

# La evaluación como experiencia emocional de los futuros docentes: más allá de un enfoque conceptual

## Evaluation as an Emotional Experience of Future Teachers: Beyond a Conceptual Approach

Ana Carolina Maldonado-Fuentes  
UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO, CHILE  
amaldonado@ubiobio.cl  
<https://orcid.org/0000-0002-9198-5882>

Mónica Tapia-Ladino  
UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN, CHILE  
mtapia@ucsc.cl  
<https://orcid.org/0000-0003-2111-1798>

Pedro Sandoval Rubilar  
UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO, CHILE  
psandoval@ubiobio.cl  
<https://orcid.org/0000-0001-7503-756X>

### RESUMEN

Los procesos formativos en el aula presentan un fuerte componente emocional que incide en la construcción de su sentido por parte del profesorado en formación. Sin embargo, son escasos los estudios sobre emociones derivadas de las experiencias evaluativas. El objetivo es describir cuáles son los contenidos emocionales más connotados por este colectivo cuando evocan la representación de la evaluación desde su experiencia escolar. Metodológicamente, es un diseño no experimental de tipo mixto con énfasis cualitativo, con 105 participantes en formación inicial docente de una institución regional y estatal chilena, seleccionados en un muestreo por disposición en 2021. Se diseñó un cuestionario *ad hoc*, basado en la técnica de Redes Semánticas Naturales, y una entrevista semi-estructurada. Las interrogantes se organizaron en dos ámbitos: las emociones evocadas en relación con sus experiencias de evaluación y las emociones asociadas a la noción de evaluación. El análisis de datos se basó en una categorización de respuestas en torno a contenidos temáticos y se utilizaron métodos numéricos de resumen. Se concluye que el colectivo alcanza amplio acuerdo en función de categorías emocionales, atribuyendo importancia a ansiedad y estrés. Dichas emociones resultarían activadoras, sumando proactividad en la experiencia evaluativa.

Palabras clave: formación de personal docente, enseñanza y formación, docentes, evaluación educativa, evaluación escolar

### ABSTRACT

The training processes in the classroom present a strong emotional component that affects the construction of their meaning by the teachers in training. However, studies on emotions derived from evaluative experiences are scarce. The objective is to describe the emotional contents this group most connotes when they evoke the evaluation from their school experience. Methodologically, it is a mixed-type non-experimental design with qualitative emphasis, with 105 participants in Initial Teacher Training from a Chilean regional and state institution, selected in sampling by disposition in 2021. An ad hoc questionnaire and a semi-structured interview were designed based on the technique of Natural Semantic Networks. The questions were organized into two areas: the emotions evoked by their evaluation experiences and those associated with the notion of evaluation. Data analysis was based on a categorization of responses around thematic content and numerical summary methods were used. It is concluded that the group reaches broad agreement based on emotional categories, attributing importance to anxiety and stress. These emotions would be activating, adding proactivity to the evaluation experience.

Keywords: teacher training, teaching and training, teachers, educational evaluation, school evaluation



## INTRODUCCIÓN

Preparar al profesorado como evaluador es un desafío para las instituciones encargadas de la formación inicial docente (en adelante FID). Su dominio se vincula al conocimiento pedagógico general sobre la enseñanza (Schulman, 1986) y al conocimiento específico sobre la evaluación, que involucra distintos ámbitos: la distinción entre confiabilidad y validez, el diseño y la aplicación de instrumentos, el manejo de enfoques evaluativos y el modelo de rendición de cuentas, entre otros (DeLuca *et al.*, 2016; Moreno-Olivos, 2015; Vallés Rapp *et al.*, 2018). Atender tales aspectos de la preparación profesional implica, al menos, que los futuros profesores comprendan un *corpus* específico de nociones fundamentales ligadas a la evaluación del aprendizaje (Sandoval *et al.*, 2022) para la toma de decisiones pedagógicas de acuerdo con los actuales paradigmas de la evaluación para el aprendizaje (Anijovich y Cappelletti, 2017; Mineduc, 2018).

En este contexto, Basuela (2005), Álvarez *et al.* (2012) y Larotonda *et al.* (2017), entre otros, han demostrado que los procesos evaluativos despiertan, en quienes se someten a ellos, un conjunto de emociones y sentimientos cuyas connotaciones son determinantes en la construcción de su sentido. Como se infiere de Crossman (2007), estas emociones, junto con las relaciones que rodean los contextos de aprendizaje y de evaluación en los que se han formado los sujetos, pueden influir de manera poderosa en las conceptualizaciones que se tengan de ellas. En estos términos, estamos de acuerdo con el autor en la idea de que se necesita una mirada más compleja de la formación profesional que integre las emociones en la elaboración conceptual de los conocimientos generales y específicos de la profesión.

Lo anterior resulta en especial sensible para los futuros docentes, dado que “su paso por la FID y su posterior inserción en el ejercicio profesional son fases de un largo camino (trayectoria) en el que se van forjando representaciones y actitudes sobre lo que significa ser profesor y, que sustentarán sus prácticas y modos de vivir la profesión docente” (Maldonado y Sandoval, 2017, p. 49). Tales desafíos requieren atender no sólo la dimensión sociocognitiva del aprendizaje, sino también la dimensión socioemocional de la experiencia

escolar, lo que también se alinea con propuestas actuales de nuevos ámbitos para la alfabetización en evaluación (Pastore y Andrade, 2019), cuyo sustrato resulta relevante conocer. Por lo tanto, si se trabaja en la formación de nuevos profesores, resulta oportuno detenerse en cómo las experiencias en relación con la evaluación moldean el conocimiento profesional en este campo. Para el logro de este propósito, en este artículo sustentamos nuestra investigación en dos focos de interés: las emociones evocadas en relación con sus experiencias de evaluación y las emociones asociadas a la noción de evaluación.

