaluar.</p>
<p>Párrafo 3:</p> <p>Y eso yo creo que fue la mayor dificultad al comienzo, ahora estos últimos años me ha dado cuenta, y sola me he dado cuenta ha sido un trabajo más bien autónomo el ir desarrollando estas rúbricas por ejemplo hacer la lista de cotejo o trabajar ítemes con porcentajes que eso a mí me ha facilitado mucho la vida porque los estudiantes también se sienten más seguros, entonces es una reciprocidad en ese sentido en que el diseño</p>

evaluativo como lo intenciona uno me genera más respaldo, tanto para el profesor como para el estudiante.

Párrafo 4:

Cuando llegué, recién hice el curso de evaluación, pero como todavía no tenía bien maduro el concepto, no entré en la sintonía, me costó un poco, entonces en el hacer tuve que ir perfeccionando esta forma de evaluar y que además ha tenido que ver con el enfoque por competencia, en que yo visualizo el hacer, visualizo lo actitudinal y no sólo el contenido, que era la forma cómo yo veía las cosas, veía solamente lo conceptual, veía lo disciplinar y me enmarcaba dentro de ese ámbito y me costaba mucho salir de lo que tenía que ver con la teoría y el concepto. Trabajar lo procedimental me costó muchísimo, cómo lo evaluó, como lo trabajo, cómo lo intenciono, eso me costó hartito.

Párrafo 5:

Pero creo que lo he logrado, pero básicamente con las rúbricas, también cuando trabajamos con las estrategias didácticas, cuando uno va desarrollando la estrategia uno va generando temas evaluativos que tiene que ver con el proceso y en la medida en que uno va avanzando va sintiendo que este proceso de evaluación es siempre perfectible, entonces tú lo vas afinando lo vas mejorando yo creo que hay que tener hartito cuidado porque cada instancia es un detalle específico que uno tiene que ir visualizando, pero principalmente en función de los estudiantes.

Párrafo 6:

porque a veces es cómo lo mismo que cuando uno hace clases uno piensa que está bien desarrollado, pero depende mucho del contexto, el tipo de estudiante de la madurez del estudiante, entonces la evaluación también tiene que ser acorde a ese tipo de contexto, uno no puede utilizar la misma evaluación a un grupo, aunque sea la misma asignatura, pero al próximo año no puedo utilizar la misma evaluación son muy dinámicos yo los veo.

Párrafo 7:

Principalmente desde la didáctica, como empecé a trabajar desde ese ámbito me fui dando cuenta de que yo tenía que trabajar en función de las competencias y en la medida en que yo avanzaba en eso, me di cuenta que también tenía que evaluar en ese sentido, entonces va muy de la mano, yo puedo intencionar muchas estrategias del curso y puedo trabajar una clase completa,

Párrafo 8:

pero si no tengo los recursos evaluativos me cuesta también desempeñar bien y que los estudiantes logren a buen término la asignatura. Porque también me vi al principio cuando no tenía mucha noción, me daba cuenta de que los estudiantes, al no tener una evaluación bien dirigida, entonces yo corría el riesgo de que muchos estudiantes reprobaran.

Párrafo 9:

Ahh por ejemplo de experiencias malas, habían certámenes en que yo creía que me iba bien, pero me equivocaba en alternativas que eran muy parecidas, este tema cuando son cursos masivos hay certámenes que son de alternativas, y a veces me jugaba en contra eso en términos evaluativos, yo decía porque me saqué esta nota si yo estudié tanto, y entendía la materia y eventualmente no tenía los resultados que yo esperaba, eso creo que son las consideraciones de momentos negativos en evaluación.

Párrafo 10:

La experiencia más positiva que yo he tenido fue cuando trabajé con la estrategia nueva, de litigación oral y nosotros utilizamos rúbricas, nos fue super bien, me permitió ordenar bien, cuáles son las habilidades que yo quería intencionar con los estudiantes. En la medida que tú no tengas esa cancha rayada, ehh te dificulta visualizar qué tú estás esperando.

Párrafo 11:

Eso yo creo que es lo principal de la evaluación, en que tú te anticipas y anticipas al estudiante y predispones al estudiante que bueno tú quieres lograr esto con ellos, una habilidad comunicativa, una habilidad teatral, una habilidad para crear un modelo, o para construir una maqueta, te fijas, yo creo que en la medida que los estudiantes están más claro en ese tipo de evaluación, yo creo que el estudiante se siente más motivado por hacer la tarea porque sabe que es lo que nosotros queremos lograr con ellos.

Párrafo 12:

Los componentes creo que tienen que ser equilibrados, en cuanto al hacer, lo conceptual, lo procedimental y actitudinal. Yo creo que esos tres componentes tienen que estar por lo menos en un porcentaje que te permita a ti emmm visualizar que el estudiante ha logrado hacer cosas con ese conocimiento, en la medida que yo tenga una evaluación, en que yo intencione bien en términos de porcentaje en términos de equilibrio ahí yo puedo visualizar que mis estudiantes van logrando los desempeños que yo quisiera lograr.

Párrafo 13:

Yo creo que cuando uno no tiene esa certeza de que realmente sabe hacer las cosas, yo siento que el estudiante va perdiendo la motivación y sin motivación no hay aprendizaje, entonces yo creo que el aprendizaje se logra en la medida que el estudiante ha logrado avances, porque ellos mismos se sienten más seguros y más tranquilos en cómo aprenden a partir de cómo uno también va guiando ese proceso desde la evaluación.

Párrafo 14

y cuando ha logrado avances, cuando a él le ha tocado hacer, y él puede, eh tiene el mapa mental ya generado en su cabeza y por lo tanto él se siente con la habilidad de enfrentar otra tarea similar a decir yo sé hacer esto y por lo tanto podría en este otro contexto podría hacer lo mismo e incluso lo podría modificar o lo podría mejorar.

Párrafo 15:

ah... puede asociar, el estudiante ya puede asociar porque ya lo tiene incorporado con el hacer, que no es lo mismo cuando el estudiante sólo ha tenido conocimientos de algo y que él puede transmitir en términos de saber algo pero no de hacer algo y es ahí yo creo que cuando uno es profesional tiene más certidumbre en ese tipo de cosas yo creo que uno se siente más competente con muchas más capacidades, entonces no tiene tanto temor a enfrentar desafíos, porque ya sabe que ha logrado ha tenido una experiencia positiva.

Párrafo 16:

Creo yo que las experiencias positivas a uno le dan la posibilidad de sentirse más seguro de lo que sabe hacer. Cuando uno ha tenido muchas frustraciones en el hacer, se genera muchos temores muchos miedos, entonces los profesionales siempre tratan de hacerle el quite a las tareas porque ellos saben que a ellos nunca les resultó o que no yo nunca fui bueno en matemáticas hay una predisposición porque fueron mal evaluados, y puede ser que la evaluación haya estado mal hecha simplemente.

Párrafo 17:

Siii, hay que intencionar buenas experiencias y esas buenas experiencias deben estar relacionadas con una buena evaluación, porque también yo puedo intencionar una muy buena experiencia, pero si no sé evaluar puede que resulte algo muy terrible para el estudiante.

Párrafo 18:

Yo creo que este último año he mejorado y los estudiantes también se han sentido más seguros respecto a lo que yo les entrego como trabajos evaluativos, entonces me voy adelantando, les presento una planificación anticipada de una asignatura, por ejemplo, si voy a evaluar alguna actividad, yo presento una rúbrica, qué habilidades son las que voy a evaluar, son cosas que yo al principio cuando yo llegué acá no las utilizaba, no las consideraba.

Párrafo 19:

La evaluación tradicional, un certamen de alternativas, no hacía trabajo de desarrollo, no trabajaba en términos de reflexión y por lo tanto eran trabajos de evaluaciones escritas y orales. Pero yo creo que hay que diversificar, yo creo que ahí está la gracia, y que los estudiantes sepan anticipadamente que lo que voy a evaluar, por tanto ellos se sienten más seguros qué habilidades, incluso también es un aprendizaje para ellos en términos metacognitivos, porque ellos dicen, ahhh yo tengo que mejorar mi habilidad comunicativa porque en eso tengo un 5 y ellos saben perfectamente que uno está evaluando eso.

Párrafo 20:

Ehh lo ido construyendo en función del estudio autónomo, porque como te dijo no he tenido asignaturas o talleres que me permitan saber qué elementos debe contener un instrumento. Siempre me fijo que tengo los tres componentes de una competencia, conceptual, procedimental y actitudinal. Y si estoy midiendo una habilidad específica considero esa habilidad en diferentes ámbitos también yo creo que ahí está el gran detalle.

Párrafo 21:

Pero yo considero que el tema evaluativo es algo en general una debilidad en la formación inicial docente, porque yo no tengo ningún recuerdo de mí formación que me haya quedado y que yo diga ahhh yo estoy utilizando estos elementos de cuando yo estudié pedagogía o yo estoy utilizando tales cosas o tales instrumentos que me hayan quedado, entonces yo siento que en la formación inicial uno tiene pocas habilidades, no desarrolló esas habilidades de evaluar y entonces uno se ve enfrentado a la realidad, prácticamente cuando uno se enfrenta al ejercicio profesional ahí comienza recién a preocuparse del trabajo evaluativo y uno también va trabajando en función del ensayo y error que ha sido lo que me ha pasado a mí.

Párrafo 22:

Y uno al comienzo cuando no tiene tanto desarrollo eh sufre harto de esto de ir un paso para adelante y retroceder, porque en el fondo lo que los estudiantes lo que quieren ahora es tener más certidumbres que incertidumbres en relación a su calificación, porque ellos quieren saber de por qué el profesor le puso la nota.

Párrafo 23:

Creo que deberían ser un poco más desarrollados en todos los ámbitos, a mí me parece que debería ser desarrollado, bien desarrollado en la formación inicial, considero que en la malla curricular para el pedagogo en ese sentido le falta el diseño evaluativo, considero que ha sido mucha teoría y en ese sentido nosotros todavía trabajamos por un enfoque tradicional, no trabajamos en función de los diseños y de la implementación en el sentido de que yo diga, bueno yo diseñé este instrumento pero además lo probé.

Párrafo 24

por lo tanto yo creo que faltaría más experiencias en esos ámbitos, que hayan estudios, registros que digan estas experiencias son exitosas en términos evaluativos y por tanto esas son las que se deberían replicar o que la institución tomara un sello evaluativo específico, por tanto que nosotros los profesores, docentes de la Universidad del Bío-Bío, de la Facultad de Educación tuviéramos una directriz más clara.

Párrafo 25:

Eso yo considero que podría mejorarse en términos de ir avanzando hacia algo más consensuado porque al final es una ventaja que cada profesor trabaje de forma autónoma en el aula, pero también tiene que haber una columna vertebral que sustenten todas estas disciplinas que están trabajando alrededor de la pedagogía por lo tanto debería visualizarse cuáles son los tipos de instrumentos evaluativos que debieran estar para una presentación oral, en un escrito, en una investigación,

Párrafo 26

Es necesario que haya más consensos y que sea en base a experiencias exitosas y contextualizadas, no que sean en base a contextos externos, eso a nosotros no nos sirve, necesitamos evaluaciones que sean aterrizadas a nuestro contexto al contexto de Chillán, de cuál es la calidad y características de nuestros estudiantes, y que no tiene por qué ser lo mismo que la Universidad de Concepción por ejemplo, que nosotros tomemos un sello evaluativo específico y de ahí puede diversificar como uno quiera en cada disciplina específica, pero que haya por lo menos una base que la Universidad diga nosotros tenemos todos los profesores con este concepto de evaluación y eso es lo que nosotros debiéramos trabajar.

Párrafo 27:

El modelo educativo ha brindado esto que la docencia debe estar centrada en el aprendizaje que es muy importante, pero per sé en términos evaluativos no ha sido bien o completamente desarrollado, el que tengamos un modelo educativo ha sido muy importante, toda universidad debiera tenerlo, pero también hay que trabajarlo.

Párrafo 28

Ah, una cosa es tener el concepto y cómo lo implemento, y cómo lo evaluamos, y por lo demás creo que ha sido una de las grandes debilidades de las acreditaciones, en que no tenemos en estos programas evaluativos de seguimiento, estandarizados, yo insisto que no tendríamos que trabajar todo en un estándar, sino una base que todos los docentes se preocuparan del cómo, y que la facultad de educación, siendo la entidad más importante en términos de la formación educativa debiera ser la que provee de esos instrumentos, elementos que la Universidad va a considerar.

Párrafo 29:

La Facultad de Educación y Humanidades no ha tomado el liderazgo al decir nosotros tenemos un equipo consolidado y por lo tanto vamos a tomar esta línea de investigación al no haberse formado una línea de investigación en evaluación, creo que es difícil que se considere como referente falta en ese sentido un marco de las líneas de investigación más clara y en la medida que se vaya generando uno va a tener más retroalimentación o un buen feedback que yo por ejemplo como novata tenga como referente ahhh ahí está, cuáles son los lineamientos que tiene la facultad de educación, me los puede entregar, o capacitarme en esto.

Párrafo 30

ha faltado una unidad en ese aspecto, por eso debe haber políticas educativas al interior de la universidad que permitan por facultad generar esos grupos y equipos de trabajo que permitan hacer ese desarrollo de habilidades en los docentes, porque no todos traen esas habilidades para evaluar, porque además no tienen por qué traerlos o los traen con otros sellos de otras instituciones, y por tanto tienen que involucrarse más en esos términos.

Párrafo 31:

Realmente en la experiencia con post grado se trabaja en una forma más reflexiva, se focaliza en la reflexión y en el trabajo en equipo, porque ya los profesores tienen un background distinto que los estudiantes de pre-grado y ellos tienen conocimientos previos diferentes, por lo tanto uno también tienen que alimentarse de los conocimientos previos que ellos traen, eh considero que en los dos ámbitos en pre y post grado uno trabaja en función de los conocimientos previos,

Párrafo 32

En post grado hay que fijarse bien porque aquí viene la experiencia desde otro conocimiento, un conocimiento experiencial que ellos han vivido en el aula, por lo tanto, ahí uno se puede nutrir y por lo tanto la reflexión se puede generar en forma más profunda con ellos.

Párrafo 33

Para mí ha sido un trabajo de entrar en profundidad a otras escalas con estudiantes de post grado, en cambio en pregrado considero yo que uno también trabaja en los tres ámbitos, conocimiento, hacer y actitudinal pero a veces no genera esa profundización tan grande, la reflexión esa es la diferencia más grande, en cómo genera el estudiante de postgrado los saberes pedagógicos.

Párrafo 34

En el caso de pregrado, no tienen prácticas tempranas, entonces reflexionan cuando tienen prácticas profesionales ahí uno puede entrar en otra dinámica. Con los estudiantes de post grado tienen experiencias claras, precisas y son dignas de desarrollar en ese ámbito, en la reflexión.

Párrafo 35:

Sii tuve un curso, que lo dictó la universidad católica, pero me fue pésimo, no pude entrar en sintonía con ese curso, y por lo tanto, ahí fue mi primer acercamiento, pero también fue mi primera frustración con el tema evaluativo porque yo decía, bueno pero de qué se trata que no lo pude desarrollar, fue mucha teoría y por eso me quedé con muchas dudas

Párrafo 36

y yo hice un mayor esfuerzo en ir buscando para poder sentirme segura, porque yo estaba clara que el área disciplinaria yo la podía enseñar, pero hay cosas que no tenía tanta claridad. Y tuve el primer conflicto cognitivo ahí, en cómo evaluar.

Párrafo 37:

Nooo, no hubo feedback, no hubo una retroalimentación de parte de los compañeros, de colegas, creo que con la mayor, de donde pude obtener un poco más de retroalimentación y nutrirme un poco más en esos términos fue con una colega, María Teresa que trabajamos en un proyecto juntas y ahí en el andar empezamos desarrollar temas evaluativos para desarrollar la litigación oral que fue la estrategia que desarrollamos en el proyecto, ahí

empezamos a desarrollar algunas cosas y ahí consideré de que eso me permitió sentirme más clara, más segura en lo que estaba haciendo.

