

Racionalidades de las prácticas evaluativas de docentes noveles de una universidad chilena

Rationalities Underlying the Assessment Practices of Novice Faculty at a Chilean University

Marcela Mora Donoso*

e-mail: marcelamora@unach.cl

Programa de Magíster en Educación, Universidad Adventista de Chile

Francisco Novoa-Muñoz

e-mail: fnovoa@ubiobio.cl

Departamento de Enfermería, Universidad del Bío-Bío, Chile

Resumen: Las prácticas evaluativas representan un eje de debate constante en el ámbito académico, especialmente en la educación superior, donde enfrentan tensiones derivadas de los desafíos formativos contemporáneos. Este artículo presenta resultados de una investigación desarrollada en una universidad estatal del sur de Chile, cuyo objetivo fue develar las comprensiones que docentes noveles universitarios construyen en torno a la evaluación, desde las racionalidades que la sustentan. El estudio se inscribe en un enfoque comprensivo-interpretativo, utilizando entrevistas grupales e individuales a una muestra intencionada de catorce docentes. El análisis de los discursos se realizó mediante tres estrategias: estructural, paralelo y cruzado-actancial, fundamentadas en la teoría de las racionalidades de Raymond Boudon. Los hallazgos evidencian principalmente la presencia de racionalidades tradicional, utilitaria y teleológica, aunque emergen elementos de racionalidades axiológica y cognitiva, indicando un incipiente desplazamiento discursivo. Asimismo, se identifican tensiones inherentes al proceso evaluativo universitario, lo que refleja su complejidad en escenarios de formación inicial. Se concluye que existe un leve tránsito desde una concepción de evaluación centrada en la medición hacia una comprensión crítica y emancipadora, lo cual resulta clave para resignificar las prácticas evaluativas en coherencia con los fines formativos y transformadores que se esperan de la universidad actual.

Descriptores: Evaluación, Racionalidades, Educación superior, Evaluación emancipadora.

Abstract: Assessment practices remain a constant topic of debate in academic settings, particularly within higher education, where they face tensions stemming from contemporary educational challenges. This article presents findings from research project conducted at a regional public university in southern Chile. The study aimed to uncover how novice university teachers understand assessment practices, based on the underlying rationalities that support them. Anchored in a comprehensive-interpretative paradigm, the study employed group and individual interviews with a purposive sample of fourteen novice university teachers. Discourse analysis was carried out through three strategies—structural, parallel, and actancial-crossed analysis—guided by Raymond Boudon's theory of rationalities. Results indicate a predominance of traditional, utilitarian, and teleological rationalities, while also revealing traces of axiological and cognitive

rationalities, suggesting an emerging discursive shift. In addition, several tensions inherent to assessment processes were identified, highlighting their complexity in university teaching contexts. The findings point to a gradual shift from an assessment logic focused on measurement toward a more critical and emancipatory understanding. This transition is essential for reconfiguring assessment practices aligned with the formative and transformative purposes expected of contemporary universities.

Keywords: Assessment, Rationalities, Higher Education, Emancipatory Evaluation.

Received: 02-05-2025

Accepted: 24-06-2025

1. Introducción

La evaluación de los aprendizajes en los procesos de formación profesional universitaria constituye un tema central en el ámbito pedagógico-educativo. Es indiscutible que las prácticas evaluativas, en tanto acciones pedagógicas, juegan un rol crucial en el proceso de formación de los estudiantes universitarios, dado que, a partir de sus características, influyen directamente en la calidad educativa y en los resultados académicos. En este contexto, la educación superior en Chile ha estado sujeta a diversos cambios, siendo una de las iniciativas destacadas las reformas curriculares implementadas por el Ministerio de Educación. Estas reformas no solo han promovido la actualización de los programas de pregrado, sino también han impulsado la reconfiguración de la docencia universitaria y, en consecuencia, de los procesos evaluativos, siempre enmarcados en modelos educativos centrados en el aprendizaje.

Este artículo tiene como propósito contribuir al debate sobre las racionalidades y enfoques epistemológicos que sustentan las prácticas evaluativas de los docentes noveles universitarios. Se busca explorar cómo los docentes conciben y caracterizan las evaluaciones, así como identificar las comprensiones paradigmáticas que influyen en sus prácticas. En el proceso evaluativo convergen tanto aspectos explícitos, guiados por la programación y los instrumentos de gestión curricular propios de la formación universitaria, como otros implícitos, derivados de las racionalidades y enfoques personales de los docentes, cuya incidencia en los resultados de la formación universitaria depende de las características de las prácticas evaluativas.

Este estudio también se propone examinar las principales tensiones que caracterizan el proceso evaluativo en el contexto de la docencia universitaria, tensiones que pueden facilitar u obstaculizar los aprendizajes y la formación profesional. Los objetivos de esta investigación son: 1) Develar las comprensiones que los docentes noveles tienen sobre las prácticas evaluativas, desde las racionalidades subyacentes a ellas, y 2) Identificar, analizar, interpretar y comprender los discursos y acciones de los docentes en relación con las prácticas evaluativas, empleando la teoría de la elección racional general de Raymond Boudon para identificar las tensiones y promover una evaluación emancipadora.

A partir de este escenario, la investigación se construye en torno a la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las comprensiones de las prácticas evaluativas de los docentes noveles que permitirían avanzar hacia una evaluación emancipadora?

2. Revisión de literatura

2.1. Tensiones en las prácticas evaluativas en aulas universitarias y características de los docentes noveles

Las prácticas evaluativas en las aulas universitarias están atravesadas por

diversas tensiones, especialmente en el contexto de los docentes noveles, quienes, generalmente, no poseen formación pedagógica formal (Moreno Olivos, 2009). A menudo, su enseñanza se centra en la academia, con un énfasis discursivo en el aprendizaje, pero en la práctica, la evaluación tiende a focalizarse en aspectos individuales, evaluando principalmente contenidos conceptuales y tareas aisladas, sin conexión clara, y generalmente al final del proceso (Gómez Roldán, 2005; Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles, 2009). Esta evaluación se aborda desde una perspectiva técnica-administrativa (Ibarra Saiz y Rodríguez Gómez, 2010) y, en muchos casos, adopta una postura punitiva, usándose como mecanismo de control y poder en el aula (Toranzos, 2014). Esta visión técnica y no neutral de la evaluación se refleja en prácticas que no son ingenuas, como indica Martínez Reyes (2010).