## REFERENTES CONCEPTUALES

### Relación entre Emociones y Evaluación

En la actualidad se ha avanzado en comprender que la evaluación es un proceso complejo, multidimensional, clave para ejercer la docencia (Castro, 2014; Moreno, 2015). Según Stiggins (1995), se requiere que el profesorado se encuentre en la comprensión de qué, cómo, cuándo, por qué y para qué evaluar; lo que ha contribuido a generar expectativas sobre el desempeño eficaz en la enseñanza y en la evaluación.

Asimismo, autores como Koh *et al.* (2017) han precisado la variedad de aspectos que involucra evaluar, como la selección y el diseño de tareas; junto con la interpretación y el uso de la información para apoyar el aprendizaje, entre otros. Ello ha facilitado contar con criterios comunes sobre el desempeño como evaluador, en la lógica de prescribir los conocimientos de tipo conceptual y procedimental requeridos para el ejercicio profesional docente. Esto ha sintonizado con el modelo de competencias promovido como marco de formación profesional a nivel de Educación Terciaria en las últimas décadas (Perrenoud, 2004). En adición, autores como Sanahuja y Sánchez-Tarazaga (2018) han propuesto que el profesorado, junto con el manejo de conceptos ligados a la evaluación, ha de dominar competencias relativas a saber cómo ponerlas en práctica con un amplio conjunto de técnicas y métodos para recoger evidencias fiables sobre el aprendizaje del alumnado. En el caso chileno,

Quiros (2017) distingue competencias evaluativas de tipo técnico (el saber), metodológico (saber hacer), participativo (saber estar) y personal (saber ser), dentro de lo cual se incluyen aspectos sociales y afectivos. Es así como la emocionalidad se constituye como uno de los aspectos a considerar en la competencia evaluativa docente.

Sin embargo, otros autores prestan atención a significados, ideas y creencias propias de la cultura educativa que contribuyen a comprender mejor la evaluación como objeto representado (Maldonado y Sandoval, 2020). Su consideración tensiona la completitud de las propuestas anteriores, en cuanto implica atender la subjetividad y los elementos implícitos que inciden en la experiencia evaluativa escolar, como sucede con las emociones (de Pablos y González-Pérez, 2012). Así, por ejemplo, Londoño-Restrepo (2015) informa acerca del predominio de una mirada cuantitativa de la evaluación en los docentes en formación, hecho directamente relacionado con la primacía de la calificación y el uso de la evaluación como instrumento de control. Esto ha reforzado su carácter punitivo en una cultura de la fiscalización de la evaluación; que ha tenido impacto en ligar la evaluación a beneficios de tipo simbólico como el prestigio o el reconocimiento (Moreno-Olivos, 2010). En el caso de las prácticas de retroalimentación, autores como Carless y Bound (2018) muestran cómo es frecuente que el alumnado exhiba respuestas defensivas cuando los comentarios son críticos o las calificaciones son bajas. Esta circunstancia ya había sido advertida por Perasi (2013) y Martínez Reyes (2023), al documentar que el papel del evaluador suele estar monopolizado en una figura de poder, por lo que su vivencia suele asociarse a frustración o angustia. A nivel escolar, esto suele evidenciarse sobre todo en el uso de pruebas como mecanismo de evaluación sumativa por sobre su uso formativo.

Al respecto, Álvarez y sus colaboradores (2012) describen la ansiedad ante los exámenes, cuyo comportamiento es frecuente al enfrentar la presión social por el éxito académico. Según Basuela (2005), el manejo inadecuado de este tipo de emociones afecta el rendimiento y puede aumentar las posibilidades de fracaso escolar. Dada la importancia que tiene evitar este tipo de resultados y sus consecuencias, se hace necesario un entrenamiento en técnicas de afrontamiento, tales como autoinstrucciones y resolución de pro-

blemas. Algo equivalente sucede en el caso de pruebas estandarizadas, como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce), realizada en Chile desde 1988, cuya situación, según Larotonda *et al.* (2017), provoca altos niveles de tensión emocional. Lo interesante de estas indagaciones radica en la afirmación de que este tipo de experiencias generan un conjunto de estados de ánimo (por ejemplo, desconcierto y sensación de fracaso) que impactan tanto la calidad de los resultados de aprendizaje como en las representaciones que se elaboran sobre los sistemas de evaluación.

Lo anterior invita a considerar el sentido epistemológico que ha tenido la teoría y la práctica evaluativa, para abrir “la posibilidad de pensar a la evaluación de la educación más allá de un discurso netamente técnico” (Jiménez, 2019, p. 186). De acuerdo con el autor, es necesario reconocer que gran parte de lo que conocemos sobre el campo evaluativo ha surgido al amparo de necesidades pragmáticas, que hacen que la evaluación sea vista como un deber ser. Esta idea también es insinuada por Pastore y Andrade (2019) al advertir el predominio de dimensiones pragmáticas por sobre la preocupación por los propósitos formativos. De allí que, desde una perspectiva sociocultural, han documentado un modelo ampliado para la formación en los saberes de la evaluación como conocimiento específico de la profesión, que integra un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes en tres dimensiones: cognitiva, praxeológica y socioemocional. Tales nuevas propuestas han puesto de relieve que “la evaluación no se debería estudiar de manera disociada del pensamiento docente” (Villagra *et al.*, 2022, p. 3), e invitan a detenerse en cómo ha sido la experiencia y las representaciones atribuidas a la evaluación para los sujetos cuya realidad es particular y socioemocional (Maldonado y Tapia-Ladino, 2023), lo que desde nuestra perspectiva resultaría imprescindible para la formación docente.

