

RACIONALIDADES EPISTEMOLÓGICAS DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE DOCENTES NÓVELES DE LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO. HACIA UNA EVALUACIÓN EMANCIPADORA.

Marcela Liliana Mora Donoso
Universidad del Bío-Bío/Universidad Academia Humanismo Cristiano (Estudios Doctorales)
mamora@ubiobio.cl - 042-2-463093 / 99110455

Resumen (se incluyen las palabras claves).

La siguiente investigación constituye el proyecto de tesis doctoral, la cual tiene como objetivo proponer principios de comprensión que permitan a los docentes noveles de la Universidad del Bío-Bío avanzar hacia prácticas evaluativas propias de una evaluación emancipadora. La investigación se abordará desde un diseño comprensivo interpretativo, adscrita al paradigma sociocrítico, estudio de caso, aplicando técnicas de recogida de información entrevista comprensiva, análisis documental, entrevista grupal y técnicas de análisis de información: análisis estructural y análisis actancial. La investigación constituye un aporte para proponer principios de comprensión de una nueva forma de evaluar en espacios de aprendizaje universitario, rompiendo con las prácticas hegemónicas y de poder que sustentan actualmente la evaluación, desde los expertos y de enfoque de medición.

6.- Antecedentes, justificación y formulación del problema.

En relación a los aportes de investigaciones educativas en el ámbito de las racionalidades epistemológicas, se presenta la tesis doctoral de Ravanal (2012), cuya problemática ¿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?. Por otra parte, Patricia, Demut y María Alcalá (2002) orientan su estudio hacia las Concepciones epistemológicas y didácticas de docentes y futuros docentes de Educación Primaria. Análisis de un caso, Alcalá. Un aporte importante para nuestro tema lo hace Latorre M (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. En otro contexto, Monarca, H. (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 ética-política de la evaluación de los sistemas de educación. Así también, se presentan estudios acerca de racionalidad teórica-metodológica presentes en paradigmas de la investigación socio-educativa, de Leopardi, L. (2009), de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela, presenta cómo las orientaciones paradigmáticas de los docentes influyen en la manera de abordar los problemas educacionales y sus opciones epistemológicas explícitas o implícitas. En el ámbito de investigaciones a profesores noveles, se presentan los aportes de Guzmán, en la revista Educación Superior, (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. Así también aporta la autora Álvarez (2008) con su estudio: La situación de los profesores noveles, investigación llevada a cabo desde la fundación Santa María, en colaboración con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y la Cultura (OEI). En este marco, investiga cómo se perciben los docentes noveles, cómo se valora 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. Por otra parte, 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.

En este ámbito, son los aportes que proporciona, Escorcía, J. (2008) en su estudio: ¿Qué es la Evaluación Educativa?. Resaltando 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.

Del punto de vista de antecedentes respecto a evaluación emancipadora, la investigadora Brasileña, Ana María Soúl, acuña el término de evaluación emancipadora en el año 1995, en el marco de su tesis doctoral. Por tanto, lo sitúa como objeto de estudio, otorgando postulados democráticos, para la reformulación de un curso de post-grado, que posteriormente compiló en un libro el año 2001, la base teórica que sustenta la propuesta surgen de los aportes freirianos. Por otra parte el autor Calderón; Bogues (2013), efectúa una investigación titulada: La Evaluación Educativa en Brasil: De la transformación Cultural a la Evaluación Emancipadora, indexada en la Revista Educación.

En consecuencia, a partir de esta etapa de investigación documental empírica, se puede establecer la carencia de hallazgos de investigaciones en educación, en torno a la problemática de estudio que esta tesis doctoral propone: Racionalidades epistemológicas de prácticas evaluativas de docentes nóveles en contexto universitario, por lo que es necesario avanzar en esta línea investigativa y proponer principios y orientaciones de una nueva forma de concebir el proceso evaluativo, sobre todo en contexto universitario que es la formación de profesionales que permitirán una transformación con y para la sociedad.