Además, las prácticas evaluativas de los docentes noveles están culturalmente ancladas, como lo señala Ardoino (2005). Aunque la evaluación ha evolucionado en términos de enfoques cualitativos, el cambio en las prácticas docentes sigue siendo limitado, prevaleciendo aún enfoques tradicionales. En este sentido, el paradigma positivista, con su pretensión de cientificidad, sigue siendo dominante, presentándose como “libre de sospecha” e incuestionable, especialmente cuando se usan herramientas como exámenes escritos para evidenciar el aprendizaje en la educación superior (Carbajosa, 2011).

Santos (1996) también señala las patologías presentes en las prácticas evaluativas, destacando que estas tienden a descontextualizarse y a centrarse en aspectos negativos, cuantitativos y competitivos. Además, critica el uso de instrumentos inadecuados y la evaluación unidireccional, lo que afecta la función transformadora que debería tener la evaluación.

Respecto a los docentes noveles, estudios previos los definen como jóvenes con poca experiencia docente, generalmente con menos de tres o cinco años en el ámbito universitario, quienes enfrentan desafíos relacionados con la enseñanza, la investigación y la relación con los colegas (Dunkin, 1990; Feixas Condom, 2002). El proceso de socialización y formación docente en la universidad es fundamental para estos docentes, ya que deben adaptarse a los nuevos enfoques pedagógicos y metodológicos (Bozu y Manolescu, 2010). La formación pedagógica y didáctico-metodológica es crucial para el éxito de la práctica docente, ya que los docentes noveles, al carecer de esta formación, tienden a reproducir métodos tradicionales de evaluación que aprendieron durante su propia formación, desconociendo los enfoques y métodos más actuales.

El primer año de docencia es caracterizado por los docentes noveles como una experiencia difícil y estresante, en la que deben desarrollar su identidad profesional y aprender a gestionar los recursos personales para enfrentar con éxito las situaciones de enseñanza (Bozu, 2009). Entre las principales dificultades que enfrentan se encuentran la metodología de enseñanza, la gestión del tiempo y el control de la inseguridad, lo que puede generar desmotivación en los estudiantes. En cuanto a la evaluación, los docentes noveles a menudo enfrentan desafíos en la implementación de enfoques evaluativos adecuados, lo que hace necesario investigar las racionalidades subyacentes en sus prácticas y explorar cómo estas afectan el proceso educativo.

2.2. Racionalidades desde los aportes teóricos de Raymond Boudon

La teoría de la elección racional desarrollada por Raymond Boudon ofrece un marco analítico particularmente útil para comprender las racionalidades que subyacen a las prácticas evaluativas de los docentes universitarios, especialmente en el caso

de aquellos que se encuentran en sus primeros años de ejercicio profesional. Este enfoque parte de dos postulados fundamentales: primero, que “los individuos tienen razones para creer en aquello que creen” (Boudon, 1995, p. 455), y segundo, que “la noción de racionalidad juega en las ciencias sociales un papel tan importante como el que ha desempeñado la noción de razón en la filosofía desde tiempos inmemoriales” (Boudon, 2013, p. 7). En este sentido, la racionalidad no se reduce a la mera eficiencia instrumental, sino que alude a la capacidad de los sujetos para fundamentar sus acciones desde marcos de sentido que, aunque puedan ser erróneos desde una perspectiva externa, resultan coherentes y válidos para ellos (Boudon, 2003).

Desde su modelo cognitivista, Boudon sostiene que los agentes actúan guiados por razones cognitivas, es decir, por creencias que pueden estar sustentadas en fundamentos inciertos, y que no necesariamente reflejan la verdad objetiva del mundo, pero que sí son consideradas válidas por quienes las sostienen. Estas razones pueden ser normativas —sobre cómo se debe actuar— o descriptivas —sobre cómo es el mundo—, y su función explicativa radica en descubrir por qué estas creencias, incluso cuando son erróneas, resultan razonables para los actores sociales (Martínez García, 2004).

A partir de esta perspectiva, Boudon distingue entre dos tipos principales de racionalidad: la cognitiva y la axiológica. La racionalidad cognitiva se orienta a la búsqueda de buenas razones para justificar nuestras creencias, y excede los límites de la racionalidad instrumental clásica, centrada en la maximización de medios y fines. La racionalidad axiológica, en tanto, constituye un subtipo de la racionalidad cognitiva, enfocada específicamente en la justificación de valores y normas. En conjunto, ambas buscan explicar por qué los actores sociales adhieren a ciertas creencias y valores, aun cuando no puedan derivarse de intereses utilitarios inmediatos (Boudon, 2006; Noguera, 2007).

En este marco teórico, Boudon propone cinco tipos de racionalidad que serán considerados en esta investigación para el análisis de las prácticas evaluativas de docentes noveles:

- a) **Utilitaria**, basada en el interés o la preferencia personal;
- b) **Teleológica**, orientada hacia la consecución de una finalidad;
- c) **Axiológica o normativa**, sustentada en la adhesión a normas o valores;
- d) **Tradicional**, derivada de la costumbre o el hábito; y
- e) **Cognitiva**, relacionada con marcos teóricos o conocimientos.

La decisión de adoptar este corpus teórico se fundamenta en los aportes realizados por Latorre Navarro (2004), quien destaca la potencia explicativa de la teoría boudoniana para el análisis de las prácticas pedagógicas. En particular, se cuestiona la hegemonía de una única racionalidad —la instrumental—, proponiendo en su lugar que toda acción es el resultado de una combinación compleja de decisiones, creencias, actitudes y comportamientos individuales, contruidos a partir de información fragmentada y secuencial (Boudon, 2003).

Una de las principales virtudes del enfoque de Boudon radica en su reconocimiento de la diversidad de motivos que guían la acción humana. Las “buenas razones” que justifican las decisiones de los sujetos pueden ser de índole emocional, afectiva, normativa o simplemente habitual, lo que convierte su tipología de racionalidades en una herramienta adecuada para analizar la complejidad inherente a las decisiones docentes en torno a la evaluación.

Asumir esta perspectiva teórica permite centrar el análisis en la mirada del actor situado, en este caso, el docente novel universitario, cuyas acciones evaluativas deben ser comprendidas como parte de un sistema abierto, dinámico y complejo. Como plantea Monardi (2002), los procesos pedagógicos que se desarrollan en el aula no pueden entenderse al margen de los contextos específicos en los que se sitúan, siendo los profesores al mismo tiempo agentes y gestores de tales situaciones.