### **Relación entre emociones y aprendizaje**

Como señalan Pekrun y Linnenbrink-García (2014), el aula es un espacio emocional. En ella, los estudiantes interactúan con sus compañeros, profesores y los profesionales de la educación. El ambiente de la clase, así como el estado interno de los estudiantes, puede pro-

picar o desalentar la disposición hacia el aprendizaje. Según Stuart y Thurlow (2000), existe relación entre aprendizaje y emociones, pues señalan que, en el caso de los profesores en formación, ellos conectan la emoción de sus propias experiencias escolares como estudiantes con los puntos de vista sobre la práctica docente que esperan ejercer. En un sentido similar, Walker (2011) propone la implementación de instrumentos de evaluación que propicien el entusiasmo por aprender, pues, en su opinión, emociones como la ansiedad, el desánimo o el agrado tienen injerencia en la calidad y el estado de los aprendizajes.

Uno de los modelos teóricos que más ha ayudado a explicar la relación de la dimensión emocional con el aprendizaje es el Modelo Circunflejo Afectivo de Pekrun y Linnenbrink-García (2012). Los autores analizan la relación entre los sentimientos y los procesos de aprendizaje en diferentes escenarios, y proponen una taxonomía tridimensional que pone en relación sentimientos positivos y negativos con la dimensión activadora y desactivadora. Básicamente, identifican sentimientos positivos que activan la acción (la felicidad y la alegría), y otros positivos desactivadores que promueven la inacción (el relajo y la calma). Entre los sentimientos negativos activadores distinguen la ansiedad y la ira, las que, al combinarse, pueden motivar o incitar la acción con el fin de evitar el fracaso.

La propuesta de Pekrun y Linnenbrink-García (2014) resulta fructífera, pues propone un modelo en el que los sentimientos son valorados según su capacidad para enfrentar las actividades de aprendizaje y los vincula con el compromiso con dicho proceso. Por su parte, la revisión sistemática realizada por Anzelin *et al.* (2020) precisa que la preocupación por establecer la relación entre aprendizaje y emociones representa un ámbito relativamente novel de investigación. En concreto, el análisis indica que en los diversos niveles educativos son muchos más los reportes que asocian sentimientos negativos con aprendizaje que aquellos que vinculan sentimientos positivos. Los más comunes son aburrimiento, agotamiento, impotencia, culpa, entre otros. De ellos, la ansiedad es el sentimiento que se identifica en mayor cantidad de estudios, aunque puede coexistir con otras expresiones emocionales al momento de vincularse con situaciones evaluativas.

En este contexto, resulta clave atender las vivencias emocionales relacionadas con *la experiencia y la noción de evaluación*, que han sido elaboradas por el futuro profesor durante la infancia y la adolescencia, ya que juegan un rol preponderante en el modo con que se asimila el proceso de aprendizaje a nivel de aula. En términos de Edwards *et al.* (2021), es necesario que los futuros profesores sean conscientes de la influencia de las emociones en sí mismos y en su trabajo, en el cual se asumen distintas funciones de acuerdo con el desempeño laboral socialmente esperado. En específico, hacerlo podría ayudarlos a tomar mejores decisiones al evaluar a sus estudiantes.

De acuerdo con lo presentado en los párrafos precedentes, resulta de interés indagar cuáles son los contenidos emocionales más connotados por futuros docentes al evocar las experiencias de evaluación en su etapa escolar e identificar cuáles de estas emociones asocian con la noción de evaluación. Estas emociones, cuya elaboración ocurre desde etapas previas a su formación profesional, resultan claves para su formación en el campo evaluativo, pues configuran el punto de partida con el que ingresan a la FID.

En consecuencia, el objetivo del estudio es identificar y describir las emociones predominantes que han aprendido/adquirido los docentes en formación, a partir de sus experiencias de evaluación en su etapa anterior de escolarización

## METODOLOGÍA

### Tipo de estudio

El presente estudio corresponde a una investigación no experimental, de tipo descriptivo, puesto que tiene por finalidad caracterizar los contenidos emocionales que se vinculan a la experiencia de la evaluación, considerando la etapa escolar del estudiantado en FID. Desde el punto de vista del diseño, es un estudio de casos de tipo instrumental (Denzin y Lincoln, 2013), en cuanto atañe a “una necesidad de comprensión general, y consideraremos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular” (Stake, 2020, p. 16). La institución de educación superior seleccionada

como caso está adscrita al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) y al Sistema Único de Admisión (SUA) que regula el ingreso a la Educación Superior en el país. Cuenta con más de 45 años de tradición en FID y se caracteriza por ser el único plantel de origen público con financiamiento estatal en la región de Ñuble. Esta zona ha sido recientemente incorporada en el mapa geopolítico-administrativo del país y se caracteriza por la ruralidad, la actividad productiva-agrícola y el aporte cultural (Álvarez, 2018; Fawaz *et al.*, 2022), lo que hace interesante disponer de indagaciones empíricas en planteles educativos emplazados en este territorio.