Párrafo 37:

Nooo, para nada, porque allá los de ciencias, trabajan principalmente en su disciplina y a ellos no les preocupa como hacen la evaluación. Yo considero que hay muy pocos profesores de que son del área disciplinar que hacen la búsqueda o sienten el interés en trabajar temas pedagógicos, ellos sienten que los temas pedagógicos no les incumben, ehh pero yo como trabajo en el ámbito de la educación, a pesar de venir del área de las ciencias, siento que sí era un tema que me importaba.

Párrafo 38:

Yo considero que es algo que uno siempre debe estar visualizando que debe articular, cómo poder asociar estos componentes a menudo se ve que el área disciplinar circula por un carril paralelo a lo pedagógico y entonces es ahí donde se pierde el foco y por lo tanto eso no debe ser, y cuando yo tengo asignaturas del ámbito disciplinar trato de que vaya acompañado con una evaluación que tiene relación con lo pedagógico.

Párrafo 39 Probablemente no he llegado a la expertice en el ámbito evaluativo, pero siempre me estoy esforzando por mejorarlo.

Párrafo 40:

Si, si lo intenciono, trato de que estos tres componentes supongamos que he trabajado en Biología trabajado la teoría y también en el ámbito de los talleres por ejemplo que tienen que ver con un laboratorio, considero que tengan un porcentaje más o menos similar para que en el fondo sean asignaturas teóricas-prácticas y en las evaluaciones considero que el componente del hacer, de crear cosas esté también equilibrado con el componente teórico, de eso trato de asegurarme que tengan esos dos componentes.

Párrafo 41:

Yo trabajo más bien en términos intuitivos yo creo, ahora si llegara un experto en evaluación podría decir tú lo estás haciendo bien, pero te faltan estos componentes para que sea este diseño, yo considero que me falta a lo mejor eso, ah eh, a lo mejor hay otros instrumentos que desconozco, hay más diversidad y yo todavía estoy trabajando con algunas. Eso siento que aún estoy débil en ese ámbito, que me falta diversificar conocer otros instrumentos.

Párrafo 42:

Trato de integrar por ejemplo, autoevaluación, coevaluación, sí trato de integrarlo, pero tampoco ha sido fácil, también lo he aprendido con ensayo y error, he ido generando algunos instrumentos y tampoco con la sensación de decir ahhh esto está bien hecho, pero sí he tratado, por ejemplo el KPSI, cuando detecto conocimientos previos, o autoevaluación de que los chicos ellos mismos se evalúen, generando también consensos entre ellos, eso implica que también se requiere tiempo y dedicación en cómo pensar una buena evaluación.

Párrafo 43:

Siempre considerando que estoy trabajando por competencias, siempre considerando eso, y que estamos bajo el Modelo Educativo, que en el fondo es ver qué es lo que aprende el estudiante, esas son las consideraciones que yo siempre tengo como base.

Párrafo 44:

Solamente preguntas, yo trabajo en función de preguntas, probablemente sea un método socrático, por eso te dije que yo la técnica no la conozco, pero trato de hacerla, sé que existe, sé que tengo que desarrollarla, sé que es importante. Por ejemplo, algo super simple coloco varias sentencias o afirmaciones y le coloco trabajo con escala de Likert, con niveles de logros, afirmaciones.

Párrafo 45:

Ahh hay que me encantan los trabajos colaborativos, para mí el trabajo colaborativo es lo que más desarrolla el pensamiento crítico, ya no queda duda, porque el estudiante trabaja

generando debate, generando argumento, eso es lo que falta desarrollar en los estudiantes, son habilidades que faltan desarrollar y creo que a nosotros nos faltan más estrategias de trabajar en forma colaborativa, pero creo que es una técnica muy buena para desarrollar buenos desempeños en los estudiantes.

Párrafo 46:

Yo con la asignatura del semestre anterior en Didáctica de las Ciencias trabajé todas las semanas con talleres y los estudiantes ellos mismos dijeron en la medida que se salían del grupo tenía sus desventajas, porque al final no podían discutir con sus compañeros no podían visualizar otros puntos de vista, y por tanto su trabajo llegaban con mucha duda a presentar su trabajo. Por tanto, el trabajo colaborativo yo creo que es una de las fortalezas del aprendizaje que se está logrando para desarrollar el aprendizaje de los estudiantes.

Párrafo 47:

Eso lo realizo en función de la estrategia, por ejemplo, si hago grupo de expertos, les pido que cada grupo desarrolle un tema y ese tema me lo entregan a mí, y dependiendo cómo lo entregan yo voy evaluando lo que tengo que evaluar en esa instancia, por eso yo pienso que está muy ligado a la estrategia con que se trabaje.

Párrafo 48:

Si trabajo ahora en una investigación, le doy a cada uno un rol, ud busca la información, ud desarrolla la hipótesis, un analiza los resultados y ud hace la discusión, entonces bastaría que yo viera el desempeño de cada uno y yo le pongo una nota completa y puedo sacar el promedio, por ejemplo, entonces son cosas que va desarrollando en la medida que va haciendo.

Párrafo 49:

Yo creo que es importante que uno desarrolle muchas evaluaciones para que el estudiante no considere que fue un trabajo de qué vamos a marcar la alternativa simplemente, yo creo

que la diversificación de tipos de instrumentos evaluativos dentro de una asignatura es importante para considerar los estilos de aprendizaje, por ejemplo,

Párrafo 50:

para considerar esto de las inteligencias múltiples, entonces en la medida en que uno va diversificando, uno va obteniendo un nivel de promedio en la calificación que no es tan terrible, porque uno va midiendo muchas cosas, entonces el estudiante tiene muchas oportunidades para ir avanzando.

Párrafo 51:

Bastante terrible, porque a veces no concilia bien los tiempos, en la medida que uno tenga esta escasez de tiempo para trabajar en la evaluación, significa que uno va a optar, con cursos masivos, por ejemplo, va a optar trabajar con pruebas de selección múltiple y eso significa que yo voy a trabajar siempre en función de algo solamente

Párrafo 52:

no tendré toda esta diversificación por lo tanto puede que yo no tenga la visualización del estudiante en su plenitud, es un riesgo y eventualmente se puede visualizar a través de la alta reprobación por ejemplo o del rechazo de las asignaturas por los estudiantes, creo que no es una buena técnica, pero se tiende a dar, porque qué hace uno con un curso de 120 estudiantes, o de 60 estudiantes.

Párrafo 53:

Cómo puede evaluar en talleres, por ejemplo, yo tuve 50 estudiantes y evaluaba talleres todas las semanas y era trabajar muchísimo para poder evaluar todos los talleres y lo otro que debe tener la evaluación es la retroalimentación, si no hay retroalimentación, es como no hay nada, el estudiante no sabe en qué se equivocó.

Párrafo 54:

ahh porque si yo le digo mire aquí se equivocó, cómo estructuró la meta de su clase, si yo le pedí una estructura y se la corrijó el estudiante dice, ahh aquí me equivoqué y yo no

entrego esa retroalimentación el estudiante no sabe que tuvo un error en ese punto específico.

Párrafo 55:

yo creo que la mayoría de los profesores frente a esa situación toma la opción que es más estratégica, sí porque si yo me veo con dos cursos o tres cursos de esa misma características te aseguro que voy a tomar la opción de alternativas como tema evaluativo de mi asignatura. Entonces es muy difícil luchar con ese tipo de cosas que son inherentes a las carreras.

Párrafo 56:

Yo creo que en el contexto universitario, uno ya debería lograr esto que nosotros no sabemos de lo que se llama el pensamiento crítico, que el estudiante sepa indagar, que el estudiante sepa analizar y pueda argumentar, yo creo que esos tres componentes todavía nosotros no hemos sido capaces de lograr.

Párrafo 57:

Esto de la selección múltiple no ayuda para nada, y por lo tanto difícilmente vamos a llegar a eso y yo creo que ahí está la incoherencia o inconsistencia en que el gobierno por una parte pide que los estudiantes de enseñanza media tengan pensamiento crítico, pero no lo hemos logrado ni siquiera con los estudiantes de la universidad, entonces difícilmente lo vamos a lograr con la enseñanza básica o media.

Párrafo 58

Son procesos que no hemos desarrollado de manera secuencial, están en la teoría, pero ni siquiera sabemos cómo desarrollarlos, cómo implementarlo, por ejemplo cómo desarrollar la argumentación o cómo desarrollar el análisis.

Párrafo 59:

cómo hacer que los chicos sepan buscar porque esa es nuestra gran dificultad de los profesores de ahora, nosotros sabemos que estamos a un click de distancia, los estudiantes

también saben que están a un click de distancia, que está toda la información pero no saben buscar y la partida está mala.

Párrafo 60:

Ahora estoy avanzando, me he dado cuenta de que ahora lo puedo decir con propiedad porque incluso diseñé instrumentos para poder medir y los estudiantes no saben buscar, ellos son muy hábiles con el mundo digital pero no son hábiles en dónde buscar.

Párrafo 61:

Y por lo tanto es un ciclo, si la partida está mala, no saben buscar, difícilmente logran otros procesos, eso debiera lograrse en etapas más tempranas, y eso debiera visualizarse con los estudiantes de pregrado se trabaja de una forma y con post grado de otra forma, eso es lo que uno pretende que lleguen a una profundización más desarrollada.

Párrafo 62:

Yo por lo menos no lo he visualizado cómo están consideradas las prácticas tempranas en el ámbito de la evaluación desde la renovación, pero sí considero que debería haber algo más claro, algo que nos diga a nosotros este es el camino que debiéramos recorrer en la evaluación.

Párrafo 63:

considero que debería estar más claro, no lo veo claro ahora, porque no se ha hecho una socialización de cómo estamos avanzando, cuáles son los saberes, cómo estamos avanzando en términos evaluativos, sabemos que tenemos que cambiar, pero no sabemos cuánto ni hasta donde llegar, como resolver todos estos problemas que son inherentes al sistema educativo acá en Chile.

Párrafo 64:

Primero creo que nosotros deberíamos entrar en una especie de concientización en relación a la Facultad, la Facultad de Educación debería tener un sello que nos permita tener a nosotros una directriz más clara a nosotros en ese ámbito, si nosotros estuviéramos más

claros, nosotros nos subiríamos a ese mismo tren, ah y entonces vamos todo trabajando por un tema que es común.

Párrafo 65:

Pero como yo creo que eso no se ha logrado es muy difícil, entonces cada uno trata de hacer su esfuerzo de manera individual y eso hace que se pierdan muchos puntos de vista entonces creo que todavía no lo hemos logrado, en la medida que se logre eso.

Párrafo 66:

Deberíamos trabajar en función de esto, vamos a ir desarrollando el diseño evaluativo, que los estudiantes sepan diseñar instrumentos, que los estudiantes sepan más hacer, porque en términos de teoría los estudiantes saben hartas cosas, ah, nosotros le hemos enseñado hartas cosas teóricas

Párrafo 67:

pero lo que les falta a ellos es saber cuántos instrumentos son los que nosotros tenemos, cuáles son los que ellos podrían utilizar y cuáles son los que podríamos utilizar en este otro ámbito, etc, tener un poco más de herramientas, eso lo que quiere tener el mundo actual.

Párrafo 68:

El mundo actual quiere tener no recetas, se mal entiende, ah, dicen tú quieres que te entreguen la receta, no yo no quiero que me entreguen la receta, lo que yo quiero tener más certezas, y en la medida que yo tengo más certezas es cuando yo he probado instrumentos, cuando yo conozco instrumentos, pero si yo no conozco ninguno, a mí me va a dar exactamente lo mismo utilizarlos en cualquier situación.

Párrafo 69:

Entonces falta ese conocimiento del diseño, como yo construyo un diseño evaluativo, cómo yo genero para este contexto, creo que ahí falta un poco más de para nosotros como docentes nos falta más conocimiento en ese ámbito. Nosotros no deberíamos quedarnos

solamente ahh que yo estoy trabajando por mí parte en esta área, yo creo que debiera ser algo más direccionado y que nosotros nos vamos acoplando a esa directriz.

Párrafo 70:

Sería lo ideal, sería lo ideal porque supongamos que yo estoy aquí, llevo harto rato y llega alguien nuevo y le decimos mira no utilices esto, porque nosotros estamos utilizando esta batería de instrumentos, tú puedes escoger esto, puedes escoger esto otro, pero nosotros deberíamos tener una claridad más ehh en el ámbito más del diseño, ahí creo que yo no estoy tan clara que tengamos esa expertice.

Párrafo 71:

Siii porque ellos replican mucho lo que uno hace y en la medida que uno replica, supongamos que yo hiciera clases tradicionales y es a lo que están acostumbrados ellos, cuando yo ya cambio la metodología por trabajo de otro tipo como trabajo colaborativo incluso ellos al principio ellos se sienten incómodos, ahhh tanto trabajo colaborativo porque claro ellos quieren la comodidad de escuchar a alguien y en esa comodidad ellos se pueden colocar en el teléfono, pueden escribir otra cosa.

Párrafo 72

el tema está en el acto de estar ahí, entonces es una situación bien cómoda de los estudiantes de venir y estar ahí la hora de clase, ellos mismos se concientizan que ellos vinieron a clases y resulta que no lograron nada eso ha sido por mucho tiempo y todavía se sigue dando, tampoco hay que desconocerlo

Párrafo 73

el problema está en que los estudiantes uno tiene que atraparlos desde otro punto de vista, porque todo el mundo sabe de qué hay tanta información de hecho si yo quisiera hacer un curso yo lo puedo hacer a través de internet, un par de tutoriales y ya, no hay nada nuevo

bajo el sol, entonces eso es lo que los estudiantes ya saben, pero el tema está en que uno como experto uno sabe dónde están los libros de qué página hasta qué página.

Párrafo 74

sabe qué libros utilizar, sabe dónde buscar, qué informaciones es interesante, qué información es útil, hay mucho estudiante que buscan y copian del rincón del vago y de fuentes que no son científicas y por lo tanto ellos piensan que lo están haciendo súper bien pero en el fondo están trabajando bajo su comodidad y eso es lo que uno no le enseña, no le enseña a pensar.

Párrafo 75:

En que ya no se vaya generando esta situación de que los estudiantes vengan con una situación tan cómoda, yo creo que los estudiantes tendrían que en la medida que nosotros vamos cambiando como profesores, vamos exigiendo un poco más ellos tendrían que venir con otras expectativas, con una expectativa de aprender, no con la expectativa de estar en una silla y ocupar un espacio de tiempo y de sala,

Párrafo 76:

creo que no esa no es la idea, la idea es que los estudiantes vengan motivados a clases y que sientan que esto es algo interesante que a ellos le interesa y que nos es algo que sea para obtener una nota, yo diría que el común de los estudiantes que tenemos ahora busca la nota, le interesa un níspero en que aprendieron o no aprendieron el tema está en que si ellos tienen una nota azul , ya pasaron, independiente que lleguen con una nota azul que nunca se la ganaron durante toda la formación.

Párrafo 77:

Eso yo creo que es el tipo de estudiante que tenemos ahora, que viene muy poco motivado también por todas estas prácticas que también nosotros generamos, entonces se va generando de lo que nosotros vamos emanando, de lo que nosotros vamos entregando.

Párrafo 78:

Los estudiantes también generan una reacción en el fondo es una acción-reacción y eso ha sido por mucho tiempo y yo creo que falta a nosotros que vamos encantando de nuevo a los estudiantes pero en la medida que nosotros podemos encantarnos en la medida que nosotros tengamos esas herramientas bien clara.

Párrafo 79

Claro en el caso que yo podría haber apelado, haber tenido otra opción de que yo realmente sabía, y ahí que la profesora me evaluara, yo como fue tan doloroso esa vez que yo recuerdo que sentí que tanto me había esforzado y que yo sabía, yo pensaba que si existiera una forma en que yo pudiera demostrar a la profesora que ella me hiciera preguntas o que yo le hubiera expuesto lo que yo sabía y que ella tomara la decisión luego, hubiese sido distinto, una segunda oportunidad. Pero son temas que van quedando.