En consecuencia, los aportes de la teoría de Boudon permiten acceder a la comprensión de la intersubjetividad de los actores frente a sus acciones evaluativas. Esta investigación se propone, por tanto, abordar la problemática de las racionalidades epistemológicas desde la teoría de la elección racional general, entendiendo que las prácticas evaluativas no responden exclusivamente a parámetros técnicos, sino que están atravesadas por marcos de sentido diversos que orientan y justifican las decisiones docentes en contextos universitarios.

2.3. Evaluación emancipadora: una propuesta crítico-transformadora de la docencia en educación superior, como fundamento de una práctica democrática

La evaluación emancipadora constituye una alternativa crítica a los enfoques tradicionales de evaluación en la educación superior, situándose como una propuesta pedagógica coherente con los postulados de la pedagogía crítica. De acuerdo con Sól (1995), esta forma de evaluación se caracteriza por valorar el proceso de aprendizaje del estudiante, privilegiar aspectos cualitativos, promover prácticas inclusivas y favorecer una relación pedagógica democrática y horizontal entre docente y estudiante. Asimismo, centra su atención tanto en los procesos como en los resultados del aprendizaje, proponiendo un enfoque dialógico y participativo que permita mejorar la experiencia educativa.

Desde esta perspectiva, la evaluación se concibe como una herramienta para develar las dinámicas relacionales del aula, permitiendo así comprender y transformar las estructuras que perpetúan prácticas educativas autoritarias o excluyentes. En esta línea, la pedagogía crítica —inspirada por las ideas de Paulo Freire— plantea una educación problematizadora en la cual los sujetos perciben, comprenden y transforman el mundo en el que están inmersos. Freire (1989, p. 90) sostiene que “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”.

El enfoque emancipador de la evaluación se nutre de una comprensión profunda del proceso educativo como fenómeno situado, en el que el docente no sólo analiza, interpreta y comprende los problemas reales de su comunidad educativa, sino que también actúa para transformarlos. En este sentido, el conocimiento adquiere una dimensión liberadora, fundamentada en principios como la participación social, la comunicación horizontal, la humanización de los procesos educativos, la contextualización del aprendizaje y la transformación social (Freire, 1989, 2004).

Una condición clave para implementar este enfoque en las instituciones de educación superior son las prácticas cooperativas, las cuales constituyen espacios de acción social donde cada miembro asume responsabilidades en la gestión y consolidación de procesos autónomos (Aguirre Muñoz, 2003). En tales prácticas, la comunicación ocupa un rol central, entendida no sólo como un intercambio de signos, sino como el reconocimiento ético y mutuo entre los participantes del discurso (Prieto y Contreras, 2008).

Borjas (2014, p. 38) sintetiza seis principios fundamentales que articulan la pedagogía crítica con la evaluación de los aprendizajes:

- a) **Participación**, concebida como derecho y acción social en el trabajo colectivo.
- b) **Comunicación**, como condición de existencia humana y medio para construir sentido colectivo.
- c) **Contextualización**, entendida como la capacidad de valorar el aprendizaje desde la situación vital de los estudiantes.
- d) **Significación**, como cualidad que permite comprender críticamente la realidad desde las experiencias individuales.
- e) **Humanización**, mediante el diálogo formativo que dignifica a los sujetos involucrados.
- f) **Transformación**, entendida como el logro de aprendizajes significativos que movilizan al sujeto hacia su desarrollo personal y social.

En esta línea, la propuesta de evaluación emancipadora desarrollada por Sól (1995) en su tesis doctoral —y posteriormente publicada en forma de libro en 2001— surge como una respuesta crítica a los modelos tecnocráticos y autoritarios vigentes en la evaluación educativa de Brasil durante las décadas de 1970 y 1980. Su propuesta, de carácter político-pedagógico, incorpora una perspectiva transformadora que busca democratizar el acto evaluativo.

Los objetivos centrales de esta evaluación son, por una parte, iluminar el camino hacia la transformación educativa mediante el fomento de la conciencia crítica y la autonomía de los estudiantes, y por otra, permitir que el sujeto oriente sus acciones en función de valores y compromisos con su propia historicidad (Sól, 1995). Según Calderón y Maciel Borges (2013), esta evaluación se estructura en tres etapas: (a) descripción de la realidad, (b) crítica de la realidad y (c) creación colectiva de soluciones.

En este marco, la evaluación se convierte en un ejercicio dialógico que involucra activamente a los sujetos en la comprensión y resignificación de sus prácticas educativas. Tal como señalan van de Watering et al. (2008), la forma en que los estudiantes comprenden la evaluación condiciona directamente la manera en que aprenden.

Existen evidentes puntos de convergencia entre la evaluación emancipadora propuesta por Sól (1995) y las ideas de Freire (2004) en *Pedagogía de la autonomía*. En ambas se plantea la necesidad de superar la educación bancaria en favor de una educación democrática, en la que el rigor metodológico, la crítica, la ética y la estética formen parte del acto educativo. Según Freire, el educador comprometido con la transformación no puede eludir el deber de fomentar la curiosidad crítica, la insumisión intelectual y el pensamiento autónomo de sus estudiantes.

A la luz de estos planteamientos, mayoritariamente provenientes del pensamiento educativo latinoamericano, se hace necesaria una reflexión crítica sobre los procesos evaluativos vigentes en el contexto universitario. En particular, se plantea la urgencia de transformar las prácticas evaluativas tradicionales, caracterizadas por relaciones verticales de poder, en prácticas que promuevan una evaluación integral, centrada en el sujeto que aprende. Tal transformación implica cuestionar los dispositivos de control y jerarquía que aún perviven en muchas aulas, reemplazándolos por dinámicas horizontales que reconozcan al estudiante como agente activo en su propio proceso de aprendizaje.

3. Métodos

Esta investigación se enmarca en el paradigma comprensivo-interpretativo, cuyo foco reside en la comprensión profunda del sentido que los sujetos otorgan a sus prácticas y discursos. La unidad de estudio correspondió a una universidad estatal del sur de Chile, y los informantes clave fueron 14 docentes noveles, seleccionados mediante un muestreo intencionado (Ruíz Olabuénaga, 2012, p. 64; Sandoval, 2002, p. 124), criterio comúnmente utilizado en estudios cualitativos donde se privilegia la pertinencia y riqueza informativa de los casos (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999, p. 135).