### **Grupo de estudio**

Se realizó un muestreo no probabilístico por disposición (McMillan y Schumacher, 2011), que contó con la participación voluntaria de 105 estudiantes de FID del plantel. Los participantes estaban matriculados en el segundo periodo del año académico 2021. Es decir, no sólo están insertos en sus respectivas carreras de Pedagogía, sino que sus nombres aparecen registrados en la base de datos institucional, cuyo listado de estudiantes fue oficializado en abril. De ellos, 77 eran mujeres y 28 eran hombres, distribución que corrobora el predominio femenino en programas de formación pedagógica (Sánchez, 2012). La convocatoria se efectuó en coordinación con las direcciones de la escuela durante mayo y junio, haciendo uso de una cápsula audiovisual de motivación en especial diseñada para explicar los propósitos del estudio. Tras esta etapa de acceso a los informantes, se materializó la aplicación de los instrumentos en línea, dada la modalidad de docencia telemática. Este proceso se efectuó con previa firma de protocolos de consentimiento informado y confidencialidad de información (Meo, 2010), cuyos formularios fueron aprobados por el Comité de Bioética de la institución patrocinante del estudio.

### **Instrumentos de recolección de información**

Se diseñaron dos instrumentos para recolectar los datos. El primero fue un cuestionario que contenía dos secciones: la primera incluía

preguntas de caracterización general de los participantes y la segunda consideraba preguntas de asociación verbal en formato de Redes Semánticas Naturales (en adelante RSN) (Valdez, 1998; Vera *et al.*, 2005). En este caso, la tarea consistió en expresar hasta cinco palabras o frases en forma espontánea frente a cada pregunta estímulo. Con este listado, el segundo paso fue ordenar estas evocaciones por jerarquía, asignando un valor numérico (del 1 al 5) según el grado de importancia atribuido por el participante. En su elaboración, el equipo de investigación definió un protocolo de aplicación y formuló un total de siete ítems, dentro de los cuales se incluyó una pregunta inicial con el fin de generar la instancia de *rapport* sobre la experiencia escolar. Con estos insumos se realizó el pilotaje del instrumento en dos ocasiones con estudiantes voluntarios. Tras la revisión del funcionamiento general de los ítems, se afinaron las instrucciones y aspectos de edición. Esta etapa culminó con una versión ajustada y final del cuestionario de asociación verbal en formato de RSN, cuyas preguntas se presentan en el primer cuadro.

El segundo instrumento correspondió a una entrevista semiestructurada, elaborada *ad hoc* (Pozzo *et al.*, 2018). El guion de entrevista fue validado con la colaboración de dos expertos internacionales que analizaron la claridad, pertinencia y redacción de los ítems. El pilotaje se efectuó con dos futuros profesores, lo que permitió comprobar la idoneidad del vocabulario para el grupo objetivo y afinar los tiempos de aplicación. Por último, la entrevista fue realizada a doce participantes, quienes aceptaron la invitación a dialogar sobre su experiencia evaluativa escolar en el retorno a actividades presenciales a principios de 2022. El siguiente cuadro especifica las dos preguntas seleccionadas del total para el presente estudio.

■ Cuadro 1. Preguntas inductoras para la recolección de información.

Ámbito	Redes Semánticas Naturales	Entrevista semiestructurada
Experiencias emocionales en relación con la evaluación de los aprendizajes en la escolarización.	P1. ¿Cómo te hacían sentir las evaluaciones? P2. ¿Cómo te hacían sentir las evaluaciones justas? P3. ¿Qué te hacían sentir las evaluaciones injustas?	¿Qué tipo de evaluaciones te hacían sentir más agrado o desagrado?
Emociones asociadas a la conceptualización de la evaluación de los aprendizajes.	P4. ¿Cómo eran las evaluaciones que vivenciaste en tu escolarización? P5. ¿Con qué palabras o frases definirías evaluación? P6. ¿Con qué palabras o frases caracterizarías las evaluaciones?	¿Cómo caracterizarías tus experiencias de evaluación en tu etapa escolar?

Fuente: elaboración propia.

## PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En este apartado se informan las decisiones tomadas para dar cuenta de los hallazgos tras la aplicación de los instrumentos. En primer lugar, para analizar los datos derivados del cuestionario de asociación verbal se siguieron procesos analíticos acordes con la tradición académica del uso de RSN, cuya técnica se clasifica como una opción metodológica de carácter mixto (Navarro, 2008; Maldonado, Tapia-Ladino y Arancibia, 2020). A saber, el primer paso fue el registro de las respuestas en una plantilla de cálculo. Con este insumo, el equipo de investigación analizó las palabras y las frases para su lematización, a fin de “reducir los elementos de un *corpus* léxico a su forma canónica” (Moliner y Lo Mónaco, 2017, p. 101). En concreto, se procedió a escribir en singular los sustantivos (aburrimiento) y los adjetivos (competente); junto con hacer uso del modo infinitivo para los verbos (aprender). Esto dio como resultado una base de datos con la totalidad de casos observados, a partir de la cual se efectuó un análisis de contenido (cualitativo).