Párrafo 80:

Yo considero que hay un porcentaje de estudiantes que son personas que no son esforzadas y por tanto ellos vienen, simplemente ellos vienen no más, creo que hay un porcentaje eso se da y se ha dado siempre, pero cuando ya ese porcentaje supera un 20% de asignaturas que están con rojo, yo creo que ahí el profesor inmediatamente tiene que prender las luces, luces naranjas, las rojas y decir bueno aquí hay un problema en que yo estoy fallando, no puede ser que los estudiantes no estén entendiendo eso quiere decir que no se está transmitiendo bien el mensaje.

Párrafo 81

y ahí entonces ahí hace inmediatamente un mea culpa cuando hay muchos rojos, entonces ahí tengo que cambiar inmediatamente la forma de evaluar, ver dónde está el detalle y generalmente está yo creo en la evaluación, o también en cómo uno enseña, también me

pasó eso, cuando yo entré acá a la Universidad yo estaba acostumbrada a ser clases con otro tipo de estudiante y bajo el enfoque tradicional.

Párrafo 82

ah, y donde todos los estudiantes estaban todos interesados en aprender, querían saber acerca de su carrera y el tipo de estudiante cuando yo entré acá que eran estudiantes de pedagogía en educación básica eran estudiantes muy críticos de cómo uno hacía la clase, se supone que uno tiene que ser pedagogo, esa es la premisa, y claro uno viene con la idea de avanzar y que los estudiantes tienen un trabajo autónomo, eran otros tipos de estudiantes que los que tenía yo en la udec, y acá no era así.

Párrafo 83

Entonces me costó mucho avanzar, los chicos no me entendían, yo avanzaba muy rápido y daba por sentado algunas cosas, y claro ahí uno tiene que inmediatamente empezar a, pero dónde está el detalle, tengo que fijarme en los aprendizajes previos de los estudiantes, hacer trabajos más concretos, detenerme un poco más en las temáticas, visualizar si es que vamos bien, no podía llegar y avanzar, porque yo en la universidad de concepción, yo avanzaba rapidito y les decía, ya del libro la página tanto a la tanto uds leen y el certamen de aquí hasta acá, acá no, no era así.

Párrafo 84:

Sii es muy importante yo creo que es muy importante cómo uno va generando la intención en el aula, la relación entre la evaluación y el quehacer didáctico, cómo va gestionando todos los aprendizajes de los estudiantes, en la medida que uno va avanzando se va dando cuenta de cómo son las estrategias, en qué parte tiene que evaluar y si el estudiante no va bien aquí, uno tiene que darle la oportunidad de cómo ir diversificar las evaluaciones para medir las habilidades, eso es lo que uno tiene que trabajar.

Párrafo 85:

Sii, la evaluación es un tema difícil, no es un tema fácil, siempre está en constante cambio y por lo tanto uno también tiene que irse a adaptando a eso, tiene que ser flexible, en la

medida que uno se va quedando en el pasado también eso le entrapa a uno la situación, el proceso de enseñanza aprendizaje...

Párrafo 86:

Yo encuentro que principalmente, cuando yo estaba en los asientos, un tema importante son los análisis de casos, analizar por ejemplo una temática de acuerdo a una coyuntura que existe actualmente porque ejemplo en ese contexto y darle un enfoque práctico. Pero también con fundamentos teóricos.

Párrafo 87

Más que positivo era lo complejo, porque había que abordarlo desde diferentes temáticas, no era como una solución concreta al caso, sino que estaba hecho de tal forma que estaba abierta a diferentes temáticas, desde este punto de vista.

Párrafo 88

Lo que falta en muchos casos, la experiencia que uno tiene como alumno en el aula, en muchos casos, no hay retroalimentación directa del punto de vista de los docentes a los alumnos. Es decir, cuando yo estaba en pregrado estaba llegando internet, tenía fuente de internet, libros, y con compañeros y en muchos casos no estaba la oportunidad, no en todos los casos, la oportunidad de los docentes que te pudiera guiar, se daba pero no en todos los cursos.

Párrafo 89

Ah ya ahora desde el otro punto de vista, lo que yo hago ahora es puntualmente es con los chicos, es hacer actividades en clases, tratar una temática en particular no toda la clase, no las tres horas, dedicar un tercio o la mitad de la clase, a realizar ejercicios prácticos con respecto a una temática en particular y que ésta está aplicada, contextualizada al ámbito de desempeño laboral.

Párrafo 90

Para qué porque si lo estoy enseñando algo para que hagan in situ lo que le estaba enseñando, y así se la da retroalimentación, entonces los estudiantes dicen no me quedó claro, pero cuando se trabaja en grupos con compañeros tienen más confianza y como los grupos se realizan por afinidad y ahí se genera más confianza y el compañero entendió mejor y el profe luego lo corrobora, eso cuando yo estaba como alumno no se veía mucho. Eso creo que me ha dado resultado, porque en equipos de trabajo van surgiendo dudas y se genera más reflexión acerca del contenido a estudiar.

Párrafo 91

yo por ejemplo como es el área más matemática, hago actividades en clases y coloco ejercicios que no son tan largo pero que tienen cierto grado de complejidad les llevo una guía de ejercicios que se desarrolla en clases y que tiene unos minutos determinados, 20 minutos o media hora dependiendo de cuánto sé y lo complejo que sean, por ejemplo, en ese caso ellos me entregan eso y yo voy corrigiendo.

Párrafo 92

La evaluación es compleja, es complicada, tienes que ver el ejercicio, quizás lo saben, quizás tienen un problema de base que es procedimental de alguna forma, es un error de forma, y ahí voy compatibilizando, o un error de fondo, porque se equivocó aquí le generó que su resultado sea malo.

Párrafo 93

En cierta forma para medir, el estado de avance que tiene respecto a diferentes temáticas Para que, para no tener un resultado muy malo en la evaluación en el certamen, es para medir el nivel de aprendizaje que están teniendo los chicos de manera paulatina.

Párrafo 94

Una es esa, práctico en clases, test, lecturas y certámenes. Que es lo más típico en mí caso, y en muchos casos hago una evaluación diagnóstica al inicio del curso. Principalmente con aquellos cursos que tienen dependencia, un análisis I y II y necesito que sepan ciertas cosas del curso anterior

Párrafo 95

Entonces ahí hago una escala de 1 a 4 cuál es el nivel de conocimiento respecto a este tema, no lo sé, no lo conozco no lo entiendo, lo comprendo parcialmente o lo comprendo y lo puedo explicar. Y ahí puedo sacar una estimación en general si tengo en el primer punto el promedio del curso tiene 2.0 y puedo repasar, dejo una clase para ello.

Párrafo 96

De aquí a 5 años más me gustaría por ejemplo de todos esos prácticos que tengo generar una rúbrica principalmente, tengo rúbricas cuando hacen ensayos, presentación, o preguntas cuando hacen presentaciones, porque toma tiempo no lo puedo hacer en todos. De cierta forma de hacer más instrumentos para evaluar a los chicos.

Párrafo 97

Principalmente con los cursos que brinda el ADPT, que son bastantes buenos y que me han servido mucho, yo soy ingeniero comercial y no tengo una formación docente, y el ADPT es un gran apoyo.

Párrafo 98

En la práctica docente yo creo que son los tiempos en algunos casos, si te asignan muchos cursos y muchos estudiantes, puede hacer evaluaciones en la clase, 25 alumnos, 15 idealmente, y cuando son 40 o 55 alumnos es complejo y ahí hay que optar por hacer una

clase y una evaluación con casos, prácticos en clases. Y principalmente clases expositivas. Lo bueno que no me han tocado curso tan grande.

Párrafo 99

Yo creo que la solución no es a corto plazo, es formar dos secciones y ahí habría que buscar otra forma y capturar el nivel de aprendizaje y llevar a los chicos a través del tiempo. Porque como es un poco complicado en desarrollar actividades en clases.

Párrafo 100

He resuelto los puntos críticos en la docencia y sobre todo en la evaluación, hablando con colegas que han hecho clases antes. Busco una retroalimentación a partir de la experiencia de ellos. Y el semestre pasado se dictó el curso con otro profesor y me brindó recomendaciones para poder implementar. Esa experiencia previa es super rica.

Párrafo 101

yo encuentro que mira, en algunas cosas super importantes que lo sepan y hay otras que no lo son tanto, y ahí tienes que enfocarte en lo que realmente tienen que saber y además con respecto a que lo más importante dentro del curso y en cualquier actividad docente es evaluar en forma parcial, el nivel de aprendizaje

Párrafo 102

A veces te puede tocar que no has hecho ninguna evaluación previa al certamen y los resultados son super malos y eso pasa porque los chicos son tan heterogéneos. Y es peor si son cursos grandes, detectar las habilidades que tienen cada uno.

Párrafo 103

Una de las cosas que les aportaría es que hay que preocuparse que los chicos vayan aprendiendo de manera paulatina y una forma de solucionarlo es hacer tareas o trabajos en

clases, análisis de coyuntura por ejemplo y lo puedes hacer en una hoja, en vez de hacer un trabajo de 30 hojas.

Párrafo 104

Mira estaba haciendo un curso y les di una tarea, yo soy del área de finanzas, quiero que me diga cuál es el rol que cumple la superintendencia de bancos y financiera en el mercado financiero en Chile, qué es la diferencia entre crédito y débito, parece una cosa fácil pero no todos lo saben.

Párrafo 105

Estoy seguro de que no todos saben tipos de cheques. Y ese tipo de cosas, un alumno en 4to o 5to es probable que un alumno tenga una cuenta corriente y es importante conocer estos elementos.

Párrafo 106

Creo que la disciplina incide tu forma de evaluar, Sí, en el mismo caso que te comento a partir de un contenido disciplinar les solicito que diferencien entre débito y crédito, por tanto, creo que si incide el contenido para que evaluar, además que hay un lenguaje disciplinar y una forma de comprensión, distinta a otras áreas.

Párrafo 107

Es que la evaluación es lo más difícil, y el aprendizaje es lo más difícil, la enseñanza es lo más fácil, comunicar, pero otra cosa es que los chicos sean capaces de entender y puedan razonar, y darse cuenta de lo que están aprendiendo.

Párrafo 108

Falta más capacitación por eso trato de tomar dos o tres cursos al año, con el ADPT cuando se dictan. Pero siento que falta, generar más instrumentos de evaluación.

Párrafo 109

Les digo principalmente la forma de poder calcular algo, lo que tienen que pensar es en identificar, toda la información que tenemos en este problema, y luego qué es lo primero que tengo que llegar a hacer, y lo segundo y tercero, y luego qué significa la solución, qué representa a lo que llegaron, en algunos casos en un ppt oriento a la resolución con preguntas. Los contenidos que generalmente evalúo son contenidos conceptuales y procedimentales, la teoría y ejercicios práctico, así me permite crear preguntas para que potencien su reflexión de lo que están aplicando.

Párrafo 110

Principalmente en los trabajos, en la exposición, por ejemplo, capacidad de comprender el tema y darle un enfoque. Y la parte actitudinal, es una cosa de percepción en mí caso, cuál es la actitud que tienen en la clase de aprender. Cómo medir no lo sé, cómo medir que un alumno tiene mayor disposición al aprendizaje de una temática. Determinar la forma de aprendizaje, algunos son más visuales, escuchan, escriben.

Párrafo 111

Principalmente lecturas, evaluaciones escritas, test, certámenes y casos de estudio y tareas. Las tareas, actividades en clases, les paso un tema y lo analizamos en clases, tanto en forma individual y en grupos. Y que realicen un ejercicio de tal forma de aplicar. Permite actualizar los contenidos por parte de los estudiantes. Por tanto, son diversas las formas en que evalúo.

Párrafo 112

Así creo que es mejor el aprendizaje. Uno por muy buena que sea una relatoría, se presenta la situación de distracción, cuando estamos en un momento pasivo nos relajamos, en cambio cuando hacemos una actividad en clases, asumen un rol protagónico. Y las tareas

que sean relativamente breves, pero la traigan hecha. No llegan tan en vacío la próxima clase.

Párrafo 113

Si, conozco que el modelo educativo está centrado en el aprendizaje. Yo encuentro que el cambio que se hizo en el foco, lo que ahora está centrado en el estudiante, es super importante, que la universidad haya cambiado a eso, que no sólo el profesor haga su docencia pura por así decirlo, o las clases expositivas por ejemplo, se enfoque más en el estudiante eso es super bueno, porque al final antes cuando yo estaba y el profe hacia su clase y después no se veía hasta la semana siguiente.

Párrafo 114

En cambio, acá uno se relaciona más con los chicos se entrega más retroalimentación utilizar en plataforma para que puedan comunicarse con él, entregar material para que puedan leer, habilitar en adecca, un foro para explicación, puede ser una forma de tener mayor comunicación entre el docente y estudiantes y que se autoevalúen o coevalúen en una tarea. Que antes no era tanto, ahora creo que se ha avanzado significativamente en eso porque se cambió el foco, que el estudiante es el más importante.

Párrafo 115

Si nos proyectamos en una evaluación de aquí a 5 años, una evaluación debe contener dos o tres elementos, uno fundamento teórico de tras, un elemento procedimental (que lo sepa hacer) que, y que pueda hacer algo con respecto a eso y un tema de actitud, y cómo mido la actitud me falta. Osea yo podría evaluar eso de percepción.

Párrafo 116

Otro aspecto importante que también yo lo aplico, muestro un video para generar sus expectativas, en el desempeño, esto es lo que vamos a ver son estos temas. Ejemplo charla Ted, declaración de expectativas.

Párrafo 117

Creación de expectativas, validar lo que ellos también quieren, y eso recursos que tú implementas cómo evaluó. Eso no lo evaluó, eso lo hago para generar expectativas, que digan ah mira interesante vamos a ver este tema respecto a esto. Una expectativa inicial.

Párrafo 118,

La Evaluación es importante, sobre todo en la asignatura que yo desarrollo que es una asignatura teórico-práctica. La escuela de diseño gráfico trabaja generalmente con talleres y los talleres tienen distintos tipos de evaluación, antiguamente se trabajaba con evaluaciones muy subjetivas

Párrafo 119

hoy en día se está trabajando con rúbricas y se están utilizando otros instrumentos de evaluación. Pero como mi ramo es teórico, sí yo utilizo bastante la evaluación, hago certámenes como es mucha teórica, y también hago práctico para el entendimiento de los contenidos.

Párrafo 120

Dentro de la Universidad a través de cursos que hacen el ADPT capacitación docente donde te enseñan instrumentos de evaluación. Nosotros lo que más utilizamos es la pauta de cotejo y las rúbricas eh sobre todo para evaluar, cuando hay que realizar un tipo de producto, porque nosotros a parte de pasar la parte teórica, como es diseño gráfico les pedimos que apliquen esa teórica en un producto. Y como es un producto y está muy llevado a la subjetividad utilizamos la rúbrica.

Párrafo 121

Observo bien lo que quiero evaluar, identifico cada una de las dimensiones de una rúbrica cuál van a hacer las categorías de % de evaluación que voy a entregar, así más o menos lo evaluó, casi siempre es la aplicación de la teórica, también la aplicación práctica, si no hay problemas técnicos, si es un producto tecnológico cómo un video,

Párrafo 122

como el diseño de una etiqueta, siempre trato de evaluar la parte de aplicación de la teoría, cómo se utilizó la estrategia comunicacional y también la parte técnica, por ejemplo la utilización de colores, la utilización de la creatividad, te fijas que casi siempre se repiten esas dimensiones en una rúbrica de diseño gráfico, la creatividad, la técnica, la aplicación del contenido, eso es lo más o menos que se utiliza.

Párrafo 123

Nada, absolutamente nada, osea como es una universidad estatal la libertad de cátedra la toman bastante en consideración, entonces tú no tienes un par o un docente que te diga como él realiza sus clases, para nada, lo máximo que hacen entregarte el reglamento de la escuela, y el programa, tampoco guía didáctica, porque la escuela está en un proceso de rediseño curricular.