Para la recolección de información se emplearon dos técnicas cualitativas. En primer lugar, se realizaron entrevistas individuales comprensivas a seis docentes, una modalidad que, según Kaufmann (1996, en Ríos, 2013), busca romper con la jerarquía tradicional entre investigador y entrevistado, propiciando una conversación simétrica, cercana y reflexiva. En segundo lugar, se desarrollaron dos entrevistas grupales, conformadas por cuatro académicos cada una, lo que permitió dinamizar el intercambio discursivo e identificar sentidos compartidos y divergentes en torno a las experiencias evaluativas.

El instrumento de entrevista fue validado a través de la técnica del juicio de expertos, también conocida como técnica de control, que permite establecer la coherencia y pertinencia de los ítems a partir del análisis de especialistas en el área (Corral, 2009).

Respecto al análisis de la información, se utilizó el Análisis Estructural (AE), según la propuesta metodológica de Ríos (2013), el cual se centra en la interpretación de los textos —en este caso, los relatos provenientes de las entrevistas— como sistemas semánticos complejos. Esta técnica parte del supuesto de que los discursos pueden ser tratados como textos escritos, liberados del tutelaje de la intención del autor y del contexto situacional inmediato, permitiendo así que emerjan sentidos estructurados que construyen una nueva realidad semántica (Ríos, 2013, p. 63). Como señala Halliday (1986, en Ríos, 2013, p. 65), el texto se entiende como una estructura genérica compuesta por oraciones que configuran un sistema significativo.

Se aplicaron tres técnicas específicas de AE: estructura paralela, estructura cruzada y estructura actancial.

- La **estructura paralela** se configura cuando una disyunción semántica genera nuevas disyunciones que se sostienen en un eje común, conformando un sistema de relaciones coherentes y jerárquicas (Ríos, 2013, p. 71).
- La **estructura cruzada**, por su parte, representa combinaciones semánticas entre dos disyunciones cuyos términos no son mutuamente excluyentes, permitiendo identificar formas complejas de organización del discurso (Ríos, 2013, pp. 77-78).
- Finalmente, la **estructura actancial** postula una red de relaciones entre distintos actantes del discurso, agrupados en tres ejes que expresan la estructura global del mismo (Ríos, 2013, p. 82).

Estas técnicas permitieron una comprensión profunda de las racionalidades subyacentes en las prácticas evaluativas de los docentes entrevistados, posibilitando la emergencia de categorías que dan cuenta de las tensiones, desplazamientos y transformaciones en los modos de concebir y ejecutar la evaluación en la docencia universitaria.

4. Resultados

La presentación de los resultados de esta investigación se ha organizado a partir de las técnicas de análisis estructural del discurso propuestas por Ríos (2013), aplicadas a las entrevistas realizadas a docentes noveles universitarios. El análisis permitió construir categorías emergentes que reflejan los núcleos semánticos más recurrentes en los discursos: estrategias, diseño, frustraciones, prácticas, formación, desafíos, habilidades, enseñanza y contexto. Estas categorías fueron definidas a partir de su alta frecuencia y densidad en las unidades discursivas codificadas.

En un primer nivel de análisis, se identificaron quince ejes semánticos directamente relacionados con los objetivos de investigación. Para efectos de este artículo, se presentan dos de los esquemas resultantes del análisis estructural, específicamente los correspondientes a las técnicas paralela, cruzada y actancial, los cuales permiten representar las tensiones presentes en los discursos de los participantes.

Esquema 1: Análisis Estructural Paralelo

Proyecciones de la evaluación: tensiones entre lo ideal y lo real

Evaluación proyectada (Ideal) +	Evaluación en la práctica (Real) -
Genera reflexión	Genera reproducción
Trabajo colaborativo	Trabajo individual
Retroalimentación contextualizada	Retroalimentación descontextualizada
Continua	Puntual y sumativa
Integral	Unidimensional
Participativa	Heterónoma

Fuente: Elaboración propia

Este esquema representa un eje semántico central de los discursos docentes: las proyecciones ideales de la evaluación en contraste con la realidad que se vivencia en la práctica cotidiana. La evaluación ideal es concebida como un proceso reflexivo, colaborativo, con retroalimentación situada, continua, integral y participativa. Esta forma de entender la evaluación se vincula con principios de una racionalidad cognitiva, que promueve una evaluación emancipadora en el marco de modelos centrados en el aprendizaje.

En contraste, los docentes describen una práctica evaluativa real en la que predomina la reproducción de contenidos, el trabajo individual, la retroalimentación descontextualizada, la evaluación sumativa de eventos aislados, un enfoque unidimensional y la heteronomía del proceso. Esta descripción refleja una racionalidad tradicional y teleológica, centrada en fines externos al proceso de aprendizaje genuino.

Los siguientes fragmentos de discurso ilustran las tensiones anteriormente descritas:

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.”

Este fragmento evidencia la aspiración de los docentes hacia una evaluación formativa que fomente habilidades cognitivas superiores, aunque reconocen la dificultad de concretarla en la práctica.

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.”

Aquí se muestra una concepción de la evaluación como herramienta transformadora, aunque condicionada por una lógica de control de resultados.

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.”

Se destaca la necesidad de innovar en las modalidades evaluativas, incorporando tecnología y estrategias integradoras que conecten con los intereses y motivaciones del estudiantado.

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.”

Este testimonio enfatiza el valor pedagógico de la retroalimentación como parte esencial del aprendizaje, a la vez que evidencia su limitada implementación. A su vez, se evidencia la racionalidad cognitiva al justificar la necesidad de coherencia entre enseñanza y evaluación, señalando que retroalimentar es fundamental para desarrollar pensamiento crítico y análisis.

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 aprendizajes.”

Se expresa aquí una visión de evaluación autorreflexiva y formativa, en sintonía con una racionalidad emancipadora que promueve la autonomía del estudiante. En el discurso, se observa un fundamento axiológico asociado al valor formativo de la autonomía y la responsabilidad compartida.

Esquema 2: Análisis Estructural Cruzado

Tipos de evaluación y racionalidades subyacentes

El segundo esquema se construye a partir de la técnica de análisis estructural cruzado, que permite evidenciar las disyunciones conceptuales entre los tipos de evaluación —tradicional y emancipadora— y las racionalidades que las sustentan, en relación con los tipos de aprendizajes promovidos: *memorístico* o *significativo*.

Evaluación Emancipadora (+)		
Aprendizaje Significativo (+)	Tipo de racionalidad Cognitiva ++	Tipo de racionalidad Utilitaria -
	Tipo de racionalidad Axiológica +-	Tipo de racionalidad Técnica --
	(-) Evaluación Tradicional	

Fuente: Elaboración propia.