Dada la variabilidad de las respuestas, los datos fueron sometidos a un proceso iterativo de reducción a fin de armonizar y consensuar relaciones temáticas recurrentes en función de campos semánticos. Para ello, se dispusieron tres columnas de análisis: la primera co-

respondió al registro de las respuestas reales de los participantes. La segunda da cuenta de la reducción de la respuesta original a palabras que representen una misma experiencia emocional, haciendo uso de la categoría gramatical de sustantivo). Por último, la tercera muestra la reducción interpretativa final, que permitió aglutinar las respuestas en categorías mayores de base teórica (Estado Emocional Desfavorable y Estado Emocional Favorable). A continuación, se ilustran las fases y se exponen dos ejemplos:

■ Cuadro 2. Pasos de análisis de datos.

Acción	1/ Registro de la palabra original respondida por los participantes	2/ Palabra procesada expresada mediante el sustantivo	3/ Reducción interpretativa en categorías de base teórica
Ejemplo 1	a. Estresada. b. Me hacía sentir nervioso.	a. Estrés. b. Nerviosismo.	Estado emocional desfavorable: alude a estados de ánimo y sentimientos asociados a la evaluación que repercuten en términos desfavorables para el sujeto.
Ejemplo 2	c. Entusiasmo de hacerlo. d. Me sentía conforme.	c. Entusiasmo. d. Conformidad.	Estado emocional favorable: alude a estados de ánimo y sentimientos asociados a la evaluación que repercuten en términos favorables para el sujeto.

Fuente: elaboración propia.

Para vigilar la calidad del trabajo en este proceso de reducción interpretativa (énfasis cualitativo), cada investigador analizó de forma independiente un tercio de las respuestas y se efectuó una revisión del etiquetado (consistencia interna). Los casos en los que se observaron discrepancias se discutieron hasta conseguir un acuerdo del equipo. Por último, se procedió al ensamblaje entre las respuestas, las etiquetas y las categorías de base teórica asignadas (estado emocional desfavorable y estado emocional favorable), hasta la revisión final del 100% de los casos.

Con el insumo anterior, se procedió al segundo análisis de tipo cuantitativo, calculando los índices típicamente vinculados a la técnica de Redes Semánticas Naturales (Valdez, 1998; Vera Noriega *et al.*, 2005). Éste consistió en determinar las frecuencias, los pesos

semánticos (PS) y las distancias semánticas (Valor FMG) por cada uno de los sustantivos que indican en forma reducida una experiencia emocional (ej: estrés, ansiedad, confianza). En este conteo se sumaron las frecuencias observadas en las preguntas efectuadas (P1. ¿Cómo te hacían sentir las evaluaciones? P2. ¿Cómo te hacían sentir las evaluaciones justas? P3. ¿Qué te hacían sentir las evaluaciones injustas? P4. ¿Cómo eran las evaluaciones que vivenciaste en tu escolarización? P5. ¿Con qué palabras o frases definirías evaluación? P6. ¿Con qué palabras o frases caracterizarías las evaluaciones?).

El primer índice es el peso semántico (PS). Éste se obtiene al multiplicar las frecuencias de aparición del sustantivo que indica la experiencia emocional con su jerarquía, dado que cada participante asignó un número del 1 al 5 a las asociaciones (el número 1 equivale a la más importante, hasta el número 5 que es la menos importante). Para ello se ocupó la escala de valores para las palabras definidoras documentada por Zermeño Flores *et al.* (2005, p. 320). De este modo, aquellos sustantivos que ocupan la primera jerarquía fueron multiplicados por valor 10; los del segundo lugar por 9; los terceros por 8; los cuartos por 7 y, por último, los del quinto lugar por 6. Así, por ejemplo, se logró determinar que “Ansiedad” obtuvo un peso semántico de 677 (ver cuadro 3) y “Estrés” un peso semántico de 208 (ver cuadro 4). Luego, cada una de estas emociones fueron clasificadas en “Desfavorables” o “Favorables” de acuerdo con lo previsto. Asimismo, dado que las experiencias emocionales pueden conllevar un sentido de activador “positivo” o “negativo” hacia el aprendizaje según la propuesta de Pekrun y Linnenbrink-García (2012), los vocablos de cada listado también fueron clasificados en “Alta” o “Baja” activación, en complemento con la reducción interpretativa de los investigadores.

A partir de este nuevo listado, se determinó el grupo SAM (*Semantic Association Memory*) que establece los principales significados de la estructura semántica en cada caso. Estudios previos que hacen uso de RSN incorporan distinto número de términos en este conjunto SAM a partir de la identificación de un punto de corte en la distribución de los datos. Por tanto, para tomar esta decisión se consideró el criterio de Valdez (1998), que postula que el peso semántico se satura en las 10 primeras palabras definidoras. En función de ello, las

emociones del grupo SAM fueron consignadas en las tablas resumen con un asterisco (\*). Asimismo, se calculó la distancia semántica (valor FMG) entre palabras definidoras del conjunto SAM tomando como inicio la palabra de mayor valor M, que representa 100% de las observaciones en relación con cada síntesis.

Por último, dadas las recurrencias entre las respuestas proporcionadas por los informantes, se elaboraron tablas de resumen de información numérica con datos agrupados por ámbito de interés. Éstos son para: Experiencia emocional en relación con la evaluación de los aprendizajes en la escolarización (cuadro 3) y Emociones asociadas a la conceptualización de la evaluación de los aprendizajes (cuadro 4).