7.- Planteamiento del Problema

¿El tipo de racionalidad que subyace a las prácticas evaluativas de los docentes nóveles de la Universidad del Bío-Bío permite transitar hacia una evaluación emancipadora?.

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 de lo cognitivo sino también énfasis 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, 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, constituido por dos áreas: Área de Desarrollo Pedagógico y el Área de Desarrollo Tecnológico, por lo cual institucionalmente se instalan dentro del organigrama un equipo de trabajo que acompañan a las innovaciones curriculares e intencionan que los docentes transiten 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 cognitivos y de medición, explicitando en sus programas de asignaturas el test y la prueba escrita, como la evidencia más importante del aprendizaje, como 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 Dirección de Docencia de la Vicerrectoría Académica.

Por otra parte, actualmente en los contextos universitarios, se otorga mayor relevancia a la actividad y función investigativa que a la de docencia de pre-grado, así como también se observa tanto a nivel institucional como en otras realidades educativas, una desarticulación entre didáctica-evaluación. Es así que, no se evidencia una apertura a permitir que evalúen otros agentes, el docente es el único garantizado en 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 o procesos metacognitivos.

8.- Marco referencial o teórico.

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

En Ciencias Sociales como 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, o 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 causas 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 conseguirlos dadas sus circunstancias. En eso consiste precisamente su racionalidad. (Vidal de la Rosa, G. 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: 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, 2012; 7).

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 a hechos y los juicios respecto a 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 indiosincráticos (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 (1995:207). 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 Leo 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. (que 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 si 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 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. Por otra parte, 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 consecuencia, a partir de los aportes de diversos autores a través del tiempo, se puede apreciar que los aportes de Boudon, son significativos y dan respuesta a 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 este enfoque teórico Boudoniano.

8.2.- Evaluación Educativa, tensiones y desafíos en el contexto universitario.

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, T. 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 enseñando y al final del proceso. (Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles, 2009), relevando el aprendizaje de contenidos y no habilidades, cuya finalidad es la calificación. (Gómez, 2005).

Por otra parte la OCDE (2009), en un informe cuyo apartado se refiere a Calidad de la docencia, cursos y aprendizaje, en torno al sistema de educación superior en Chile, da cuenta de procesos de enseñanza y evaluación enmarcados en un enfoque técnico y tradicionalistas, los métodos pedagógicos usados son generalmente muy tradicionalistas, con énfasis en la memorización de contenidos, fomentando el aprendizaje individual más que colaborativo y se aplican pruebas tradicionales.

Brown, S; Glasner, A (2007: 23), plantean que en la universidad los modos de evaluación son, a menudo, misteriosos para ellos y, no muchos 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. Por otro lado, a los profesores 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, 1994).

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 se 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 válidas metodológicamente, la integración el trabajo cooperativo, la circulación de ideas y la modificación permanente de las conductas ordinarias.

A su vez, Brown, S; Glasner, A (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.

8.3.- Proceso de Evaluación Educativa desde distintas vertientes epistemológicas y su evolución histórica: La literatura específica en el área evaluativa, destaca que hace tres décadas, es mayor el énfasis y preocupación por la comunidad académica investigar sobre evaluación, como objeto de estudio, tal como lo demuestra Castro; Correa y Lira (2014:147). En relación a estos avances en la disciplina, Rosales (1997) bien establece que la evaluación ha manifestado una evolución, así se destaca: hasta los años setenta, una evaluación relacionada con el paradigma de investigación positivista, cuantitativo, enfatizando en 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, por tanto lo trata como receptor pasivo que acepta y acumula información, se destaca en este escenario, el modelo de evaluación que se reduce a la aplicación de pruebas objetivas, así, el profesor traslada el conocimiento a la respuestas medibles. Los aportes de autores y evolución histórica que ha manifestado la evaluación como línea de investigación, se presenta claramente en la tabla 1, la cual destaca contribuciones recientes, características y focos de interés con sus respectivos exponentes.