Descripción del esquema

El eje semántico articulador de este esquema es el *tipo de evaluación*, entendida como práctica pedagógica que puede oscilar entre dos polos: una evaluación tradicional (–), centrada en la reproducción de contenidos, y una evaluación emancipadora (+), orientada a la formación integral del estudiantado.

Estas polaridades son sustentadas por racionalidades diferenciadas, entendidas según la Teoría de la Elección Racional General de Raymond Boudon. En el polo positivo, la racionalidad cognitiva representa la posibilidad de que el docente novel fundamente sus decisiones evaluativas en marcos teóricos sólidos y prácticas investigativas, propiciando aprendizajes significativos. Esta racionalidad permite visibilizar al estudiante como sujeto activo del proceso formativo, diversificar los instrumentos de evaluación y promover la corresponsabilidad evaluativa.

En un nivel intermedio se ubica la racionalidad axiológica, que se refiere a la incorporación de valores compartidos institucionalmente, permitiendo que los sellos educativos de las universidades permeen las prácticas evaluativas. Aunque no necesariamente responde a una fundamentación teórica, esta racionalidad también impulsa el aprendizaje significativo al conectar la evaluación con fines ético-formativos.

En el polo negativo, emergen racionalidades que tienden a mantener prácticas convencionales. La racionalidad utilitaria, de carácter semi negativo, se vincula con intereses prácticos, eficiencia operativa o cumplimiento formal, lo que favorece aprendizajes superficiales o memorísticos. Finalmente, la racionalidad técnica o tradicional, altamente negativa, responde a la repetición acrítica de prácticas evaluativas arraigadas en la cultura organizacional de la institución, generalmente desprovistas de reflexión pedagógica, y que refuerzan aprendizajes mecánicos y fragmentados.

Extractos de los discursos

Párrafo 114

“En cambio acá uno se relaciona más con los chicos se les entrega más retroalimentación, entrego material para que puedan leer, habilitar en adecca, un foro para explicación,

puede ser una forma de tener mayor comunicación entre el docente y estudiante 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.”

Este testimonio expresa una transición hacia una evaluación emancipadora, mediada por racionalidades cognitivas y axiológicas. Se aprecia un reconocimiento explícito del protagonismo del estudiante y la importancia de la retroalimentación y la autoevaluación en la construcción del aprendizaje.

Párrafo 213

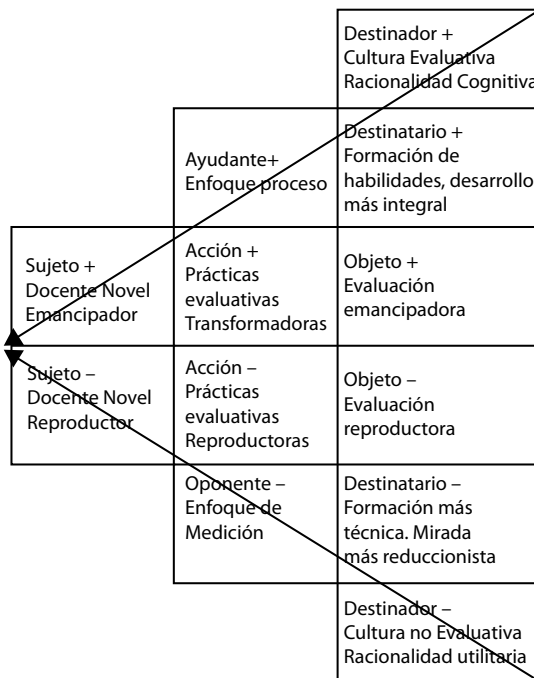
“Esto también me ha servido harto, yo no quiero desarrollar un instrumento de evaluación que los pille, sino que los haga pensar, que lo haga analizar, que los haga estudiar, interesarse. Y yo después evaluar, respecto a ello. La metodología de darles tips, se interesan, son preguntas más abiertas, no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

En este fragmento se observa la intención del docente por diseñar instrumentos que fomenten el pensamiento crítico, el análisis y el interés por el conocimiento, lo cual se alinea con una racionalidad cognitiva orientada a la transformación de las prácticas evaluativas y a la consolidación de aprendizajes significativos.

Esquema 3: Análisis Actancial

Tensiones entre figuras docentes: emancipador versus reproductor

Esquema Actancial Síntesis (EA1)



Fuente: Elaboración propia.

El análisis actancial se utilizó para representar las posiciones discursivas antagónicas que emergen del relato de los docentes noveles respecto de sus prácticas evaluativas. En este caso, el esquema evidencia una trama de oposición entre dos figuras paradigmáticas: el *docente novel emancipador* y el *docente novel reproductor*. Esta polarización permite visualizar no sólo las acciones evaluativas diferenciadas, sino también las racionalidades subyacentes, los objetos de la acción, los ayudantes y opositores, así como los distintos modos de concebir al estudiantado como destinatario del proceso formativo.

Descripción del esquema

El presente esquema actancial sintetiza dos lógicas evaluativas claramente diferenciadas que emergen desde los discursos analizados. En el polo positivo, el sujeto es el *docente novel emancipador*, quien orienta su accionar hacia la construcción de una evaluación emancipadora, entendida como una práctica transformadora que reconoce al estudiante como agente activo del proceso de aprendizaje. Este modelo se sustenta en una cultura evaluativa y se ve asistido por racionalidades cognitivas y axiológicas, así como por un enfoque procesual, centrado en el desarrollo progresivo de habilidades y competencias. El destinatario de este accionar es el estudiante concebido desde una perspectiva integral, visibilizado en sus múltiples dimensiones.

Por el contrario, en el polo negativo, se ubica el *docente novel reproductor*, cuya práctica se orienta a la reproducción de esquemas evaluativos convencionales. Esta figura actúa dentro del marco de una cultura no evaluativa, guiada por racionalidades utilitarias y tradicionales, donde predomina el enfoque de medición, entendido como una lógica técnica centrada en la comprobación de resultados y no en la formación. En este caso, el estudiante aparece como un sujeto invisibilizado, siendo el destinatario de una formación parcial, reducida a la técnica o al cumplimiento instrumental de objetivos.

Esta oposición no sólo representa una diferencia metodológica, sino también una disputa simbólica en torno al sentido formativo de la evaluación, y, por ende, sobre los fines de la educación superior. La estructura actancial permite visibilizar cómo las racionalidades evaluativas se insertan en una trama más amplia de sentido que configura el rol docente, el lugar del estudiante y los horizontes ético-políticos de la enseñanza universitaria.