La segunda etapa consistió en relacionar estos hallazgos de las Redes Semánticas Naturales con fragmentos del análisis de contenido de las entrevistas, cuyas citas facilitaban una comprensión más completa de las representaciones. Al hacer el registro se ocupó el siguiente código alfanumérico: Entrevista (E), número correlativo del entrevistado y género (masculino o femenino), según lo informado por cada participante. Este código se presenta entre corchetes. Así, por ejemplo [E4M] es la cuarta entrevista, tomada a un participante de género masculino.

## RESULTADOS

### **Experiencia emocional asociada a la evaluación de los aprendizajes**

Los resultados del análisis de las Redes Semánticas Naturales en los tres primeros reactivos mostraron que hay una amplia variedad de términos para describir la experiencia emocional de la evaluación en la escolarización; que implican tanto emociones favorables como desfavorables (frecuencias entre paréntesis). Ante la primera pregunta (P1. ¿Cómo te hacían sentir las evaluaciones?) se expresaron 109 palabras definidoras. De éstas, conformaron el conjunto SAM: *ansiedad* (57), *nerviosismo* (58), *estrés* (20), *inseguridad* (14), *felicidad* (14), *frustración* (13), *cansancio* (8), *tristeza* (9), *miedo* (8) y *aburrimiento* (7). Ante la segunda cuestión (P2. ¿Cómo te hacían sentir

las evaluaciones justas?) los participantes asociaron 53 vocablos. De ellos, *felicidad* (33), *tranquilidad* (28), *satisfacción* (17), *confianza* (12), *ansiedad* (9), *seguridad* (9), *relajación* (8), *comodidad* (6), *nerviosismo* (9) y *alivio* (5) fueron parte del grupo SAM. En último término, 65 palabras responden la tercera interrogante (P3. ¿Qué te hacían sentir las evaluaciones injustas?), destacándose *rabia* (38), *enojo* (28), *frustración* (26); *tristeza* (23), *decepción* (14), *impotencia* (13), *estrés* (10), *ansiedad* (10), *pena* (10) y *miedo* (9) como elementos del conjunto SAM.

De lo anterior se podría inferir que la experiencia emocional asociada a la evaluación es favorable cuando se trata de “evaluaciones”, en general, o de “evaluaciones justas”, en particular. Contrario a ello, la experiencia emocional se observa como “desfavorable” si se trata de las “evaluaciones injustas”. Sin embargo, al efectuar el análisis semántico bajo las categorías teóricas propuestas por Pekrun y Linnenbrink-García (2014) sobre el total de las palabras mencionadas en las tres primeras preguntas, se observó que las respuestas tienden a concentrarse tanto en función de activadores positivos como de activadores negativos del aprendizaje (ansiedad, nerviosismo, felicidad, frustración, rabia y tranquilidad, entre otras). Esto da cuenta de una experiencia compartida de tipo mixta en relación con las experiencias emocionales asociadas con la evaluación a nivel de aula. Un resumen se presenta en el siguiente cuadro, especificando el conjunto SAM con un asterisco:

■ Cuadro 3. Distribución de respuestas sobre la experiencia emocional asociada a la evaluación en la escolarización ( $\geq 15$  frecuencias).

Etiqueta/ SAM(*)	Categoría Interpretativa		Jerarquización					Frecuencia P1+P2+P3	Peso semántico	FMG
	Estado emocional	Activación	1°	2°	3°	4°	5°			
Ansiedad*	Desfavorable	Alta	29	22	16	7	2	76	677	100.0
Nerviosismo*	Desfavorable	Alta	22	22	14	10	2	70	612	90.4
Felicidad*	Favorable	Alta	14	10	11	7	5	47	397	58.6
Frustración*	Desfavorable	Alta	17	7	9	5	4	42	364	53.8
Rabia*	Desfavorable	Alta	17	12	4	2	3	38	342	50.5
Tranquilidad*	Favorable	Baja	11	13	5	3	4	36	312	46.1
Estrés*	Desfavorable	Alta	14	9	7	0	0	30	277	40.9

Etiqueta/ SAM(*)	Categoría Interpretativa		Jerarquización					Frecuencia P1+P2+P3	Peso semántico	FMG
	Estado emocional	Activación	1°	2°	3°	4°	5°			
Enojo*	Desfavorable	Alta	10	7	9	2	3	31	267	39.4
Tristeza*	Desfavorable	Baja	4	9	9	6	4	32	259	38.3
Satisfacción*	Favorable	Alta	9	4	4	0	0	17	158	23.3
Confianza	Favorable	Alta	2	5	5	6	0	18	147	21.7
Miedo	Desfavorable	Alta	2	4	6	4	2	18	144	21.3
Decepción	Desfavorable	Alta	3	4	4	3	2	16	131	19.4
Relajación	Favorable	Baja	4	1	5	3	2	15	122	18.0
Inseguridad	Desfavorable	Baja	2	3	5	0	5	15	117	17.3

Nota: en la columna "Frecuencia", P1, P2 y P3 corresponden a las tres primeras preguntas del instrumento RSN. Fuente: elaboración propia.