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

Características	Autores /Corriente epistemológica
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 predominante 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 Committe on Standars for Educational Evaluación, 1981; Scriven,
h.- Necesidad de proceder a la elaboración de una metaevaluación, con la tarea implícita de identificación de criterios para evaluar la evaluación.	Joint Committe on Sandards 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 a 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 españolas de la corriente epistemológica interpretativa.

Fuente: Adaptación de Castro, Correa y Lira (2014: 148-149)

8.4.- Evaluación Emancipadora una propuesta innovadora de evaluación en la universidad.

Evaluación Emancipadora, concepto que fue acuñado gracias a la propuesta de tesis doctoral que desarrolló Ana María Sául, (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 Sául (1995), en Calderón, A.M Borges, R. (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, demuestra tal como precisa Van Watering et al., (2008), el modo cómo los estudiantes entiende la evaluación determina el modo cómo aprenden.

Por otra parte, se puede dialogar entre la propuesta evaluativa de Sául (1995) y las ideas freirianas, en este proceso de co-participación entre estudiantes y docente en el campo evaluativo, adquiere relevancia lo planteado por Freire (2004:27)), en la obra Pedagogía de la autonomía, en cuanto a la idea de: 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, por tanto pregunto ¿la evaluación debiera estar incorporando en su propuestas éstos elementos e ideas freirianas?. 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: 34).

En consecuencia las ideas freirianas propugnan una educación democrática, pero tal como plantea en “Cartas a Cristina”, (Freire, 1996:174). “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.” 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), 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.

9.- Objetivos. Objetivo General: Proponer principios de comprensión que permitan a los docentes nóveles de la Universidad del Bío-Bío avanzar hacia prácticas evaluativas propias de una evaluación emancipadora.

Objetivos Específicos:

1.- Identificar discursos y acciones propias de las prácticas evaluativas de los docentes nóveles 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.- Identificar tipos de racionalidades que subyacen a las prácticas evaluativas de los docentes nóveles de la Universidad del Bío-Bío desde la Teoría Racional General y 4.- Comprender los tipos de racionalidades que subyacen en las prácticas

evaluativas de los docentes nóveles de la Universidad del Bío-Bío desde categorías que les permitan la apropiación de una racionalidad emancipadora para la transformación de estas prácticas.

10.- Metodología

Diseño Metodológico: Tipo de Investigación:

Tipo de Investigación	Diseño comprensivo interpretativo, Martínez (2007:31,32). Paradigma sociocrítico (Alvarado, 2008; Martínez 2007); Enfoque estudio de caso, Denny (1978; Mc Donald y Walker (1977; Patton (1980).
Unidad de Estudio	Universidad del Bío-Bío, estatal y pública de la Región del Bío-Bío. Constituida por seis Facultades. (Arquitectura Construcción y Diseño, Ciencias de la Salud y de los Alimentos, Educación, Ciencias Empresariales, Ingeniería, Ciencias) .
Sujetos	Docentes Nóveles; de 1 a 5 años de experiencia docente; adscrito a una unidad académica o departamento de una Facultad de la Universidad del Bío-Bío; tener mínimo 10 horas de docencia directa.
Tipo de Muestra	4 académicos, docentes nóveles, por Facultad, un total de 24 académicos. El criterio de selección es una muestra intencionada, mediante nómina de académicos nóveles inscritos en los cursos de capacitación de Inducción al Modelo Educativo Institucional, que dirige la Unidad de Gestión Curricular y Monitoreo de la Universidad del Bío-Bío.
Técnicas de recogida de información y análisis de información	Entrevista comprensiva, Ríos (2013) Técnica entrevista grupal Análisis documental Análisis Estructural Ríos (2013), (Halliday, 1986, en Ríos 2013) Análisis Actancial, Saniz (2008)

--	--

11.- Conclusiones.