Párrafo 124

por tanto, solamente recibimos el programa y nosotros tenemos que generar una una planificación de nuestras clases, y así funciona, ningún tipo de retroalimentación, la verdad es que no se sabe cómo hacen las clases el otro docente, ni ellos tampoco saben cómo yo hago mi clase.

Párrafo 125

Siii es necesario lo que pasa que depende mucho del departamento que uno esté adscrito, por ejemplo la escuela de diseño tiene el problema que tiene muy pocos profesores a contrata y jornada completa y la mayoría son part-time, y es muy difícil reunir a ellos y llegar a un coloquio de comunicación en saber que está haciendo el uno del otro, y es fundamental, nosotros ya hemos tenido conversaciones con la directora de escuela donde sabemos que es necesario tener la retroalimentación de un docente porque hay muchos ramos prerrequisitos del otro

Párrafo 126

Entonces por ejemplo la comunicación debería estar dentro de cualquier taller, el profesor también debería incluir los mismos contenidos que yo paso, debería exigir al estudiante que se aplique ese contenido, independiente que sea un taller de impresión o un taller de fotografía, pero que la comunicación siempre debe estar presente

Párrafo 127

Lo que pasa es que yo no te puedo decir bien qué proceso evaluativo hace cada docente, yo no manejo el detalle que hace cada docente sé que en base a los cursos que hemos tomado se está utilizando mucho la rúbrica. Y ese el proceso que ellos utilizan, y evalúan mucho por proceso de taller, cuando son talleres, talleres que duran toda una tarde, los evalúan por cada taller a través del proceso, el proceso es fundamental en el área de diseño gráfico. Para llegar a un proceso.

Párrafo 128

Evalúan proceso y producto final, pero la evaluación final todavía está carente de objetividad, aún sufren los alumnos sufren este proceso de no saber bien porque les ponen esa nota. Y fíjate que los alumnos de diseño están entregados a que el profesor les ponga la nota que él quiera. Y no lo cuestiona, cómo yo vengo de otra área que hice clase en otras carreras, y en diseño gráfico tu le puedes decir sabes que yo te puse un 2.9 y ninguno te pide explicación, porque ud me puso esa nota, ud no me entregó pauta de evaluación, ellos no están acostumbrados.

Párrafo 129

Carece de un proceso más formal de evaluación, donde el estudiante tenga claro que debe hacer, y que el docente entregue una pauta de evaluación, y como no están acostumbrado porque no todos lo hacen, no lo exigen no saben que ese es su derecho. Entonces ellos están muy acostumbrados a la nota subjetiva, a lo que le tincó al profesor, porque está bonito, está feo, porque al profesor le gustaron esos colores o no, funciona mucho eso todavía

Párrafo 130

Hay muchos profesores, he comentado con colegas, colegas jóvenes, que sí han participado y tienen estudios de educación, y claro que los profesores antiguos, de la escuela antigua de diseño gráfico, ellos no trabajan con pauta, no están acostumbrados a organizar su clase, es muy suelto, les falta eso y eso hace que a los estudiantes los tomen como objeto de hacer ejercicios o encargos y luego al presentarlos vienen las críticas, sin saber los estudiantes de antemano si lo hicieron bien o no.

Párrafo 131

En estudio de pregrado, yo estudié Diseño Gráfico y tuve los mismos profesores de la escuela antigua, donde ellos no utilizaban instrumentos de evaluación, entonces sí tu sales con ese sentimiento y frustración de ser evaluada subjetivamente, entonces siempre temí por qué me puso esa nota, el por qué siempre era constante entre mis compañeros, porque nos puso esta nota, ha porque a la profesora no le gusta este color, entonces nunca estaba esa transparencia de la evaluación, no existía.

Párrafo 132

En pregrado, no tengo recuerdos positivos, jamás recibí pautas, yo nunca supe cuál eran las dimensiones en las cuales me estaban evaluando, si no que uno entrega un trabajo final, que puede ser una etiqueta, puede ser una revista puede ser un afiche, pero se justificaban conceptos técnicos, por ejemplo se utilizó bien el color, se utilizó bien la tipografía, hay una organización visual.

Párrafo 133

Cosas así, eso lo explicaba, conversando, pero no te entregaba una pauta que supieras, ahhh si yo trabajo mejor el color el profesor me va a poner un porcentaje más alto que si yo trabajo menos el color, el profesor te fijas tiene que intencionar la evaluación, en cambio aquí no. Uno tenía que ir a la deriva no más que quedara bonita, que quedara bien diseñado, así funcionaba en la escuela de diseño gráfico.

Párrafo 134

La evaluación es fundamental, osea es parte del aprendizaje si o sí, tiene que estar unido, es una cadena que no se puede romper, eh de hecho por eso estudié el magíster en pedagogía porque quiero hacer clases en diseño, pero yo no quiero que mis alumnos vivan lo que yo viví, por lo menos conocer metodologías de aprendizaje, sí manejar instrumentos de evaluación que los ayudara a saber y comprender porqué y cómo están siendo evaluados.

Párrafo 135

Claro porque la evaluación es parte del aprendizaje, osea la evaluación es la que te permite ver si el estudiante tuvo un aprendizaje, es fundamental.

Párrafo 136

En el escenario del diseñador gráfico la evaluación cambia un poco, es un poco distinta a lo tradicional que se utiliza, nosotros trabajamos en base a producto, cómo nosotros diseñamos un producto, y creo que lo que sí falta considerar es evaluar la práctica, falta un poco eso el diseño, el diseño es mucho de hacer y aprender haciendo, funciona mucho con eso, nosotros aprendemos generando y haciendo un producto

Párrafo 137

Entonces a lo mejor si nos falta una evaluación que permita intencionar esa parte por eso utilizan la rúbrica, porque ese instrumento nos permite organizar mejor la evaluación, pero sí creo que la evaluación debería transitar más hacia el área práctica, cómo evaluar el proceso, el desarrollo.

Párrafo 138

Lo que pasa es que mi ramo es teórico, pero también es práctico, la teoría es fácil de evaluar, con un certamen, un informe, con un trabajo. Pero la práctica, el estudiante tiene que aprender a comunicarse visualmente y verbalmente, expresar, muchos procesos de habilidades blandas, y yo transitaría, cómo el estudiante se comunica visual y verbalmente, cómo persuada, verbal y visualmente.

Párrafo 139

Sería como ese cambio, no sé cómo lo haría, ahora cómo lo estoy realizando a través de la práctica, que el estudiante interactúe con clientes reales, ese es un proceso que estamos haciendo porque no es lo mismo un proyecto ficticio donde tú presentas a tú profesor a qué tú vayas a un contexto real, con un cliente real, tú presentes tu trabajo y tú trabajo se utilice en una empresa. Entonces el contexto es distinto, eso debería hacer. Como lo hacen los arquitectos, que trabajan con proyectos reales. Eso le falta al diseño. Porque hay muchas carencias en habilidades blandas de las estudiantes tan básicas como la responsabilidad, como el conversar con un cliente, el expresarse.

Párrafo 140

Un cambio, y la única forma de mostrar ese cambio es la evaluación, la evaluación me permite a través del resultado mostrar si se está produciendo ese cambio, utilizando una metodología distinta, que puede ser encuestas de percepción del usuario o del estudiante. Y en base a eso los resultados son los que me dan la respuesta si está funcionando o no. Este cambio que yo pienso que es fundamental. Si, esa es la idea.

Párrafo 141

Temores en evaluación no tenía mucho, para mí es saber aplicar bien un instrumento, de evaluación y el temor más grande es saber hacer bien ese instrumento. Pero acompañado a ello también el planificar la clase, qué metodologías utilizar. Pero al momento de crear la evaluación, me ha generado problemas, porque me doy cuenta de que tengo falencias en ese proceso.

Párrafo 142

He superado mis falencias, consultando, investigando, inscribiéndome en cursos, y generando un instrumento compartirlo para que lo revisen y así perfeccionarlo.

Párrafo 143

Los principales aciertos son cuando veo que mis estudiantes están motivado y aprendido y cómo lo logro evidenciar, a través de la evaluación, eso me demuestra que aprendió, se motivó y que realizó un buen trabajo, un buen producto, o hizo un buen certamen.

Párrafo 144

Siempre siento que debo ser más clara con los estudiantes, a pesar de que utilizó bastante recursos didácticos. Por tanto, no tengo una experiencia 100% que me haya generado conformidad.

Párrafo 145

Más que nada, la debilidad que yo noto en mí aprender bien a redactar el instrumento de evaluación, las dimensiones son fácil, porque uno maneja el contenido, sabe lo que quiere evaluar, pero al momento de diseñar un instrumento, redactar que quede claro, es como mi falencia. Pero en cuanto a docencia, yo creo que va siempre mejorando. Sobre todo mi carrera, de diseño gráfico que no tiene nada de pedagogía.

Párrafo 146

Transmitiendo la experiencia que uno tiene con los estudiantes, apoyando con instrumento, porque ejemplo yo tengo la asignatura de comunicación y la que se le parece es semiología, y deberían estar bien unidos, que es el estudio de los signos. Y cómo se comunican a través de signos, que a lo mejor tengan el mismo proceso. La pauta de cotejo está o no está, no existía la rúbrica. Y se verbalizaba, las evaluaciones eran muy públicas, pero no hay una organización no hay pauta.

Párrafo 147

La importancia que tiene la rúbrica es la claridad con que será evaluado, cómo será evaluado, con qué porcentaje será evaluado. Uno genera un producto, antes se entregaban el objetivo del taller, el objetivo es hacer este producto.

Párrafo 148

Lo que pasa que el docente diseñador gráfico debe evolucionar y cambiar, son más dinámicos, ya están acostumbrados a otras metodologías, desde sus colegios. Los profesores tienen que actualizarse. Y a partir de eso, qué contenido está presente en la evaluación. La rúbrica. La rúbrica nos apoya más en las evaluaciones más subjetivas.

Párrafo 149

Sí sé que está centrado en el aprendizaje del estudiante. No tengo más detalles, y cómo el estudiante aprende. Sí claro lo que pasa que este cambio del modelo educativo te exige el entorno. El modelo educativo te dice que todos tienen que tener una malla distinta, una guía didáctica un programa actualizado, todo debe estar relacionado al perfil de egreso de los estudiantes, y todo eso apoya a la organización de tu proceso evaluativo.

Párrafo 150

Por ejemplo, si yo hiciera ramos de último año, que son los talleres contextualizados me debiera basar más en el perfil de egreso. Son como pautas que te va otorgando.

Párrafo 151

El gran desafío de la evaluación, cómo evaluar al estudiante vinculado con el medio. No hay proceso de evaluación que guíe, se debiera instalar si el estudiante está vinculado a su medio, a su contexto empresarial, a su realidad laboral. A lo mejor sí hay instrumentos que te sirven apoyados con tecnología.

Párrafo 152

Además, el diseño gráfico es multidisciplinar, entonces cómo hacemos para que la Universidad este unido a ese medio, entonces más adelante se puede hacer carreras técnicas, un diseñador experto en comics.

Párrafo 153

De hecho, vamos a hacer un artículo de eso, estábamos viendo con la directora de escuela y otra colega, el problema de las habilidades blandas, primero habíamos pensado hacer una investigación y evaluar a través de las encuestas cuáles son las habilidades blandas específicas perfil diseñador gráfico. Identificar cuáles son las habilidades de los estudiantes, y en base a los resultados ver cuál es la estrategia para evaluar las habilidades blandas.

Párrafo 154

Yo creo que una rúbrica puede ser un buen elemento. Desconozco si hay un instrumento específico, ejemplo la expresión corporal para la atención de un cliente. Puedes utilizar instrumentos tecnológicos que graves que ellos se observen y puedes hacer una pauta de cotejo y que ellos se observen, y que ellos mismos se hagan una autoevaluación, moví muchos los brazos, me siento inseguro. Puede ser la autoevaluación para las habilidades blandas, más que un certamen, la actitud. La responsabilidad, también es otra habilidad.

Párrafo 155

No, estamos comenzando la investigación. Y la idea que esas habilidades blandas debieran estar incorporadas en la planificación de cada asignatura. Docente y estudiantes (autoevaluación y coevaluación) y eso se ve mucho, también los otros profesores lo hacen, pero a través del diálogo, la conversación, pero les falta esa pauta te fijas. La idea es generar la transparencia que no solamente el poder es del docente, sino también que todos puedan saber que el trabajo que realizaste está bien.

Párrafo 156

Lo único que he hecho una lista de cotejo, por ejemplo, si van a defender, ellos presentaron un video, y a todos les di una pauta para que vieran cómo se expresan, si era claro que lo que explicaba cada uno, si habían utilizado estrategias de comunicación acorde a la materia entregada por la profesora, y ellos evaluaban a sus compañeros. Certamen 20 % (2) lo utilizo si logran memorizar algunos conceptos que son necesarios que tienen que aprender.

Tiene que saber qué es retórica, persuasión, motivación, análisis, etc. Lo hago a través del certamen.

Párrafo 157

Pero yo le doy más % al práctico. Yo apliqué una encuesta del estado del yo, y predomina más el estado niño, ellos necesitan más prácticos. A través del estado, tomé la decisión de dar % más a la práctica. Primer día les hice esa encuesta y es 40% teórico y 60% práctico.

Párrafo 158

Hay unos estudiantes que son muy adultos, en los certámenes les fue super bien, pero en el práctico les falta creatividad, exponer, interactuar, trabajar en equipos. Y hay otros que les dio mucha lata y el producto fue muy creativo.

Párrafo 159

Porque el aprendizaje es distinto en cada estudiante. Bueno, hubo 60% de reprobación el año pasado, tenían docentes de la escuela antigua. Por eso este semestre tengo 50 estudiantes. Sólo 2 certámenes y nada más. La única forma de aprender es de memoria.

Párrafo 160

Me ayuda a organizar mi metodología, por ejemplo, un certamen no lo puedo evaluar con una rúbrica, la rúbrica si me sirve para evaluar práctico, producto. Me sirve qué instrumentos y qué metodología. No todos aprenden de la misma manera, pero sí obtienen distintos resultados con distintas metodologías.

Párrafo 161

Todo esto es mucho trabajo, preparar los instrumentos evaluativos, entonces yo creo que todo docente cuando comienza con un curso podría aplicar encuesta. Cómo hago para que todos aprendan y con distinto tipo de evaluación.

Párrafo 162

Sí, hay dos contextos, su mundo interior y el exterior. Y encuentro tan injusto que reprobren porque no memorizan, hay estudiantes que tienen otras habilidades, que están a la vanguardia.

Párrafo 163

Yo lo concibo que el docente debe estar a la vanguardia de la carrera, estado del arte, empresarial, tecnología. Video juego, hacen páginas web, y saber qué requiere el mercado, el docente debiera enseñar acorde al mercado, no que el estudiante aprende photoshop 5 y en el mercado está el 15.

Párrafo 164

Y enseñarle al estudiante que esté a la vanguardia. En diseño gráfico es importante que utilice tecnología, que tenga un blog, face, conocer su entorno, cómo puede aportar dentro de sus comunas en su región.

Párrafo 165

Sí es mucho trabajo sí, porque hay que saber manejar los acuerdos, protocolos de coordinación con municipios. Lo práctico interviene otros tipos de contenidos, habilidades.

Párrafo 166

Tengo hartos recuerdos, mi estilo de enseñanza siempre fue tradicional, certámenes, pero siempre los certámenes me llamaban la atención, dentro de mí escuela los docentes dejaban en el desarrollo de este hacer preguntas. Para mí el certamen me permitía formular una duda y preguntar.

Párrafo 167

Dentro de las anécdotas, dentro de un certamen, un profesor en un certamen bien complejo, y que nos detectó que estábamos complejos, se detiene cuando estábamos en el desarrollo de éste y nos dice. Tienen 5 minutos para preguntar y despejar dudas, eso generó un

impacto en nosotros porque despejó dudas, y eso va más allá de la nota, está centrado en el aprendizaje.