5. Discusión

La discusión de los resultados se articula considerando los principales elementos presentados en el marco teórico, las categorías emergentes de los discursos de los docentes noveles obtenidos a partir del análisis de entrevistas, la técnica estructural utilizada y las fuentes consultadas. Esta discusión se centra en la exploración de las racionalidades subyacentes a las prácticas evaluativas de docentes noveles, evidenciando un incipiente desplazamiento desde enfoques tradicionales hacia formas más emancipadoras de evaluación.

5.1. Evaluación y experiencia pedagógica: tensiones, temores e inseguridades del docente novel

Uno de los principales hallazgos se refiere a la oposición entre un “antes” y un “después” en las prácticas evaluativas. Los discursos de los docentes revelan que en sus primeras experiencias, predominaba una falta de conocimiento en el diseño e

implementación de estrategias e instrumentos evaluativos. Esta situación se traduce en la adopción de un enfoque centrado en la medición, con énfasis en contenidos conceptuales, lo que genera una evaluación orientada a la reproducción memorística (Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles, 2009). La evaluación se convierte entonces en una práctica subjetiva, estática, y enfocada en productos, descuidando la dimensión actitudinal (Ardoino, 2005).

Aunque los docentes reconocen la importancia de la retroalimentación, esta se expresa predominantemente desde la oralidad, sin una sistematización adecuada del proceso. La práctica evaluativa se mantiene individualizada, centrada en la heteroevaluación y relegada a un momento final del proceso formativo. Esta situación refleja una experiencia docente solitaria, donde la función investigativa adquiere mayor valor que la docencia (Contreras, 2010), lo que refuerza la ausencia de un sustento epistemológico que fortalezca la evaluación de los aprendizajes.

En este contexto, se identifican tres racionalidades boudonianas que sustentan las prácticas evaluativas tradicionales:

1. **Racionalidad utilitaria:** manifiesta en la preferencia por pruebas escritas de selección múltiple por su facilidad de corrección ante cursos numerosos, invisibilizando otros procesos evaluativos.
2. **Racionalidad teleológica:** centrada en el cumplimiento normativo y la calificación como fin en sí misma (Gómez Roldán, 2005), desconectada de procesos formativos.
3. **Racionalidad tradicional:** basada en la replicación de modelos heredados de la propia experiencia formativa, anclada en lógicas punitivas y descontextualizadas (Santos, 1996; Toranzos, 2014).

Estas racionalidades se entrelazan con emociones de inseguridad, miedo e incertidumbre, que afectan tanto a docentes como a estudiantes, consolidando una cultura evaluativa centrada en la calificación y el control.

5.2. Hacia una evaluación más reflexiva y dialógica: emergencias de nuevas racionalidades

El análisis también evidencia la coexistencia de racionalidades alternativas, como la axiológica y la cognitiva. Estas racionalidades emergen en discursos que expresan mayor seguridad, transparencia y objetividad en los procesos evaluativos, revelando un avance hacia enfoques cualitativos más rigurosos y contextualizados.

Este desplazamiento está vinculado a una comprensión más profunda del sujeto que aprende, resaltando la importancia del estudiante como agente activo, motivado y comprometido (Sóul, 1995). Se identifican elementos de una evaluación emancipadora, como la diversificación de instrumentos, la articulación coherente entre enseñanza, aprendizaje y evaluación, y la importancia de la retroalimentación como ruta para el aprendizaje (Ramaprasad, 1983).

Sin embargo, este avance es aún incipiente y requiere de un acompañamiento institucional sostenido. Persisten tensiones derivadas del arraigo de paradigmas tradicionales que posicionan a la evaluación como mecanismo de control (Freire, 1985; Martínez Reyes, 2010). En este marco, el docente novel continúa decidiendo unilateralmente los qué, cómo y para qué evaluar, excluyendo al estudiante como sujeto activo del proceso.

5.3. Comprensiones de una evaluación emancipadora: un leve caminar

Los discursos docentes revelan comprensiones parciales de lo que implica una evaluación emancipadora. Se identifican aspiraciones hacia procesos que generen reflexión, colaboración, retroalimentación contextualizada, evaluación continua e integral (Salazar Ascencio, 2010). Aunque estas prácticas no están plenamente instaladas, se reconoce la importancia de construir consensos en espacios dialógicos docentes, a fin de establecer una cultura evaluativa institucional coherente y significativa (Púñez, 2014).

La diversidad disciplinaria de los docentes investigados exige considerar la naturaleza epistemológica de cada especialidad para contextualizar la evaluación (Borjas, 2014). En este sentido, la reflexión sobre la práctica se configura como una herramienta fundamental para reducir la brecha entre la situación actual del estudiante y su potencial ideal.

Aunque los indicios de evaluación emancipadora son limitados, se reconoce un proceso de transición que incorpora elementos constituyentes de esta perspectiva. Según Sól (1995), la evaluación emancipadora busca iluminar caminos de transformación y promover la conciencia crítica y la autonomía estudiantil. En esta línea, el desarrollo de la conciencia crítica docente respecto a sus propias prácticas puede habilitar nuevas formas de comprender el aprendizaje.

5.4. Disyunciones en el escenario evaluativo universitario: entre lo reproductivo y lo emancipador

El análisis actancial evidencia dos perfiles en oposición: el docente novel reproductor y el docente novel emancipador. Este último se sustenta en una racionalidad axiológica, que prioriza el aprendizaje integral, y en una racionalidad cognitiva, que se alimenta de conocimientos epistemológicos y de una evaluación auténtica, contextualizada y centrada en procesos (Ahumada, 2005).

El docente que transita hacia estos marcos genera prácticas que favorecen el trabajo colaborativo, el diálogo, la participación activa de los estudiantes y la evaluación de dimensiones diversas del aprendizaje. Se visibiliza al estudiante no solo en los discursos, sino también en las prácticas evaluativas.

5.5. Hacia una cultura evaluativa institucional

En el escenario universitario actual, persiste una hegemonía de enfoques evaluativos tradicionales. Resulta necesario avanzar hacia una cultura evaluativa sustentada en la reflexión, la participación colectiva y el acompañamiento institucional permanente, que permita comprender y valorar la experiencia como aprendizaje (Bolseguí y Fuguet Smith, 2006).

La reflexión, como pilar de la evaluación emancipadora, se convierte en una necesidad imperiosa. Según Borjas (2014), esta evaluación debe considerar seis principios: participación, comunicación, contextualización, significación, humanización y transformación. Estos principios permiten resignificar el acto evaluativo como un proceso integral, dialógico y transformador, centrado en el estudiante como sujeto de su aprendizaje y como persona integral.