A partir de la distribución de datos, se logró determinar que el conjunto SAM reúne palabras que tienen un peso semántico de al menos 23% del *corpus*. En este grupo, las mayores distancias semánticas fueron entre *nerviosismo* y *felicidad*; y entre *tristeza* y *satisfacción*. Estos vocablos equivalen a los puntos de corte y permiten diferenciar entre los contenidos semánticos que mejor definen el objeto de estudio. La predominancia de emociones desfavorables coincide con los hallazgos de Anzelin *et al.* (2020), lo que invita a indagar en más profundidad al respecto, pues en el sistema escolar existe la expectativa de que las evaluaciones sean un medio para promover logros de aprendizaje. Sin embargo, lo que resulta relevante es que, independiente del valor favorable o desfavorable, la mayoría de las emociones son de activación alta (11 de 15). Según el modelo de Pekrun y Linnenbrink-García (2014), se trata de emociones que conminan a la acción, cuestión determinante en el proceso de aprendizaje.

En este sentido, al revisar parte de las entrevistas realizadas a los participantes, encontramos razones a la base de los sentimientos que propician las evaluaciones. Al respecto, un participante indica que siente:

ansiedad más que nada, porque al fin y al cabo hay un factor familiar en el que se me inculcaba mucho obtener *notas azules*. Enton-

ces, al fin y al cabo, nunca generé una manera sana de relacionarme con las evaluaciones escolares y pudo haber sido mejor [E1M]  
Era un estado anímico más bajo, porque como me ponía nerviosa, no sabía cómo reaccionar y se me olvidaba toda la materia [E6F].

La referencia da cuenta de la presión social que se ejerce cuando el reporte acerca del resultado se hace básicamente mediante la calificación. Sin embargo, la situación tiene matices, dado que algunos informantes revelan una visión más positiva de la experiencia emocional ante situaciones de evaluación, pues los motiva a la acción, al esfuerzo, a perseverar, como se indica a continuación:

a mí me gustan los entornos de la evaluación, la presión y eso, me acomoda; entonces, no tenía ningún problema [E9M].

Mi disposición siempre era buena, la verdad. No me “amurraba” o cosas así, por si me iba en algún momento mal o sentía que había muchas cosas. Decía, “voy a estudiar lo que corresponde a la materia y si puedo, obviamente, voy a responder todo lo que sé” [E8M].

Las veces que me iba bien, me sentía bien, conforme conmigo mismo. Me sentía logrado. Y las veces que me iba más regular, trataba de esforzarme más y estudiar un poco más a la siguiente prueba [E3M].

Yo creo que el poder saber, yo misma, mi capacidad de aprendizaje y que también lo veo como una instancia en que yo también me evaluó a mí misma, como qué tanto estoy aprendiendo o qué necesito mejorar [E7F].

Estas declaraciones dan cuenta de las condicionantes contextuales que hacen evidente la consecución del logro y parecen movilizar la acción, se trata de emociones activadoras. Y más allá de la calificación, algunos participantes logran reflexionar acerca del aprendizaje que propician las evaluaciones.

En complemento, los estudiantes en FID entrevistados identifican factores que favorecen la aparición de sentimientos desfavorables.

rables, como el escaso tiempo para responder, el desconocimiento de los reactivos, la asociación con conocimiento previo, el carácter de cada persona, entre otros. Todos son elementos que explican los sentimientos de agrado o desagrado frente a las evaluaciones. Como se puede observar en:

Las que me hacían sentir más desagradado eran las pruebas de selección múltiple, de memorización, porque sentía que no aprendía. Y las que me hacían sentir más agradado eran las disertaciones, porque al explicar las cosas con mis palabras realmente sentía que aprendía [E2M].

Las evaluaciones que más me agradaban eran las de desarrollo total, porque escribiendo no me cuesta tanto expresarme y puedo ordenar bien mis ideas [E6F].

Muchas veces me pasaba que leía una pregunta y como que no entendía la pregunta, porque quizá la pregunta que estaba en la prueba la planteaban de manera diferente a como la planteamos en clases, entonces, igual como que eso te revuelve, pero es cosa de preguntar al docente para que te aclare, muchas veces [E9M].

Las que más me gustaban eran los trabajos que te daban la libertad de, por ejemplo, elegir algún tópico y presentarlo, o trabajos manuales que, como dije, se me dan mejor, me entretienen más, me hacen sentir más motivada y también me siento con la libertad de expresarme mejor [E7F].

Es llamativo el hecho de que los estudiantes, si bien declaran sentir emociones desfavorables en algunos casos, éstas los conminan a la acción para mejorar o aprender mejor.

### **Emociones asociadas a la conceptualización de la evaluación de los aprendizajes**

Respecto de las emociones asociadas al modo de conceptualizar la evaluación, los resultados de las respuestas proporcionadas por los

sujetos en las Redes Semánticas Naturales para las tres últimas preguntas dan cuenta de nociones en su mayoría desfavorables (frecuencias  $\geq 2$  casos entre paréntesis). En concreto, ante la cuarta interrogante (P4. ¿Cómo eran las evaluaciones que experimentaste en tu escolarización?) se asociaron 9 emociones al conjunto SAM, dentro de las cuales destacan: *aburrimiento* (12), *estrés* (5), *ansiedad* (3) y *nerviosismo* (2). Ante la quinta cuestión (P5. ¿Con qué palabras o frases definirías evaluación?) los participantes asociaron 18 vocablos. De ellos, fueron parte del grupo SAM: *ansiedad* (6), *estrés* (6), *preocupación* (4), *aburrimiento* (2), *miedo* (2), *nerviosismo* (2) y *tedio* (2). Por último, 17 palabras responden la sexta interrogante (P6. ¿Con qué palabras o frases caracterizarías las evaluaciones?), destacándose *estrés* (14), *aburrimiento* (6), *miedo* (6), *ansiedad* (5), *nerviosismo* (5), *frustración* (2), *preocupación* (2) y *agobio* (2) como elementos del conjunto SAM.