Párrafo 168

Frente al problema, no puedo resolverlo y nace la duda, y ante la duda tengo la posibilidad de preguntarlo, y se daba la respuesta y comenzada a desarrollar el problema asociado.

Párrafo 169

En un curso química orgánica 3, la metodología era estudiar, y discutir en clases, en pregado no leíamos y la discusión era pobre, por tanto, el aprendizaje que se generaba era bajo. Y luego tuvimos a ese profesor en el doctorado, pero ahí estaba el contrario, todos estábamos interesados en el artículo y la discusión que se generaba era increíble. Fue bastante interesante analizando esos dos métodos.

Párrafo 170

En el pregrado, no estaba la motivación o interés. Y la evaluación estaba asociado a esos procesos.

Párrafo 171

Porque mi formación fue muy tradicional, centrada en la nota, en el certamen. Los docentes de postgrado, ellos salían de este esquema, ellos profundizaban en el aprendizaje, entonces utilizaban la evaluación como instrumento más de enseñanza y aprendizaje. Y eso me llamó la atención, se preocupaba del aprendizaje.

Párrafo 172

Y otro más un curso tutorial. Y el método de evaluación no fue a través de un certamen sino de presentación de un paper asociado con la materia, y ese trabajo yo tenía que presentarlo en el laboratorio donde él trabajaba, y las áreas que eran distintas, yo era orgánica, y el docente inorgánico, y el paper inorgánico, y fue un desafío, esta modalidad de evaluación de conceptos y análisis mediante un recurso paper.

Párrafo 173

Más que un certamen típico de preguntas y desarrollo. Pero al salir de estos conceptos de evaluación típica me dejó mucho pensando.

Párrafo 174

Para mí la evaluación es un concepto bastante complicado, por la pregunta, qué yo quiero evaluar, qué estoy evaluando, la evaluación lleva a yo por entender si el alumno sabe o no saben acerca de una materia, es muy complejo poder alcanzar en una hora y media.

Párrafo 175

Lo que uno puede entender un desarrollo matemático una parte conceptual y que esa parte conceptual va a estar asociado a muchas cosas, pero intento en mis procesos evaluativos tomar estos modelos que a mí me marcaron, dando la oportunidad, tomando estos instrumentos evaluativos más por la nota que se pudiera obtener, como una herramienta más de enseñanza, que los chicos puedan ellos preguntar sus dudas,

Párrafo 176

puedan ellos analizar quizás, desglosar y lo que yo debo evaluar lo que ellos saben, no lo que no saben, y además me permite y me deja como insumo, cuáles son los problemas más recurrentes cuáles son los problemas de la enseñanza de la especialidad. Con estos mismos instrumentos yo puedo retroalimentar y además el próximo año le pongo un énfasis más en lo que costó o en las dudas mayores. Entonces, tomo estos recuerdos y los pongo en práctica.

Párrafo 177

Instrumentos, certámenes para evaluación sumativa, objetivo, nunca va ser objetivo, porque lo realizó yo, y a parte aplico evaluaciones diagnóstico, test, evaluaciones formativas, preguntas de desarrollo, les pido cuál es su concepción de un término y luego los contrasto, leo discuto y ahí voy marcando pauta y detalles de lo que ellos tienen como preconcepción. Y de ahí vamos trabajando y profundizando.

Párrafo 178

Entonces la evaluación para mí ha ido cambiando desde una evaluación netamente sumativa, que fueron mis primeros años a una evaluación que incluye tópicos de evaluación formativa, diagnóstica.

Párrafo 179

Sí, sí, hacer investigación también, ver si estas preconcepciones que ellos traen de donde vienen, la idea es tener un material que me permita diagnosticar cuáles son los errores frecuentes. Porque claro yo estudié frente a métodos tradicionales. Y ya esto ha cambiado. No podemos basarnos en que el estudiante lea un libro, porque más que un libro ellos van a ver youtube.

Párrafo 180

Yo sigo y justificadamente el libro para mí es el que tiene más razón que un video, ellos tienen que manejar conceptos para discernir si es positivo lo que hay como contenido en youtube. Y el libro en ese sentido es fundamental. Entonces claro el mundo ha cambiado, y de una manera estos cambios producen que sean levantados desde una investigación. Va todo cambiando, hay teorías que pudieran sustentar un método químico, pero hoy hay mucha más.

Párrafo 181

La misma irrupción de las tics tb que son importante, lo mismo de la realidad aumentada, la primera vez que yo lo vi con una molécula química, para eso hay que documentar. La evaluación por tanto de ahí la importancia en la sistematización y desarrollar quizás más adelante una forma de enseñanza.

Párrafo 182

Como docente a mí la evaluación más de dejar una nota de los alumnos me tiene que dejar insumo para saber si yo estoy bien, cómo debería yo cambiar mi método de enseñanza, yo debo tener también pensamiento crítico de mi práctica.

Párrafo 183

Yo creo que también uno de los talleres que me dejó, LASPAU, aprendí diversas metodologías, y la universidad me ha entregado de herramientas mediante cursos del ADPT. Y estoy incorporando ahora aprendizaje basado en equipos, que me ha dado muy buena resultados en un tópico específicos en la química que es muy difícil de enseñar. Y me dio muy buenos resultados.

Párrafo 184

Y con métodos evaluativos, que es basado en test inicial, individual, grupal, discuten cuáles fueron los errores, y luego se hace una pregunta general que pueden trabajar. Y ahí hay dos hipótesis que estoy trabajando, que me van a llevar a otra investigación, que es un tema complicado, equilibrio químico.

Párrafo 185

Entonces ya hay varios paper que apuntan que es complejo su aprendizaje, leyendo bibliografía hay varias publicaciones que hablan de cómo enseñar equilibrio químico. Cómo abordar equilibrio iónico.

Párrafo 186

Entonces he adquirido algunas herramientas que me han permitido mejorar la enseñanza. Y siempre les digo a mis alumnos que cuando uno enseña uno también está aprendiendo. El que diga uno viene enseñarles a los alumnos no es así.

Párrafo 187

Uno está aprendiendo un tema nuevo, una pregunta que hagan le permite reforzar, hilar con otro, y construir otro concepto.

Párrafo 188

Construir una clase a partir de los conceptos que los alumnos traen, los errores que traen y llevarlas hacia el objetivo, resultado de aprendizaje que uno quiera desarrollar eso es interesante. Entonces he adquirido nuevas herramientas.

Párrafo 189

Yo espero que sí, basado en mí experiencia, yo quiero y espero que sí, espero que los chicos también comprendan que la evaluación es compleja, tiene que estar hacia el aprendizaje, y que la evaluación tiene que ser tomada como una herramienta más del aprendizaje del alumno y espero que como profesores, en el área de pedagogía le tomen el peso y lo puedan desarrollar a futuro.

Párrafo 190

A si que no,, la metodología de cómo evaluar, incida en ser crítico, en analizar. Me pasó el otro día que se me pasaron dos errores en un certamen. Y uno de los chicos me dijo esto está mal, esto no puede ser así. Y eso me causo alegría y eliminé la pregunta, yo no tengo problemas en eso, somos profesores y cometemos errores y es lo importante de construir.

Párrafo 191

Osea y que ellos hayan sido capaces de identificar esos dos errores me pareció estupendo, y les dije, chiquillos que hayan sido capaz de esto, me pareció muy bien porque significa que están siendo críticos, están comprendiendo un poco más de la materia y no es una solo sentarse y responder, sino sentarse y pensar, ah pero esto no está correcto. Era un nombre que ellos tenían que hacer la estructura, y algo no les dio, no les calzó.

Párrafo 192

Era una pregunta que era de nomenclatura química orgánica, tengo la formula, la estructura, tengo el nombre, la parte simbólica, la parte de imagen, involucra tres factores, y yo les doy la estructura química y yo les tengo que dar el nombre. O les doy el nombre y ellos tienen que escribir la estructura y la fórmula molecular. Y en este caso les di el nombre y ellos tenían que escribir la estructura.

Párrafo 193

Y también la confianza, no todos los profesores permiten preguntas en el certamen. Dentro de mi experiencia creo que eso es un error, no por negarle las preguntas voy a saber si ellos saben o no. Es super complejo si ellos saben o no saben, quizás no sepan transmitirlo, quizás no sepan escribirlo, el alumno puede saber un concepto, ideas, pero no sabe como transmitirlo, eso ya va asociado a otro error, pero no necesariamente va asociado a la especialidad, por tanto yo dejo que los alumnos pregunten, yo no bajo el nivel, de la enseñanza porque tengo varios reprobados.

Párrafo 194

Quizás les puedo dar según como ellos respondan, si van a clases, participan, ahí hay varios factores, le daré un trabajo extra, pero no voy a bajar el nivel, puedo hacer más test. No porque tenemos que tener más aprobados vamos a bajar el nivel para que aprueben más. Lo ideal es subir el nivel, pero depende de la realidad que cada uno traiga, también es otro factor.

Párrafo 195

Y otro punto que estoy incorporando hartito, ponerle zanahoria, ya una décima el que me responda esto. Y sabemos que un punto dentro de 100 no tendrá incidencia a la nota, pero a ellos sí, motivacionalmente sí, me van a dar una décima y prepararé algo, se ve que los chicos se interesan y estudian.

Párrafo 196

Si, me han dado resultados, y está demostrado que los alumnos que están motivados aprenden más, también dentro de uno tiene que ir la forma cómo motivar a los chicos acerca de un concepto. Eso es un tema complejo, ah, a ver, cómo concebiría yo una mala evaluación.

Párrafo 197

A ver si, primero mis certámenes han sido calificados como certámenes muy largos, intento evaluar, tomar todos los elementos que yo enseñé y que son fundamentales que tiene que manejar, lamentablemente me lleva a desarrollar certámenes muy largos, me cuesta mucho tomar un tópico y desarrollar un certamen corto justo y preciso y como son tres certámenes y son muchos los tópicos y conceptos que hay que desarrollar finalmente hago certámenes muy largos.

Párrafo 198

Entonces me ha pasado que he hecho certámenes muy largos y he tenido que en el minuto y señalar que elijan una de dos, me han dicho profesor porque hizo el certamen tan difícil, y con respecto a las clases, si las clases fueron tan fáciles, por eso en el instrumento tiene que ir la retroalimentación. Si te das cuenta qué yo evaluó, cuando de hablo de evaluación me desvío y voy un poquito más en el aprendizaje.

Párrafo 199

Van super ligados, entonces el instrumento evaluativo debe ir asociado a la retroalimentación, porque así uno también justifica, analiza, discute frente a un tópico y le hace a los chicos decir qué fue lo complicado porque yo dije que el certamen había estado tan difícil, con respecto a qué y ahí uno va discutiendo, va analizando, mira esto lo vimos en clases aquí, que es algo que no todos los docentes hacen retroalimentación, que es fundamental, si yo quiero que un alumno aprenda tengo que retroalimentar y mostrar cuáles son sus errores, porque así vamos desarrollando.

Párrafo 200

En otras de las cosas que aquí yo no entrego mis certámenes. Por ejemplo, en la Andrés Bello por ejemplo o en la Universidad de Chile, sí entregaba mis certámenes, que eso también queda como insumo, acá no es una práctica, acá revisan, firman y el docente se queda con el certamen. Como método de resguardo, tengo los certámenes si se pierde algo, pero yo creo que el alumno debiera llevarse el certamen, por último, si pasa de generación

en generación es un instrumento más para que ellos pueden resolver, practicar, y todo lo que está asociado con el aprendizaje.

Párrafo 201

Claro porque dentro de todos los colegas, no hay colegas que lo entreguen. Y en realidad me caí un poco en ese juego. El instrumento era del alumno y queda dentro del alumno, y lo puede hacer circular, y uno como docente preparará otro instrumento el próximo año enfocado a los mismos objetivos, si es el mismo curso, pero con otra molécula, otro nombre, otro ejercicio, otra matemática, la enseñanza de la química es compleja.

Párrafo 202

No toma solamente conceptos, sino el concepto está asociado a un proceso matemático, el concepto está asociado a una visualización, hay un montón de habilidades que los chicos deben tener para abordar el tema de la química. Entonces no es fácil, entonces hay que darle más posibilidades para que ellos tengan más recursos para que ellos puedan trabajar.

Párrafo 203

Cómo creo yo, bueno primero tener conciencia de lo complejo que es, no sólo una conciencia experimental o experiencial perdón, sino tener una conciencia a través de, más científica, artículos, lecturas, y aquí me permite ver que hay temas que hay que profundizar, evaluar, de cómo desarrollan, porque hay evidencias que me dicen que aquí hay errores y para entender este concepto está basado en este punto.

Párrafo 204

Entonces este punto es el que debo reforzar para poder evaluar, entonces también tiene que haber una lectura un análisis previo, y la parte experiencial, me permite ir viendo cuáles son los elementos fundamentales que yo tengo que desarrollar para poder lograr este gran resultado de aprendizaje que se permite, que se tiene que evaluar.

Párrafo 205

Pero el tema de evaluación es muy complejo, un instrumento válido, es uno de los puntos que estamos abordando con Luis Moreno en la parte de evaluación, diseñando un instrumento de evaluación que se llama test de razonamiento químico, este instrumento fue aplicado y desarrollado por otra universidad, de EE. UU, lo conseguimos, lo traducimos y lo estamos implementando pero ha sido complejo, traducir, validarlos, frente a un panel de experto que analiza, desarrolla y discute,

Párrafo 206

después hay que ver si ese instrumento es capaz de medir las diferencias pequeñas en conceptos o es un instrumento general o muy específico, y si uno tiene concepción de que desarrollar un instrumento de evaluación es complejo, yo lo que hago en un certamen desarrollo un instrumento de evaluación propio sin discusión de pares y claramente debiera ser discutido y evaluado por otros y diría que mi instrumento de evaluación es válido. Así uno mediante la investigación en docencia permite mejorar los procesos evaluativos.

Párrafo 207

Claro porque uno sabe lo complejo que es para estandarizar una prueba, entonces uno diseña en base a la experiencia de otros años, conceptos, definiciones, cierto a preguntas con alternativas que tenga que ser correcta.

Párrafo 208

Por ejemplo en la Universidad de Andrés Bello había una coordinación de área, y esa entregaba el instrumento de evaluación para todos, porque habían muchas secciones, y eso hace que haya un instrumento único, y hace que yo profesor proponía preguntas y había una cabeza que tomaba esas preguntas y él hacía este instrumento de evaluación, encuentro que era una buena metodología porque un poco estandarizaba los conocimientos que debían adquirir los alumnos, sea correcto o no pero había una discusión.

Párrafo 209

lo que aquí no se da porque los cursos son propios, uno hace su propio instrumento que intenta hacerlo lo más adecuado a la enseñanza y conceptos que ellos deberían adquirir,

desarrollar, pero nuevamente tiene la pregunta será correcto, es el instrumento de evaluación correcto.

Párrafo 210

Entonces, uno tiene que adquirir otras metodologías a través de presentaciones, a través de trabajos escritos, a través de trabajos de discusión e incorpora la evaluación formativa, pero también es complejo, es muy complejo el poder decidir si un alumno sabe o no.

Párrafo 211

Claro uno al final genera una rúbrica, con esta rúbrica dice, ya, comprende, no comprende, analiza, resolvió, no resolvió, es mi rúbrica correcta, sí, son los objetivos que se quieren abordar, desarrolla y lo que yo aplico mucho, que no te había comentado, hay conceptos que yo quiero desarrollar y yo quiero que los chicos desarrollen y resuelvan y les dijo en clases, chiquillos esto yo lo voy a preguntar, este gráfico que habla por ejemplo de... punto de ebullición respecto a la tabla periódica y qué pasa con esta ascendencia, les preguntaré que me expliquen este gráfico y es una pregunta de certamen.

Párrafo 212

Y ya la saben, no quiero que el certamen sea una herramienta que los pille, quiero saber que, si ellos han desarrollado habilidades, y me pasa que no todos o muy pocos, la mitad no respondieron bien, y esto me indica que eso implica que no están preocupados.