En consecuencia, promover una cultura evaluativa emancipadora no constituye únicamente un cambio metodológico, sino una transformación institucional profunda. Instalar prácticas centradas en el aprendizaje implica revisar reglamentos, tiempos académicos, mecanismos de seguimiento y cultura organizacional. Una institución universitaria que asume la evaluación como proceso dialógico y formativo transita hacia un modelo más democrático de enseñanza.

6. Conclusiones

La presente investigación abordó las racionalidades epistemológicas subyacentes a las prácticas evaluativas de docentes noveles en una universidad estatal del sur de Chile, con el objetivo de contribuir a una comprensión crítica de los enfoques evaluativos que estos docentes movilizan y, en consecuencia, explorar el tránsito hacia una evaluación de carácter emancipador. La muestra estuvo compuesta por catorce docentes con entre uno y cinco años de experiencia en docencia universitaria, pertenecientes a las seis facultades que conforman la institución.

Desde una perspectiva metodológica cualitativa, se desarrolló un análisis semántico estructural y actancial de los discursos docentes, articulado con la teoría de las racionalidades de Boudon (2003), las que comprenden la racionalidad utilitaria, teleológica, tradicional, axiológica y cognitiva. A partir de estos referentes, las conclusiones se estructuran en torno a tres ejes: las racionalidades subyacentes en las prácticas evaluativas; las perspectivas epistemológicas sobre la evaluación; y las tensiones que emergen desde la experiencia docente en contextos universitarios.

6.1. Racionalidades subyacentes en las prácticas evaluativas

Los hallazgos evidencian que las prácticas evaluativas de los docentes noveles están sostenidas, principalmente, en racionalidades de tipo tradicional, utilitaria y teleológica, manifestando en menor medida elementos de racionalidades axiológica y cognitiva. Esta configuración da cuenta de un entramado complejo de sentidos que orientan la toma de decisiones pedagógicas, muchas veces marcadas por la costumbre, la presión institucional o la búsqueda de eficiencia operativa.

La racionalidad utilitaria se expresa en prácticas evaluativas centradas en la eficiencia del proceso de corrección, lo que se traduce en la utilización predominante de pruebas escritas con ítems de selección múltiple. Estas prácticas tienden a privilegiar el contenido conceptual, en detrimento de una evaluación formativa y contextualizada, debilitando así la coherencia entre currículo, didáctica y evaluación.

Por su parte, la racionalidad teleológica, anclada en el cumplimiento de fines normativos como la calificación, posiciona la evaluación como un mecanismo de control. En este marco, predomina la heteroevaluación, con escasa presencia de coevaluación o autoevaluación, lo que reproduce una lógica punitiva y asimétrica en la relación pedagógica.

La racionalidad tradicional también aparece con fuerza, evidenciando que muchas decisiones evaluativas se toman en función de prácticas heredadas y no problematizadas al interior de las unidades académicas. Esta transmisión informal de modelos evaluativos refuerza la reproducción de instrumentos estandarizados y descontextualizados.

En contraste, la racionalidad axiológica, aunque presente de forma más marginal, revela una preocupación emergente por la coherencia con los valores institucionales y los marcos curriculares declarados. En tanto, la racionalidad cognitiva se vislumbra cuando los docentes reflexionan sobre la efectividad de sus prácticas o muestran apertura hacia la innovación evaluativa, generalmente influenciados por instancias de formación pedagógica institucional.

Cabe destacar que el tránsito hacia una evaluación más centrada en el aprendizaje se encuentra en una etapa incipiente. Si bien algunos docentes comienzan a

cuestionar los enfoques tradicionales, persisten prácticas ancladas en modelos de evaluación sumativa, escasamente formativa y con bajo nivel de metacognición. En este contexto, emerge la necesidad de fortalecer procesos de acompañamiento sistemático al desarrollo docente, que permitan avanzar hacia formas de evaluación más humanizadoras, dialógicas y coherentes con una perspectiva emancipadora del acto evaluativo (Freire, 1989; Sól, 1995).

6.2. *Perspectivas epistemológicas sobre la evaluación*

Desde los discursos docentes, se constata una clara preeminencia de una perspectiva epistemológica de tipo cuantitativa, centrada en la medición del rendimiento, con énfasis en la evaluación de productos más que de procesos. Este enfoque se traduce en prácticas evaluativas individualizadas, de carácter sumativo, que privilegian los contenidos conceptuales y se subordinan a exigencias administrativas y reglamentarias.

De forma incipiente, se aprecian elementos de una perspectiva de evaluación de procesos, vinculada al uso de los resultados evaluativos como insumo para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, algunos discursos evidencian apertura hacia una evaluación auténtica, que reconoce la importancia de contextualizar los saberes y valorar habilidades integrales en coherencia con los perfiles de egreso. No obstante, este enfoque aún se encuentra limitado al plano conceptual y no se refleja consistentemente en las prácticas.

Uno de los desafíos centrales identificados es la evaluación del componente actitudinal, el cual, si bien está presente en los programas curriculares, no se integra de manera efectiva en las estrategias evaluativas utilizadas. Esto da cuenta de una disociación entre los discursos institucionales de formación integral y las prácticas concretas en el aula.

Los docentes noveles también reconocen que las experiencias previas de los estudiantes en procesos evaluativos condicionan su disposición al aprendizaje. En este sentido, destacan que evaluaciones sistemáticas, progresivas y acompañadas de retroalimentación oportuna generan mayor seguridad y compromiso en el estudiantado. Sin embargo, persisten prácticas institucionales que dificultan este tipo de abordaje, como la entrega tardía de resultados o el uso de instrumentos evaluativos punitivos por parte de otros docentes.

Finalmente, se reconoce el valor de los espacios de perfeccionamiento pedagógico, especialmente aquellos centrados en la evaluación, como catalizadores de transformación en las prácticas docentes. No obstante, se plantea la necesidad de que estas instancias sean más sistemáticas, interdisciplinarias y articuladas con las dinámicas institucionales, de modo de fortalecer un tránsito epistemológico que desafíe las concepciones tradicionales de la evaluación.