En este contexto, aún no se pueden obtener conclusiones, puesto que esta fase es el proyecto de tesis doctoral el cual los años académicos 2016-2017 se iniciará el proceso de investigación. La conclusión a partir de esta fase es que los procesos evaluativos al interior de la Universidad requieren cambios significativos, puesto que se forman profesionales de distintas áreas que deben ser formados en una cultura evaluativa, no hegemónica, sino emancipadora, una evaluación democrática, entre otros atributos.

12.- Bibliografía, según normas APA.

Arnal, J. (1992). Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona España.

Ardoino, J. (2005). Complejidad y Formación. Pensar la Educación desde una mirada epistemológica. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Azevedo, M. (1980). Evaluación de la Educación: el miedo y el poder!!! en: Educación y Evaluación, São Paulo, Cortez, pp. 61

Barberá, E. (2003). Estado y tendencias de la evaluación en educación superior. Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria, vol. 3 (2), 5-18.

Becker, G. (1996). Accounting for Tastes, Cambridge, Harvard University Press.

Beneitone, P. et al. (2007). Proyecto Tuning América Latina, 2004-2007, Reflexiones y Perspectivas en América Latina. Informe Final, Universidad de Deusto. Bilbao.

Boladeras, M. (1996). Comunicación, ética y política. Habermas y sus críticos. Madrid.

Bonvecchio, M.; B. Maggioni. (2006). Evaluación de los aprendizajes. Manual para docentes, Novedades Educativas, Buenos Aires.

Boudon R. (2006). ¿Qué teoría del comportamiento para las ciencias sociales?. Centre d'Études Sociologiques de la Sorbonne. Conferencia de Clausura del III Congreso Andaluz de Sociología. Granada 17-18 Noviembre.

Boudon, R (1998). Social mechanisms without black boxes, en P. Hedstrom y R. Swedber (eds), Social mechanisms. An Analytical Approach to Social Theory, Nueva York, Cambridge University Press, pp. 172-203

Boudon, R. (1977). Effets pervers et ordre social, París: PUF.

Boudon, R. (1989). Subjective Rationality and the explanation in social sciences. Rationality and Society, 1. pp. 173-96.

Boudon, R. (1995). Le juste et le vrai, Études sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance, París: Fayard.

Boudon, R. (2003). Raison, bonnes raisons. Paris, Presses Universitaires de France. 184.

Boudon, R. (2009). La rationalité, París: Presses Universitaires de France. (PUF).

Boudon, R. (2013). Le Rouet de Montaigne: une théorie du croire, Paris. Hermann.

Brown, S.; Glasner, A. (2007). Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques. Narcea. Madrid. España. 1-233.

Cáceres Mesa, M. y col. (2002). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. OEI Revista Iberoamericana de Educación, www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf.

Calderón, A.M, Borges, R. (2013). La Evaluación Educativa en Brasil: De la transformación Cultural a la Evaluación Emancipadora. Revista Educación Vol. XXII, N° 42, pp. 77-95.

Castro, F.; Correa, M.; Lira, H. (2014). Currículum y Evaluación Educacional. Ediciones Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.

Contreras, G. (2010). Diagnóstico de dificultades de la evaluación del aprendizaje en la universidad: Un caso particular en Chile. Revista de Educación, Vol. 13. N° 2, Universidad de la Sabana. Facultad de Educación.

Demuth, P., Alcalá, M. (2002). Concepciones epistemológicas didácticas de docentes y futuros docentes de educación primaria. Análisis de un Caso. Proyecto de investigación pedagógica. Primer Congreso Nacional de Investigación, Instituto Nacional de Formación Docente. España.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). The Sage Handbook of Qualitative Research. London, Inglaterra: Sage.

Denny, T. (1978) Storytelling and educational understanding, address delivered at national meeting of International Reding Association. Houston, Texas. Citado en E.G. Guba e Y.S.

Durkheim, E. (1960). De la Division du travail social, París, PUF.