Párrafo 213

Esto también me ha servido mucho, yo no quiero desarrollar un instrumento de evaluación que los pille, sino que los haga pensar, que lo haga analizar, que los haga estudiar, interesarse. Y yo después evaluar, respecto a ello. La metodología de darles tips, se interesan, son preguntas más abiertas, no es un desarrollo matemático.

Párrafo 214

Sí, para los que estudian para la nota, y para mí para evaluar y decir, bueno aquí hay un problema mío en la enseñanza, o problema de ello en el estudio, porque si yo les doy una pregunta y ellos no la responden me demuestra a mí que no están estudiando de buena manera, más que yo pueda explicar bien o mal.

Párrafo 215

Yo utilizo la rúbrica, Ejemplo en lo que es el desarrollo de los informes, tienen un test de entrada y un informe y ese informe está asociado al método científico, una introducción, desarrollo, conclusión, y está asociado a una rúbrica, y se lo entrego, también las presentaciones rurales. El certamen también tiene una rúbrica del desarrollo.

Párrafo 216

La forma de construir este instrumento de rúbrica, Bueno también estoy aprendiendo, lo aprendí ahora en LASPAU, ahí hablamos de la construcción de rúbricas y objetivos, logrado no logrado medianamente logrado y analiza las características que uno espera. Es más fácil diseñar rúbricas para las presentaciones orales y los informes de laboratorio, y también ocupo algunos check list en los trabajos, de análisis crítico de publicaciones, cada profesor por área corrige el dominio de los alumnos.

Párrafo 217

La diferencia entre el pregrado y post grado es la motivación, primero el postgrado los alumnos vienen por que ellos quieren no con la necesidad de que tienen que ser algo más. Y eso permite hacer un instrumento de evaluación no tan estructurados, además no tan sólo sumativa, sino también formativa, preguntas abiertas, y desarrollando en clases, no necesariamente requiero un insumo tangible. La misma asistencia. Preguntas abiertas respecto a esa lectura, y va construyendo.

Párrafo 218

Los elementos técnicos, la nomenclatura, no sé cómo señalarlo, pero en pregrado es una evaluación más estructurada y post grado más abierta. En el pregrado tengo que ceñirme

frente a conceptos, desarrollados matemáticos, en postgrado, preguntas abiertas. Es distinto.

Párrafo 219

Yo no he ocupado nunca la evaluación entre pares, como no tengo noción de cómo ocupar esa metodología no lo he utilizado, creo que es importante sí, dentro del mismo instrumento de investigación, antes que tú llegaras lo estaba conversando respecto a la investigación que estamos desarrollando. Un test diagnóstico, queremos que ellos mismos evaluaran su tesis y que colocaran hipótesis del porqué se cometieron errores. Y comenzaran a hipotetizar, porque son errores típicos, pero todavía no incluyo la evaluación entre pares, creo que es interesante.

Párrafo 220

Lo que sí ocupó, desarrollo instrumentos evaluación que puedan resolver en forma grupal, pero todavía no la incluyo.

Párrafo 221

Siempre, siempre hay discusión respecto al diseño de instrumentos de evaluación, un certamen. Acá también en el departamento con el área cuando tenemos cursos con dos secciones discutimos bastante los instrumentos.

Párrafo 222

Sí tengo más herramientas, pero si tengo habilidades sí, yo creo que sí, pero siempre va hacer hay más, siempre voy a poder desarrollarlas más, es como el conocimiento, siempre se puede desarrollar más, mediante evaluación de tesis, estar en escucha como director de tesis, he desarrollado, pero limitada, pero que sí he aprendido mucho en la defensa de tesis, evaluar si el escrito es correcto, sí. Y después en la presentación oral mediante preguntas. Pero ya en postgrado uno esperaría tanto en el concepto, en postgrado surgen a las dudas en cuanto a investigación de la otra persona.

Párrafo 223

En pregado, evaluó concepto que yo domino que sé que está correcto. En postgrado analiza cómo responde, como argumento mí duda. Logra convencer a la comisión de experto, no puedo decir que está malo, en ese minuto, pero la forma, la argumentación. El instrumento de evaluación es distinto.

Párrafo 224

Ya que el modelo está centrado en el estudiante, para mí es super interesante, porque eso fuerza, en mí no fuerza, porque siempre mi enseñanza está centrada en él, el estudiante es el que tiene que construir, pero creo que sí es un modelo que el estudiante debe tomar las riendas de su propio aprendizaje, para focalizar las dudas y orientar al aprendizaje. Pero el aprendizaje debe nacer desde el alumno. Lograr que esa inquietud y que nazca del alumno es un desafío, que tiene que estar asociado al desarrollo de ello.

Párrafo 225

Pero hay unas deficiencias también, pero también el modelo educativo me hace definir una guía didáctica, por ejemplo, que la guía podría mermar el aprendizaje y el desarrollo de los chicos, yo me tengo que ceñir a un modelo que diseñé al principio de semestre para todos los años, pero eso merma la capacidad que yo tengo de las inquietudes propias del alumno y ese modelo me coarta y eso genera discordancia. Pero tiene que estar orientado hacia el alumno. Y desde ahí que tienen que haber nuevas metodologías de evaluación.

Párrafo 226

Más que el modelo son las características que presentan los estudiantes acá es distinta, como conocimiento previos, y eso hace que yo tenga que adaptar la metodología para avanzar en eso, y a partir de ello redirigir la propuesta de evaluación.

Párrafo 227

Yo creo que el instrumento evaluativo debe estar orientado hacia crítica propia, más que yo genero mi instrumento evaluativo, debe ir orientada hacia la autoevaluación, que los mismos chicos deben ser capaz después de desarrollar una evaluación decir si es que comprendieron o no los conceptos básicos, hacia la autoevaluación, a ser autocríticos y poder decir, sí logré desarrollar este resultado de aprendizaje.

Párrafo 228

Incluyendo claro instrumentos sumativos, presentaciones, certámenes. Pero no tienen que ir nunca hacia pillar a un alumno. Tiene que ir siempre apoyado hacia el aprendizaje y que logren captar, cierto, la autoevaluación yo creo que es una herramienta que si se logra desarrollar va a dejar un aprendizaje más significativo que un certamen corriente de preguntas, , la retroalimentación tiene que ir siempre.

Párrafo 229

Que el proceso evaluativo, no sólo es diseñar un certamen sino también tiene que ir asociado a eso. Y mientras los cursos se vayan masificando es más complicado desarrollar procesos evaluativos distintos para el docente. Cuando son cursos pequeños, dejé muchos más aprendizajes en mí que en masivos. En cursos masivos desarrollo herramientas evaluativas grupal.

Párrafo 230

Recuerdos de una evaluación, en Básica principalmente ligado al área de las ciencias, tuve un profesor que, luego más tarde, vine a comprender que era un buen método de evaluación el que utilizaba, desde el conocimiento que habíamos adquirido durante el semestre, él nos hacía preguntas para relacionar, es decir, con la vida cotidiana, que veíamos en la casa con nuestras familias y cómo se relacionaba con Biología, desde ahí, que me gustó demasiado biología, entonces el buen recuerdo de una buena evaluación también me hizo querer y elegir el área de las ciencias.

Párrafo 231

El tipo de pregunta era oral, tratar de recordar una evaluación escrita es difícil, lo que sí tengo memoria, sacaba de la lista, nunca tuve miedo que me preguntaran, en el caso de biología, eran un par de preguntas y calificaba, era una especie de evaluación constante clase a clase, y cualquiera del aula podía salir. El tipo de pregunta Diferencia entre célula del animal, cómo la relacionaba al ver una carne o una hoja de planta.

Relaciona esto con lo que pasa en la casa.

Párrafo 232

En pregrado, lo importante que un instrumento fuera una mezcla de ítems, verdadero y falso, alternativas. Ahora recuerdos negativos, como estudiante, en tú formación. Ejemplo certámenes sólo pregunta verdadero y falso, eran sin justificación, y ahora porque lo situas como experiencia negativa. Porque las preguntas eran extensas, confusas, siempre miraba a los profes con la intención de que tienes que responder esta pregunta, y si no lo sabes es pésima tú nota, y no es buscar lo que está declarado en el programa. Si más del 50% le va mal.

Párrafo 233

Mi cambio como docente es hacer distintas preguntas, consultar a la unidad de apoyo a la docencia, he visto test que digo cómo los apliqué. El evaluar es una rama de especialización. La evolución del proceso educativo, tú expertice hacia donde va, y para evaluar correctamente, y que es lo correcto, porque yo no soy experto en ese sentido.

Párrafo 234

Unmmm cómo me actualizo en material de evaluación, ... mm, es investigar por mí cuenta, y lo otro es acercarme al equipo que perfecciona en el área de docencia, por eso dos lados estoy tratando de mejorar, generando rúbricas, porque también lo sufrí cuando era estudiante, tengo un cuatro, pero por qué.

Párrafo 235

Las rúbricas las diseño, combino dos temas, el conocimiento lo veo en base al programa, y lo otro el tema actitudinal, que a mí parecer debiera ser transversal, que no sólo se va a reforzar en la asignatura en la que estoy, sino también en la asignatura previa y en la posterior.

Párrafo 236

Hay un tema que una vez le escuché a una colega, a ella le encantaría hacer una prueba que no fuera particular, que fuera un conocimiento colaborativo, y que eso correspondiera a los grandes certámenes que estamos acostumbrados

Párrafo 237

Se habla mucho actualmente de que nosotros nos hemos vuelto menos inteligentes, relacionados en ese sentido, puesto que toda la información está en el computador, en el celular y tenemos problemas, para recordar, pero si te das cuenta, manejamos más información que las generaciones pasadas, ahora el tema es cómo gestionar la información. No que tanto yo puedo memorizar, y seguimos evaluando de la forma en cómo podemos memorizar, cuando todo esto ha cambiado.

Párrafo 240

He tenido retroalimentación por parte de la coordinadora de la asignatura del semestre pasado y de los colegas que conformamos la asignatura. Y el resto le envié las evaluaciones a la Directora de Escuela.

Párrafo 241

Los principales puntos críticos en mi rol docente. Hablando específicamente en la carrera, el nutricionista tiene fuertemente una formación en química y bioquímica, pero es importante que los estudiantes relacionen, eso es un punto crítico y desafío. Veo que los chicos están débiles respecto a lo que necesito. Y cómo abordo, genero preguntas de relaciones, no sé si será bueno, tomé un práctico que estaban super relajados, estaba en

relación ciencias básicas, biología, y todos estaban en silencio. Y tome la decisión de hacer varias preguntas, y esta es la tercera clase y veo que ahora están más atentos.

Párrafo 242

Cómo abordarías esa situación en una evaluación. Quizás el diseño de las preguntas debería ser capaz de relacionar de a poco un contenido breve. Pero fuerte que tenga una adherencia fuerte en el chico o en la chica, también veo un tema de responsabilidad, llegas tarde y van a preparar un tema x y lo evalúo. Este año por tema de tiempo no he podido preparar una rúbrica para eso. También el tema en que los chicos no preguntan espera que la pregunta explote en su cara, pero no son ávidos de preguntar.

Párrafo 243

Quizás el diseño de las preguntas debería ir relacionando un contenido breve pero fuerte que tenga una adherencia fuerte en el chico o en la chica, por ejemplo, también veo un tema de responsabilidad, cuando tienen que llegar a la hora y llegan tarde., vas a preparar un tema x, tienes una semana y evalúo. Lo que me gustaría implementar en diotécnica, preguntas en el celular, con sócratis una plataforma, ya tienen tanto tiempo chicos, o terminando también las preparaciones. Ya ok, preguntas, para que resuelvan el test. Ocupando esa dinámica, los chicos quedaron encantados, entren a la sala, y responden. Eso ha sido positivo en la forma de evaluar.

Párrafo 244

Yo evalúo, para medir si los chicos saben lo que yo debo traspasarle, es decir si yo soy buen profesor ellos deberían saber, y si tienen mala evaluación quiere decir que no soy buen profesor, o no es buena la evaluación, hay dos aspectos el instrumento para evaluar y la metodología para enseñar. Y uno te puede decir mucho del otro.

Párrafo 245

El pensamiento disciplinar, creo que lo intenciono, mmmm. Es más formativo eso, los chicos presentan un tema, luego 5 minutos una simulación de educación al alta. Le atribuyo importancia a la retroalimentación, sin embargo, me queda la duda si lo hago bien.

Párrafo 246

Yo lo veo desde el punto de vista, estoy recién ingresando a la institución, cuando las asignaturas son más autónomas es decir yo las dirijo, es más fácil generar cambios, no así cuando conformo un equipo, e incluso es difícil cambiar, sobre todo por quienes te formaron.

Párrafo 247

Yo daría de baja algunas prácticas que están obsoletas, el tipo de instrumento evaluativo que se aplica, hay rúbricas que deja aspectos fuera y que son importantes, ejemplo cómo abordar una educación al alta, llegando a internado las colegas se quejan de que no se adaptan bien, que son tímidos, y no me gustaría que una persona que yo estoy formando tenga esas debilidades, el medio es agresivo y me gustaría que pudieran adaptarse.

Párrafo 248

Otro aspecto, del punto de vista de los contenidos, hay que llegar a un consenso de docentes de la asignatura, pregunto en base al conocimiento que se desarrolló en consenso, ejemplo si en teoría te pasaron que había restricción leve y corresponde menos de mil ml de sodio, debe estar representado en la comida, pongo bastante énfasis en eso. Ej renal agudo que vimos hoy, no deberían tener esa comida.

Párrafo 249

Para el diseño de instrumentos mmmm considero, ojalá una buena distribución de puntaje con lo cual quiero decir darle la posibilidad, chance de que todos puedan optar a una buena nota, respecto al conocimiento que debieran tener. Pero creo que de todo lo que podría pensar pongo énfasis en eso, para generar el instrumento. Debo facilitar las oportunidades.

Párrafo 250

Qué incorporaría como docente en el ámbito evaluativo, mmm. Propondría tecnología, lo que hablábamos recién en el celular, buscar la forma para incorporar, la metodología correcta, entretenida, que sienta que no lo haga por cumplir, sino que sea interesante, y más interesante aún porque lo estaría haciendo en el computador. Tendrían siquiera una noción porque es importante consumir calcio cuando tienen enfermedades renales. Falta la integración de conocimientos.

Párrafo 251

Los peores recuerdos que tengo de evaluación exámenes orales, de finalización de curso, eso de enfrentarte a un panel solo, tu sabes que estudiaste, pero no sabes que te va a preguntar, no vas a tener el tiempo como la evaluación escrita que uno tiene tiempo para pensar, el sentido que le dan a la evaluación, eso es lo que más me desagradó el paso por el pregrado.

Párrafo 252

Estresante, porque te definía el paso siguiente a otro curso, por tanto, era un estrés. Eso era lo que yo recuerdo, era toda la materia del semestre, y si te veían débil en algo preguntaban ahí.

Párrafo 253

Yo más que una evaluación en particular, todas las evaluaciones a las cuales me enfrenté en mí carrera fueron negativas, esa es la conclusión que yo obtengo ahora como docente, ahora que uno lo entiende un poco más, en relación al modelo educativo de esta universidad, ahora uno entiende que en dicha casa de estudios, no voy a decir el nombre, se evaluaba contenidos conceptuales nada más, todo lo procedimental y actitudinal no me fue evaluado.

Párrafo 254

un estudiante con hartas capacidades de memoria podría alcanzar una calificación muy alta, o te podía ir terriblemente mal aun sabiendo mucho. Entonces yo creo que en general,

mi crítica es que independientemente que fuera oral o escrita, netamente se evaluaba lo conceptual.

Párrafo 255

Yo estaba pensando, yo pasé por hartos tipos de evaluación, antes estudié medicina veterinaria, y también había certámenes orales, y estaban los profesores con cara de póker, eran espantosos, una comisión de profesores, estaba hablando y uno no sabía que si estaba diciendo un disparate. Lo otro en diseño gráfico, las evaluaciones eran, el profesor era el Dios, el docente dejaba los trabajos en una red, y tomaba todos los trabajos y dejaba el trabajo en una posición, aunque uno sabía dónde iba a estar el trabajo.