6.3. *Tensiones en las prácticas evaluativas*

Las tensiones identificadas en las prácticas evaluativas de los docentes noveles se vinculan estrechamente con los desafíos propios de los procesos de renovación curricular y con las condiciones estructurales del quehacer universitario. Entre ellas destacan:

- **Tensión entre docencia e investigación:** Persiste una jerarquización institucional que valora más la actividad investigativa que la docencia, particularmente en el pregrado. Esta asimetría impacta negativamente en la dedicación, innovación y reflexión pedagógica de los docentes.
- **Tensión en la evaluación de contenidos actitudinales:** Si bien existe un

reconocimiento formal de la importancia de una evaluación integral, las prácticas se centran predominantemente en contenidos conceptuales y, en menor medida, procedimentales. La evaluación del componente actitudinal continúa siendo un desafío no resuelto, tanto en términos conceptuales como instrumentales.

- **Tensión epistemológica:** Las racionalidades que orientan las prácticas evaluativas están marcadas por un enfoque tradicional y de medición, lo que dificulta la implementación de estrategias más formativas y cualitativas. Esta tensión refleja una debilidad en la formación epistemológica de los docentes respecto a la evaluación y una necesidad urgente de acompañamiento institucional más sostenido.
- **Tensión en los agentes evaluativos:** Se evidencia una resistencia a la diversificación de agentes evaluadores, como la coevaluación y la autoevaluación, debido a percepciones de escasa objetividad o falta de preparación. Esta situación refleja tanto una carencia de modelos previos como una cultura institucional aún anclada en el paradigma de control.

Estas tensiones ponen en evidencia la necesidad de repensar las políticas de formación y acompañamiento docente, promoviendo una cultura evaluativa más crítica, reflexiva y centrada en el aprendizaje. La transición hacia una evaluación emancipadora no solo requiere de voluntades individuales, sino también de transformaciones estructurales y culturales al interior de las instituciones de educación superior.

Finalmente, esta investigación presenta algunas limitaciones propias del enfoque cualitativo y del contexto estudiado, la muestra son docentes noveles de una universidad estatal, por lo que los hallazgos no pretenden ser generalizables, sí transferibles. En futuros estudios, se propone incorporar observación participante, análisis de instrumentos evaluativos y como proyección investigativa el ámbito de la inclusión educativa y sus procesos evaluativos asociados.

Referencias

- Aguirre Muñoz, L. C. (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. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v5n1/v5n1a10.pdf>
- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Paidós.
- Arduino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Novedades Educativas.
- Bolseguí, M. y Fuguet Smith, A. (2006). Cultura de evolución: Una aproximación conceptual. *Investigación y Postgrado*, 21(1), 77-98. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65821104.pdf>
- Borjas, M. (2014). La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la pedagogía crítica. *Rastros Rostros*, 16(30), 35-45. <https://doi.org/10.16925/ra.v16i30.816>
- Boudon, R. (1995). *Le juste et le vrai: Études sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance*. Presses Universitaires de France.
- Boudon, R. (2003). *Raison, bonnes raisons*. Presses Universitaires de France.

- Boudon, R. (2006). *Déclin de la morale? Déclin des valeurs?* Presses Universitaires de France.
- Boudon, R. (2013). *Le Rouet de Montaigne: Une théorie du croire*. Hermann.
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 317-328. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548008.pdf>
- Bozu, Z. y Manolescu, M. (2010). El espacio europeo de educación superior y el profesorado universitario novel: un estudio cualitativo. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 62(4), 51-63. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29318>
- Calderón, A. I. y Maciel Borges, R. (2013). La evaluación educacional en el Brasil: de la transferencia cultural a la evaluación emancipadora. *Educación*, 22(42), 77-95. <https://doi.org/10.18800/educacion.201301.004>
- Carbajosa, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, 33(132), 181-190. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2011.132.24903>
- 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. <https://doi.org/10.5294/edu.2010.13.2.3>
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 19(33), 228-247. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art12.pdf>
- Dunkin, M. J. (1990). The induction of academic staff to a university: processes and products. *Higher Education*, 20(1), 47-66. <https://doi.org/10.1007/BF00162204>
- Feixas Condom, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent* [Tesis doctoral inédita, Universitat Autònoma de Barcelona]. <http://www.tdx.cat/TDX-0212103-191458>
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Gómez Roldán, I. (2005). Competencias profesionales: una propuesta de evaluación para las facultades de ciencias administrativas. *Educación y Educadores*, 8, 45-66. <https://revistas.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/565>
- Herrera-Torres, L. y Lorenzo-Quiles, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 12(3), 75-98. <https://revistas.unisabana.edu.co/sabana/index.php/eye/article/view/1532>

- Ibarra Saiz, M. S. y Rodríguez Gómez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/ca/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re351/re351-16.html>
- Latorre Navarro, M. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, (30), 75-91. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052004000100005>
- Martínez García, J. S. (2004). Distintas aproximaciones a la elección racional. *Revista Internacional de Sociología*, (37), 139-173. <https://doi.org/10.3989/ris.2004.i37.239>
- Martínez Reyes, N. R. (2010). Una aproximación a la cultura de evaluación. *Revista Diá-logos*, (6), 7-19. <https://doi.org/10.5377/dialogos.v1i6.15762>
- Monardi, F. (2002). *Pratiques et logiques en pédagogie*. Paris, Francia: Nathan Université.
- Moreno Olivos, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 563-591. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14004110.pdf>
- Noguera, J. A. (2007). Racionalidad y deliberación en la acción colectiva. *Revista Internacional de Sociología*, 65(46), 107-129. <https://doi.org/10.3989/ris.2007.i46.6>
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 245-262. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>
- 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, Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo].
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13. <https://doi.org/10.1002/bs.3830280103>
- Ríos, T. (2013). *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social*. Universidad de Manizales.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Ruíz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa: Modelos y técnicas*. Universidad de Deusto.
- Salazar Ascensio, J. (2010). Encuesta de satisfacción estudiantil versus cultura evaluativa de la docencia. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 120-132. <https://doi.org/10.15366/riee2010.3.1.009>
- Sandoval, C. (2002). Investigación Cualitativa. En *Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Colombia: Arfo.

- Santos, M. (1996). *Evaluación educativa: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Sóul, A. M. (1995). *Evaluación crítica: pondrá a prueba la teoría y la práctica sociales del intelectual*. Mondadori.
- Toranzos, L. V. (2014). Evaluación educativa: hacia la construcción de un espacio de aprendizaje. *Propuesta Educativa*, (41), 9-19. <https://www.scielo.org.ar/pdf/pe/n41/n41a03.pdf>
- van de Watering, G., Gijbels, D., Dochy, F. y van der Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. *Higher Education*, 56(6), 645-658. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9116-6>