Elster, J. (1989:34). Juicios salomónicos. Las limitaciones de la racionalidad como principio de decisión. Barcelona: Gedisa.

Escorcía, J. (2008). ¿Qué es la Evaluación Educativa?. Instituto de Estudios en Educación. Universidad del Norte. Edición N°7 – diciembre.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Novena Edición, Siglo XXI, Editores. México.

Giner, S. (2013) Raymond Boudon (1934-2013), *Revista Internacional de Sociología (RIS)*. Vol 71, N° 3. 697-699.

Girard, R. (2004). *Les origines de la culture*, París, Desclée de Brower.

Glaser, R. (1994). *Learning theory and instruction*. En: G. D'Ydewalle, P. Eelen y B. Bertelson (eds.). *International perspectives on psychological science*. (Vol. 2) NJ: Erlbaum

Guba, E, Lincoln Y. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.

Latorre, M. (2004). *Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas*. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia. N° 30, p. 75-91.

Leopardi, L. (2008). *Racionalidad teórica-metodológica presentes en paradigmas de la investigación socio-educativa*. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. Año 9, N° 18.

Martínez, J. (2004). *Tipos de Elección Racional*. *Revista internacional de Sociología*. N° 37, pp. 139-173.

Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

Mignorance-Díaz, P., Mayor-Ruíz, C. y Marcelo-García, C. (1993). *El primer año en la universidad. Análisis de problemas de profesores principiante*, Reu: *Revista de Enseñanza Universitaria*, 5, pp.19-36.

Monarca, H. (2012). *La Racionalidad de las políticas de evaluación de la calidad de la educación*. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 59/1. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencias y la Cultura (OEI-CAEU).

Montero, P. (2007). *Desafíos para la profesionalización del nuevo rol docente universitario*. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, p. 341-

350, 2007. Disponible en: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000300003&lng=es&nrm=iso>. Acceso en: Septiembre, 2015.

Mora G. (2003). Racionalidad y Tipos de Racionalidad. Revista Filosofía Universitaria, Costa Rica, XLI (103). 93-100

Nevo, D. (1997) Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa. El Mensajero, Bilbao.

Newell, A. (1990). Unified theories of cognition. Harvard: Harvard University Press.

Nisbet, R. (1966). The Sociological Tradition, Glencoe, III., The Free Press.

Noguera, José A. (2007). Racionalidad y deliberación en la acción colectiva. Revista Internacional de Sociología (RIS), Vol. LXV, n° 46, p 107-129.

OCDE (2009). La Educación Superior en Chile. París: OCDE-BIRD.

Preto, N.; Rocha, N. (2010). A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. Educar em Revista, Curitiba, n. 37, p. 153-169, 2010. Disponible en: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000200010&lng=es&nrm=iso>. Acceso en: Octubre 2015.

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. Universidad de Manizales, Colombia.

Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe, Málaga 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.

Salinas, M. (1998) Lineamientos para el proceso de evaluación en la universidad. En Cuadernos Pedagógicos, Evaluación y Currículo. Facultad de Educación de la Universidad de Antioquía. Medellín. Pp. 61-86.

Santos, M. (1994). Entre Bastidores. El lado oculto de la organización escolar. Ed. Aljibe. Archidona.

Simons, H. (1987). Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation. The Falmer Press. London.

Saúl, A. M. (s/d) Evaluación crítica, pondrá a prueba la teoría y la práctica sociales del intelectual. Madrid: Mondadori.

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.

UNESCO (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el XXI: visión y acción. Bruselas. UE.

Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas Tendencias y Retos. Revista Calidad en la Educación Superior. Costa Rica. Vol. 3, N°1, pp. 119-139.

Vidal de la Rosa, G. (2008). La Teoría de la Elección Racional en las ciencias sociales. Sociología, año 23, número 67, pp. 221-236.

Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. Revista Educatio siglo XXI, 24, pp. 57 - 76.