Párrafo 256

Y en postgrado una experiencia bonita fue en lingüística, me corregía todo lo que yo hacía, había tanta credibilidad, además me los conversaba, la credibilidad que el alumno le asigna al profesor, tú respeta, y esa credibilidad. Yo creo que tiene que ver con la forma de cómo manejaba la materia, como investigaba, tenía que ver con el respeto asignado a cada alumno. Si tu trabajo estaba malo, tú sabías que te había evaluado el trabajo y no a ti como persona. Los comentarios que generaba eran fundamental.

Párrafo 257

En mí área disciplinar había mezcla tanto oral como escrito, y me era más significativo lo oral, porque era en base a lecturas de profundización que se efectuaban y las preguntas eran en torno a posturas de autores, las escritas era más un enigma, sobre todo esas alternativas compuestas, A. I y II de los enunciados anteriores, ahí era nefasto, porque siempre me iba mal en ese tipo de ítems, aun cuando estudiaba mucho, no representaba lo que yo sabía.

Párrafo 258

Experiencias positivas en etapa de postgrado, voy a destacar la más importante, yo creo que aquellas que cubrían todas las dimensiones del conocimiento, ellas que involucraban

generar una propuesta escrita, explicarla oralmente para explicar el concepto y el diseño de la propuesta. Yo diría que como evaluación más positiva aquella fue capaz de ser global.

Párrafo 259

Tengo muy marcado el caso de un profesor que tenía sus años, específicamente la asignatura de mecánica de fluidos, él veía todo lo que se había hecho, indistinto que te habías equivocado. Fue importante porque además entregaba la nota y mencionaba en qué te equivocaste, además era el único que se sabía los nombres del profesor. Él señalaba a utilizaste este criterio está positivo entonces, sólo te equivocaste en esto.... Y eso fue tan importante para mí, que he tratado de emular esa misma forma de evaluar.

Párrafo 260

Mis experiencias positivas en evaluación, fue en pregrado, con un docente de la U. Chile, él nos daba un tema y a partir de ese tema comenzaba una discusión muy enriquecedora, previo a ello debíamos indagar respecto a los principales conceptos que acompañaban el tema de investigar, autores, hallazgos.

Párrafo 261

Y se generaba mucha conversación a partir de exponer resultados de la indagación, no era como el típico trabajo de investigación, aquí estábamos todos implicados, era un mismo tema con distintos grados de profundización y aspectos a considerar. Por ejemplo. La desovietización, impacto político-económico, social, cultural, y cada equipo de no más de 6 abordaba cada ámbito. Y luego entre grupos surgían reflexiones, preguntas que entre todos aportábamos.

Párrafo 262

La importancia que le asigno yo a la evaluación, mm Creo que es necesario asegurarse que al menos la base está, para que los estudiantes puedan desempeñarse a futuro, puedan dar

una respuesta, puedan saber qué hacer, la calificación puede ser cuestionada como elemento punitivo pero si no se hace, no todos los estudiantes tienen la madurez suficiente para hacerlo sólo, es como necesario, ahora tal como dice acá el colega, hay que hacer más tipo de evaluación, no centrarse sólo en lo conceptual, también ver otras cosas.

Párrafo 263

la evaluación en diseño es fundamental, la calificación no me gusta, no es significativa pero la evaluación es esencial, porque cuando el estudiante comienza a desarrollar un proyecto, la ventaja que tiene diseño es que hay más de un profesor, hay dos o tres profesores opinando, más el alumno, más sus compañeros y se está opinando en torno a un proyecto, a esto que se está creando, el alumno da su propuesta, y todos empezamos a ver y retroalimentar la propuesta es bien dialógico, esta propuesta tiene estas virtudes, estos defectos.

Párrafo 264

más adelante puede tener problema, me encanta evaluar, y me carga calificar y ser calificada. Porque es distinto, que ya esa evaluación pase a un criterio numérico, la cosa cuantitativa me molesta, pero el proceso dialógico de la evaluación lo encuentro fantástico, y si no es dialógico, yo lo hago mucho escrito, y a los chiquillos les gusta, en muchas carreras debiera eliminar la calificación.

Párrafo 265

Yo siempre parto de la base que cualquier persona que sabe que va a ser evaluada de forma objetiva no tiene miedo a la evaluación, entonces cualquier evaluación de tipo subjetiva tiene problemas, la evaluación es necesario porque el ser humano busca un reconocimiento, así de sencillo, así lo veo yo, si tú no tienes un indicador, un valor, una palabra un enfoque aparentemente los procesos que ejecutas no sabes qué porcentaje otorgarle. Yo creo que es una deformación, el ser humano nacional, porque Finlandia no se califica.

Párrafo 266

Yo evalué para cautelar que los estudiantes aprendieron y se alcanzó los objetivos propuestos tanto de la asignatura, de la línea disciplinar. La evaluación también pienso que es una instancia de responsabilidad, porque si a un estudiante le va mal por x motivo se tiene el antecedente y se puede generar acciones para que aprenda.

Y ahora como docentes, qué tipo de instrumentos evaluativos implementan y están asociados a ello.

Párrafo 267

Evaluaciones, en mí caso particular he trabajado con lo clásico, certámenes y test, también me gusta mucho, taller en clases, no me gusta dar tarea para la casa, y el último año incorporé el ABP, el aprendizaje basado en problemas en los chicos.

Párrafo 268

En general los de primer año, fueron más abiertos al tema que los de cuarto, dentro de ese proceso del ABP le asigné alta ponderación respecto a la calificación final, y evalué con una rúbrica, calificué más la dimensión personal, la actitud que tenían frente al problema, más que la solución final.

Párrafo 269

Ellos al principio estaban muy asustados, pero se dieron cuenta que los porcentajes. Siempre trato de colorar elementos nuevos, dentro de lo tradicional. Siento que se vincula más al modelo educativo y nosotros estamos al debe con otras universidades, porque cuando participan los chicos en congresos se nota cuando, tienen menor actitud, en cambio los chicos de la Chile o la católica, tienen más pachorra.

Párrafo 270

Nosotros usamos harto la rúbrica, la uso bastante porque así se racionaliza lo que uno le dice, no me agrada mucho, siempre hay cosas en la rúbrica que se te va, usamos mucho informe escrito, portafolios, también trabajamos la coevaluación, autoevaluación, trabajamos con exposiciones, creo que le otorgamos hartas variantes de evaluaciones.

Párrafo 271

En resumen, mayormente cuantitativa que cualitativa, certámenes, rúbricas y talleres, ahora referentes a los tipos de evaluación, cada uno de ellos tiene una característica particular, cuando asistí a un curso del ADPT.

Párrafo 272

Frecuentemente utilizo portafolio y rúbricas, en el caso de la primera modalidad de evaluación, es para que los estudiantes profundicen, otorgo un temario de actividades y el portafolio presenta las evidencias de lecturas, que son 6 informes de lecturas al semestre, además de cartografías temáticas históricas, preguntas, análisis. La Universidad proporcionó actualizaciones en temáticas de evaluación.

Párrafo 273

Yo hice clase en la u de conce, y era un proceso muy tradicional, y si el profe estaba atravesado, rajaba a todos. Presentaba proyecto y esta malo, por qué, porque está malo no más. En cambio, acá, hubo una inducción,

Párrafo 274

Yo partí y no tuve curso, porque entré como Part time, entonces no tenía acceso a los procesos de actualizaciones, por tanto fue intuitivo. Hacía mucho certamen en esa etapa, hacía rúbricas, pero ahora las veo y eran muy groseras, pero tampoco los chicos se quejaban. Pero ahora ya puedo acceder.

Párrafo 275

Mi llegada a la U, fue sin conocimientos formales en docencia, mucha experiencia en investigación, no así en docencia, no recibí curso de capacitación, pero no porque no hubiera, sino por desconocimiento de quienes me recibieron, cuando conocí el ADPT supe que las herramientas siempre estuvieron ahí, que uno saca una grata experiencia, pero sí algunos departamentos están divorciados en capacitación en docencia.

Párrafo 276

Si, me acogí a cursos de inducción pedagógica, distintos cursos, y colegas que me proporcionaron algunos relatos, experiencias y materiales para poder evaluar.

Párrafo 277

El tiempo, para evaluar cada uno de los trabajos, y los estudiantes, ellos tienen distintos periodos de aprendizajes, ellos no cumplen la entrega de los informes, orales, etc.

Párrafo 278

Los programas de asignaturas se abordan desde muchos resultados de aprendizaje, y quisieras detenerte para profundizar, pero no puedes porque debes tratar ese contenido, entonces se quedan en el camino y a la larga les pasa la cuenta en la asignatura siguiente. Estoy muy de acuerdo de mí colega con el tiempo.

Párrafo 279

Y he solicitado dos módulos (en tiempo) para que los estudiantes rindan un certamen) y me indican que acá en la UBB, son máximo de 80'. Los chicos no alcanzan, sobretodo ejercicios de balance de materia. No alcanzan y me dicen entonces hazle una pregunta, entonces ese tipo de cosas lo encuentro muy cuadrado. Por tanto algunos se demoran en comprender el enunciado.

Párrafo 280

También concuerdo, el tiempo, ejemplo una actividad taller que puede durar horas y horas, no todo puede ser medido por la misma lupa, y esa lupa se llama tiempo.

Párrafo 281

El punto crítico, yo visualizo varios, ejemplo que los docentes no manejamos en profundidad herramientas para evaluar, somos tradicionales, falta de pautas, los chicos se quejan mucho de eso, los profesores otorgan un desafío, un trabajo no saben cómo serán evaluados.

Párrafo 282

Lo ideal en evaluación, las evaluaciones pasan mucho por infraestructura, por mi disciplina, algún tipo de equipamiento especializado en laboratorio, al carecer de ella, lo ví lemitado, yo fui desarrollando un laboratorio, y ví como los estudiantes fueron mejorando conforme yo iba implementado algunas herramientas. Pasaba por recursos final.

Párrafo 283

Sería agradable pensar que todos tienen cubiertas todas sus necesidades básicas y de ahí en adelante evaluar, el desarrollo de la asignatura. Yo sé que en diseño pasa lo mismo, un estudiante hizo un diseño con 2 lucas, y otro que utilizó más recursos, u otro que tiene la mamá postrada y las condiciones y el contexto no acompañan muy bien para que rinda como corresponde.

Párrafo 284

Lo que te está presentando, uno lo está evaluando en la misma medida, para mí sería un sueño que todos comieron, que tienen los mismos recursos, las mismas posibilidades, que tienen igualdades. Yo creo que es en parte eso, yo creo que uno puede hacer ciertas consideraciones

Párrafo 285

Sumado a lo que comentan, una buena evaluación debiera considerar los tres aspectos de la persona, hacer, cómo sacar los instrumentos, cómo se comporta él en el ámbito del equipo de trabajo. Ideal y si fuese diferenciado.

Párrafo 286

Tengo que sentir que tengo que lograr que todos lleguen a eso, yo siento que estos casos, millones de cosas pasan en la vida, no lo conseguiste ahora, pero repite el trabajo, siento que me queda la sensación de injusticia. Y señalo que digo todos si quieres hagan el trabajo

de nuevo, pero no todos lo hacen de nuevo, el que es más preocupado lo hace. Esa cosa de repetir para llegar al estándar.

Párrafo 287

Una evaluación positiva o ideal es aquella en que el docente y el estudiante quedan conformes con el acto de evaluar, creo que es importante la transparencia, los criterios con los cuales se fijaron para mirar, y que permita una retroalimentación de todo el proceso, tanto para el estudiante como para nosotros los docentes, permitir tomar decisiones, redirigir el proceso.

Párrafo 288

Yo siempre genero un instrumento que abarque todo, e íntimamente relacionado con la disciplina, la mayor parte de las evaluaciones las trato de hacer como casos, industria del proceso, todo contextualizado. Siempre trato de llevarlo a la profesión.

Párrafo 289

Nosotros estábamos bien hasta antes del modelo educativo, las carreras proyectuales son centradas en el estudiante, el proyecto lo levanta el estudiante, es bien dialógico, sabes que nos complicó, la guía didáctica, esa cosa es una camisa de 11 varas, nosotros la hacemos por hacerla, no respeta las particularidades de la guía.

Párrafo 290

Si la evaluación te dice cómo eres, es muy pedagógica, que piensan como pedagogos, y los diseñadores somos diseñadores que hacemos pedagogía, y ahí hay que hacer algo para conciliar ese punto.

Párrafo 291

Dependiendo de las generaciones de los cursos, lo que te sirvió con un grupo no sirve con otro, la guía te atrampa, igual que los programas, con las horas, y se determinan tantos resultados de aprendizaje.

Párrafo 292

Para mí creo que buscó otorgar un ordenamiento como base común, pienso que sí se puede generar flexibilidad, como buena universidad pública laica, puede proponer una nueva guía didáctica.

Párrafo 293

yo soy profesora de profesión, después hice magister y doctorado, y cuando llegué la universidad, tuve que tomar varios cursos, ahí tomé un curso de aprendizaje profundo el I y el II, y sobre la base de esos cursos que fui aprendiendo modifiqué los cursos de biología general de primer año de la carrera de Ingeniería en RRNN. Esas bases teóricas me permitieron, aunque al principio era en chino, tener fundamento de cómo seleccionar una propuesta evaluativa, me sirvió.

Párrafo 294

modifiqué la evaluación haciéndolo más sistemático para intentar evaluar las competencias que los estudiantes tenían e intentar evaluar ese semestre.

Párrafo 295

y a mí me ha servido mucho porque la tasa de reprobación que tengo de la asignatura en términos de las competencias es bajo, y los estudiantes agradecen cuando la evaluación es muy sistematizada y muy frecuente lo obliga a estudiar por una parte y se apropian de los conceptos más rápidamente.

Párrafo 296

Entonces ellos dicen que cuando salen del curso, después extrañan que no les evalúan en forma sistemática, y que ellos no tengan la retroalimentación apropiada para saber en qué me equivoqué y el problema es que los profesores tienden a entregar las evaluaciones

cuando ya están terminando el semestre, por tanto, los estudiantes no saben en qué se equivocan y les genera incertidumbre y frustraciones en su propio desempeño.

Párrafo 297

Y en el caso de esta asignatura yo califico más de 35 notas en todo el semestre, entre informes, quiz de entrada, informe de laboratorio, informe de terreno, entonces 35 notas cuando se sacan un 1,0 hace que se diluya en un mar de calificaciones, ellos sienten que avanzan más cuando son evaluados constantemente. Se van corrigiendo.

Párrafo 298

Así es que para mí ha sido positivo haber aprendido en el ADPT a evaluar. Y la pedagogía en mi formación la olvidé, recordaba cosas, pero no lo suficiente como lo reforzada con los cursos del ADPT.

Párrafo 299

En mí caso, yo trabajo con estudiantes de último año, y los cursos que dicto están relacionados con el perfil profesional, no soy profesora de formación, soy ingeniería de formación. El magíster un poco me ayudó, pero siento que haber hecho cursos en el tema del Modelo Educativo UBB, me marcó, en qué sentido, yo creo, creo haber entendido bien el concepto del modelo educativo y la formación para desarrollar habilidades.

Párrafo 300

Hice varios cursos con el ADPT, como son asignaturas de último año, el indicador de reprobación es bajo, son estudiantes que están comprometidos, las asignaturas que doy yo son del perfil profesional y ellos tienen otra disposición. Lo que aprendí sin ser profesor, en el tema de evaluación es un proceso, no es algo puntual, y eso es lo que a mí me marcó, en realidad.

Párrafo 301

Yo creo que en el curso que han seguido los estudiantes en la línea que yo trabajo, se acostumbraron a clases y evaluaciones sistemáticas y evaluaciones contextualizadas, el a

mí se me ha hecho más fácil, paso una clase y genero diferentes metodologías y realizan trabajo autónomo, utilizo plataforma, no sólo certamen, de esa forma me aseguro que todos vayan teniendo igualdad de condiciones.

Párrafo 302

En mí experiencia, de mi pregrado, tuve pruebas, test, lo único diferentes cuando se realizaban trabajos en grupos y tenía que desarrollar otras habilidades, y cuando entré a la Universidad tomé los cursos del APDT y me ayudó mucho porque, aunque tenga certámenes, en la medida en la que he ido cambiando es en la parte metodológica, los cursos me propiciaron una mirada distintas de cómo entregar los contenidos y cómo evaluarlos.

Párrafo 303

así es factible desarrollar competencias en los estudiantes, no pregunto más en función de la memoria, sino de resolver problemas, sobre todo que a partir del perfil de egreso de mí carrera, los estudiantes deben diagnosticar a partir de la patología y resolver mediante una intervención. Me ha dado cuenta de que la aplicación de metodologías activas, hace que los estudiantes se sientan más comprometidos con su quehacer.

Párrafo 304

Y por lo mismo tienen mejores herramientas para resolver un certamen, las preguntas de un certamen las he ido cambiando ya no aspectos de memoria sino para la resolución de ejercicios. Poco pregunto cosas puntuales, en cuarto año pregunto la resolución de casos clínicos, la implementación de metodologías activas en el aula va de la mano con nuevas propuestas de evaluación que implemento. Al principio buscaba preguntas para pillarlos, y ahora pregunto cosas que en verdad sirva y en contexto.

Párrafo 305

Y desarrollo muchas evaluaciones, controles de lecturas, informes de terreno. Que leen mal y no comprenden y redactan súper mal, por tanto, los controles de lectura permiten

mejorar esos aspectos. No saben expresar lo que quieren decir en un papel. Test, eso me ayuda observar cómo están comprendiendo.

Párrafo 306

Para mí el tema de la evaluación es algo que me cuesta mucho, para mí es lo más complejo de la docencia, la experiencia que tengo de mí como estudiante, no ha sido muy buena, he vivido la evaluación de manera casi traumática, y siempre con ansiedad, muy preocupado por los procesos, uno se arriesga mucho en esas instancias, y yo lo veo en los estudiantes cuando están esperando la nota de un certamen.

Párrafo 307

Creo que visto así, la he vivido un poco traumática la evaluación tradicional y yo creo que me marcó un poco ese sistema y creo que lo repito de alguna manera, para mí ha sido difícil innovar en cuanto a la forma de evaluación.

Párrafo 306

De poner en práctica todos estos conceptos, me ha costado un poquito, y me ha costado por el hecho de querer bajar la exigencia, siento que por eso me he apegado a la evaluación tradicional, certámenes, controles, y tampoco no tantas evaluaciones yo tengo una debilidad que tengo que mejorar es esa, cómo evaluar.

Párrafo 307

Una mala evaluación sería tomar un certamen de materia que no trataste cuando uno supone que el estudiante desarrolló una competencia de disposición al aprendizaje y tú sabes que nunca va a leer eso que tú le mandaste. El estudiante juega mucho a apostar, puesta yo creo que la profe, le daré énfasis a este tópico y no a este, también dicen a la profesora le gusta que uno responda de esta manera.

Párrafo 308

Yo pienso que la evaluación desde mi perspectiva llevada del punto de vista equivocado, le estás pidiendo algo que no se ha pasado, o intencionado, el chico no lo tiene, por

ejemplo, yo ya no hago certámenes de manera tradicional, hace dos semestres que no efectuó eso.

Párrafo 309

Los certámenes que aplico son la generación de mapas conceptuales de un capítulo de un libro, y tienen una semana para realizarlo a mí no me interesa que ellos se aprendan los conceptos de memoria, sino que me interesa que los relacionen.

Párrafo 310

Porque el concepto de célula puede estar en cualquier libro, y ellos cuando sean profesionales y quieren hablar de célula buscan un libro y está, pero las conexiones entre los conceptos. Para que ellos no apuesten que la profe va a preguntar más de ciclo celular tienen que efectuar el análisis de todos los tópicos vistos en clases.

Párrafo 311

Tienen que armar 7 u 8 mapas conceptuales, donde tienen que presentar, yo les enseño como hacerlos y tienen más éxito y la mente de ellos se va estructurando, como se va incrementando la complejidad, cuando terminan el semestre hacen unas propuestas bien interesantes y generan conexiones buenas. Evito que el estudiante se sienta atrapado en la evaluación oooo viene el certamen a qué le doy privilegio, aquí no necesita privilegiar nada. Lo aprendí desde el ADPT.

Párrafo 312

Tratando de hacer mi propia evaluación, desde que comencé cuando inicié la docencia, a la fecha, siento que he mejorado mis prácticas, hay cosas que uno preguntaba al principio

que eran contenido que uno pasó y en rigor para la resolución de problemas no le va a servir, por preguntar cosas por preguntar, no le va a servir.

Párrafo 313

He pasado a pensar si la prueba es para perjudicarlos o para ver efectivamente dónde tienen dificultades, qué me faltó entregarles. Al principio era así, en qué los sorprende, y ahora formulo preguntas que puedan resolver en un contexto de caso clínico. Luego en contexto profesional van a estar diagnosticando, atendiendo a usuarios, interviniendo.

Párrafo 314

Yo lo que ha aprendido en este tiempo, yo no soy profesora de formación como les decía, el mismo tema de generar competencias en los estudiantes me ha permitido a mí generar la competencia. Yo no acostumbro de hacer preguntas de memoria, y a ellos le gustaría incluso que les hiciera preguntas de memoria, porque encuentran complejas las preguntas de aplicación.

Párrafo 315

A mí al principio me generaba un poco de angustia y las preguntas de aplicación la tasa de respuesta era baja. Yo me preguntaba si yo no era capaz, o estaban acostumbrado al típico certamen. Yo considero que paso harta materia y me favoreció comprender el modelo educativo y los cursos te permiten tener otra comprensión respecto a lo que es la docencia de pregrado y el tipo de evaluación que se proponen. Yo me quedo con la sensación que es mejor así, desarrollar pruebas o trabajos donde los estudiantes apliquen los contenidos.

Párrafo 316

Los contenidos lo pueden sacar de internet, en cambio sí es de aplicación, propuesta de un proyecto, el concepto no se les olvida más,.yo pienso un poco que enseñar es parecido a ser padre o criar, en la crianza repite ciertas cosas, lo mismo pasa en la docencia, yo repito el sistema tradicional, el sistema más exigente, tradicional me marcó mucho. La

rigurosidad yo no lo dejo evaluar, por eso soy tradicional para evaluar, me cuesta desprenderme de ese modelo.

Párrafo 317

Cuando hay una mala evaluación, Cuando el aprendizaje no se logra relacionar con otros contenidos, el estudiante no logra conectarlo con otras asignaturas, con el sentido de la malla curricular, creo que eso constituiría una mala evaluación. En cambio, una buena evaluación apunta a eso.

Párrafo 318

La importancia que le asignan a la evaluación de los aprendizajes, hay poco tiempo, en mi caso, tengo que verificar de manera adecuada que este chico que yo estoy evaluando si tiene las competencias para enfrentarse afuera y un diagnóstico lo paso en una clase y me falta tiempo, entonces los mando a leer, revisar papers, y después de alguna manera verificar que él sabe hacer eso, tiene que saberlo, el próximo año tiene que enfrentar una práctica profesional. La evaluación por tanto es crucial.

Párrafo 319

Yo pensaba cuando salí de la universidad, sentía que no sabía nada, ud leyó o no leyó, uno sabía qué hacer, pero no lo sabía hacer, en cambio ahora uno tiene que cerciorarse que tengan las habilidades. Por lo tanto, la evaluación me permite verificar qué conocimientos están instalados, y cuales faltan, que no solo se quede en el tema de conocer, sino que llegué a niveles más altos de saber evaluar y tomar decisiones.

Párrafo 320

Y es fundamental el tema de la evaluación, que sepa resolver situación, que sepa resolver problemas, y la evaluación tiene que ir ligada a eso a resolver problemas y en contexto, y no tan solo de conocer, sino que llegue a un nivel más alto de evaluar y ya tomar decisiones

de intervenir. Por tanto, es crucial que se entreguen con anterioridad las pautas para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje, así los estudiantes van mejor provistos de información y les genera menos frustración también.

Párrafo 321

Para eso yo creo que exigente la tarea del profesor, porque la búsqueda o diseño de casos, no siempre está tan iluminado para plantear buenos casos, también el tema de cómo corregir esa resolución de problemas, mmm a veces, en mí área hay criterios o una única forma de resolver, por tanto es complejo preparar así una evaluación, para aplicar el conocimiento es complejo, entonces a veces recorro a otras técnicas de evaluación.

Párrafo 322

Uno también tiene que respaldarse, típico que después dice por qué esta está mala y no está buena. La evaluación por tanto es necesaria, porque es una forma de control, no todos llegan con la misma forma o disposición al aprendizaje, no siempre el estudiante viene con una curiosidad intelectual. Algunos se saben la pillería para lo justo y luego esa persona va hacer un colega, por tanto la evaluación para mí es control de la calidad de la formación.

Párrafo 323

Para mí la evaluación me parece fundamental, porque como yo trato de no enseñar de memoria, antes era más apegada a test o certamen más de memoria, ahora puedo ver si llegaron a buen puerto, o resolvieron bien el problema, enfatizando más trabajos en equipo, también me cuestiono si yo no entregué bien las herramientas para que ellos desarrollen las habilidades. Siempre parto con una clase con ppt, después hago otra actividad.

Párrafo 324

Yo encuentro muy difícil ser profesor, buscar el contenido que es pertinente, después crear actividades, es una tremenda responsabilidad, poder llegar al perfil de egreso que tú declaraste, es una tremenda responsabilidad. La evaluación de ese proceso te permite

evaluar y monitorear si están adquiriendo las competencias, por tanto se requiere evaluar en distintos momentos.

Párrafo 325

Le digo a los estudiantes, yo hago biología general en primer año y ecología avanzada, y en primer año llegan pajaritos, un estudiante se enfermó, le entrego el certamen el lunes y debían entregar el viernes, entonces cayó al hospital porque no pudo resolver la prueba, y llega el día que entrego las pruebas y reclama porque se sacó un 2.0, y me dice que cayó al hospital, entonces yo le dije, fíjate en qué fallaste, todos pudieron y porque no pudo resolver el problema. Entonces tú evaluación y le expliqué la rúbrica de evaluación del mapa y ya se ponía a llorar, la próxima vez cómo resuelves tú problema.

Párrafo 326

Así resuelve tú problema, y me decía ud me afectó a mí, tu no me puedes decir que tienen conflicto cuando tienes que resolver un problema, escúchame y le indiqué las actividades que debían hacer, y la próxima vez obtuvo un 7.0, entonces hacer la retroalimentación es súper crítico, necesario pero crítico. Y fue el primer estudiante que me entregó el certamen un día miércoles y la entrega era el viernes, ahora están haciendo el tercer certamen y él fue feliz, cuál es el capítulo que tiene que leer para hacer la prueba, y también uno no debe ser viejo brujo.

Párrafo 327

Ahí uno ve, que el estudiante necesita las orientaciones y la evaluación y necesitan también que una no sea bruja y poder escuchar las inquietudes. Pueden reprobar por inasistencia, pero no por calificación. Y pasan el segundo semestre a hacer la biología II conmigo, y ya saben cuál es el método y lo aceptan y se arriesgan, la evaluación misma es un mecanismo para ver si resulta o no resulta

Párrafo 328

Es necesaria la evaluación para poder avanzar, es una herramienta tanto para el estudiante como para el profesor. Como la evaluación para mí es tan importante realizo muchas

actividades evaluadas, intranet por ejemplo no es capaz de contener 1500 calificaciones en un semestre, yo pongo todos los porcentajes porque el estudiante tiene toda la información.

Párrafo 329

Yo transparente todo, todos los quiz, y los estudiantes pueden ir a hablar conmigo, y los estudiantes agradecen tener el conocimiento de cómo van, y calculan puedo faltar a 5 clases.

Párrafo 330

Los principales desafíos para evaluar en un futuro próximo, es importante generar circunstancias que los estudiantes sepan que la evaluación no es traumática, y es importante mucho feedback, hacer, todo lo que se evalué sea en contexto, que sepa para qué me sirve esto.

Párrafo 331

Ejemplo veía integrales, yo sabía hacer todo y me iba super bien, pero no sabía para qué servía, entonces creo que es importante otorgar el fundamento, para qué sirve este contenido, donde aplicarlo, relacionado y contextualizado, que no sea bombardear información.

Párrafo 332

El tema de las evaluaciones es un ámbito de la docencia que requiere la mayor inteligencia del profesor, se requiere proyectar el esquema de trabajo que tendrá en el período, y es importante que tampoco no sea agobiante para el docente. Corrigiendo, corrigiendo.

Párrafo 333

Además, a la docencia no se otorga mucho valor en la universidad. En circunstancia que es mucho tiempo que se invierte. Se requiere también disposición del aprendizaje del propio profesor, hacer cambios. Pero creo que en general los profesores no tienen disposición al aprendizaje.

Párrafo 334

Se requiere profesores con disposición, tienen que pensar que los cabros que están sentados en esa sala de clases vienen con un sueño, con un futuro, también con sueño porque durmieron mal, no sé, pero ellos tienen esperanza en su carrera y nosotros vamos a una sala y no nos interesa su procedencia, o nos interesa si les va mal, total hacen el curso de nuevo.

Párrafo 335

Entonces creo que el profesor universitario no tiene competencias de empatía con el estudiante en general y eso redundaría que el profesor le interesa poco, piensa tú que siempre los reclamos de los estudiantes son porque los profes no entregan la nota, y cuando están a punto de terminar el semestre tienen conocimiento de sus notas.

Párrafo 336

Es más que la nota, la nota es un indicador del aprendizaje, pero si aprendí o no aprendí, en todo caso no se ve así, el desafío creo yo para la evaluación, apunta un poco a mostrar tanto al profesor como al estudiante que es una herramienta más para lograr la consecución de un producto final que te permita dar cuenta de la competencia que tú declaraste en el programa. Y eso también se vincula con la disposición para el aprendizaje, si el estudiante no aprendió no catalogar que el cabro es flojo, también que permita hacer autocrítica.

Párrafo 337

Los principales instrumentos de evaluación, por ejemplo, yo utilizo rúbricas, para no hacer subjetiva la evaluación de mapas conceptuales. Y la rúbrica es conocida por el estudiante, por tanto, tienen más certezas, ya no es subjetiva. El Quiz corto de 10 minutos con pregunta de la clase anterior, haga un mapa conceptual de la clase anterior, para poder ver cuál es su estructura. Y redacción, porque redactan mal, en 50 palabras redacte un concepto, después en 75, y así hasta llegar 100, hasta que al final del semestre terminé con una plana, entonces voy haciendo clase de las respuestas que no son correctas, dejé de utilizar las

verdaderos y falsos. Utilizo tecleras también como pregunta y respuesta rápida, lo fundamental que prueba estructurada ya no hago.

Párrafo 338

Yo uso certámenes, con una pauta, pregunta de selección y casos pequeños, después resolución de casos, en laboratorio hago guías, preguntas, mapas conceptuales, cuadros comparativos, este año crítico reviw, es un ensayo, tiene o no tiene, utilizo pauta de cotejo. Eso diferentes tipos de preguntas, sobre todo preguntas abiertas.

Párrafo 339

En mi caso trabajo hartoo con el mapa conceptual, rúbrica, en el contexto que ellos van a realizar, eso me permite, el tipo que me está pidiendo, no automatizada, yo evaluaré esto, entonces profundizan en lo que será evaluado, que percibo yo, que generen en el campo laboral, más proactivismo.

Párrafo 340

Yo hago talleres prácticos, aplicar los conocimientos a un caso concreto, también utilizo certamen tradicional, claro que menos, porque ahora realizo mucho trabajo en grupo, le doy trabajo de investigación, ahora innové un poco en una asignatura con un poster, tenía contemplado un certamen oral, y a los estudiantes históricamente es complicado el certamen oral, y poder interrogarlo en una misma modalidad oral pero ya no en abstracto, sino que contextualizado.