En relación con estos datos, a primera vista se podría pensar que las emociones asociadas a la conceptualización de la evaluación son desfavorables. Empero, al efectuar el análisis semántico sobre el total de los términos en las tres preguntas, se observó que las respuestas tienden a concentrarse en función de emociones de alta activación según Pekrun y Linnenbrink-García (2014). En ellas, se incluyen vocablos como estrés, preocupación y motivación, lo que podría constituir un punto de partida para la agencia del estudiante frente a la evaluación. En el siguiente cuadro se especifica el conjunto SAM.

■ Cuadro 4. Distribución de respuestas sobre conceptualización de la evaluación en la escolarización ( $\geq 2$  frecuencias).

Etiqueta/ SAM(*)	Categoría Interpretativa		Jerarquización					Frecuencia P4+P5+P6	Peso semántico	FMG
	Estado Emocional	Activación	1°	2°	3°	4°	5°			
Estrés*	Desfavorable	Alta	9	4	2	6	4	25	208	100.0
Aburrimiento*	Desfavorable	Baja	3	6	7	2	2	20	166	79.8
Ansiedad*	Desfavorable	Alta	5	1	2	4	2	14	115	55.2
Nerviosismo*	Desfavorable	Alta	3	3	2	1	0	9	80	38.4
Miedo*	Desfavorable	Alta	1	2	1	1	3	8	61	29.3
Preocupación*	Desfavorable	Alta	3	2	0	0	1	6	54	25.9
Presión*	Desfavorable	Alta	0	2	0	2	0	4	32	15.4
Frustración*	Desfavorable	Alta	1	0	1	1	0	3	25	12.0

Etiqueta/ SAM(*)	Categoría Interpretativa		Jerarquización					Frecuencia P4+P5+P6	Peso semántico	FMG
	Estado Emocional	Activación	1°	2°	3°	4°	5°			
Relajación*	Favorable	Baja	1	0	1	0	1	3	24	11.5
Decepción**	Desfavorable	Baja	1	1	0	0	0	2	19	9.1
Desánimo	Desfavorable	Baja	0	1	0	1	0	2	16	7.6
Agobio	Desfavorable	Alta	0	0	2	0	0	2	16	7.6
Motivación	Favorable	Alta	0	0	1	1	0	2	15	7.2
Tedio	Desfavorable	Baja	0	0	0	2	0	2	14	6.7

Fuente: elaboración propia.

Los resultados del cuadro indican que, si bien la mayoría de los vocablos se asocian a estados emocionales desfavorables, 10 de cada 15 propician la acción según el modelo Pekrun y Linnenbrink-García (2014). De alguna manera, los procesos evaluativos se asocian con un sistema rutinario y normativo, como lo indican las siguientes citas:

uno acataba la evaluación, era un sistema donde los estudiantes no opinaban y solamente seguían la rutina del profesor y el establecimiento [E2M].

Las definiría como bastante a lo concreto, donde había varias materias que priorizaban la memoria [E1M].

Bastante monótonas, eran siempre pruebas de “completación” o pruebas en sí, muy pocas veces recuerdo haber tenido algún trabajo aparte de rellenar una prueba [E4M].

A pesar del apego a este tipo de usos, hay participantes que informan experiencias positivas al vincular el aprendizaje de las asignaturas con sus propios gustos, como en el siguiente caso:

dependiendo de la asignatura, uno tiene diferentes percepciones y motivaciones. A mí me gusta la Física, obviamente que voy a estudiar la Física particularmente, porque me motiva y por eso me sentía mucho más preparado, me va a conllevar a tener a lo más una ansiedad por resolver la prueba y que me vaya bien [E5M].

## CONCLUSIONES

La investigación permitió obtener evidencia desde la voz de los futuros profesores sobre cómo ha sido su experiencia en relación con los procesos evaluativos en su vida escolar. Como señala Edwars (2021), es relevante rescatar la experiencia de los profesores en formación, porque ella, de alguna manera, tiene injerencia en las decisiones de su quehacer profesional. Sobre todo, es relevante cuando han sido formados en prácticas evaluativas asociadas a un discurso técnico (Jiménez, 2019), lo que refuerza la premisa de que es necesario incorporar el pensamiento del profesorado en las indagaciones sobre FID (Villagra *et al.*, 2022).

La predominancia de emociones desfavorables en su experiencia evaluativa, producto de la relación del estudiantado con las prácticas de evaluación escolar, ha sido descrita en la literatura académica con diversos sentidos. Por ejemplo, Remolina (2012, p. 98). informó críticas respecto de la hegemonía de la evaluación sobre el estudiante, con posturas más radicales que “denuncian el uso de la evaluación como elemento de castigo, que moviliza sentimientos de culpa y fracaso”.

Contrario a lo anterior, es posible plantear a nivel de hipótesis que este tipo de emociones vinculadas a las experiencias evaluativas no es del todo negativo, dado que, como se deriva desde el modelo de Pekrun y Linnenbrink-García (2014), una importante cantidad de emociones promueven y movilizan hacia la acción. En otras palabras, asociar la experiencia evaluativa escolar con situaciones de estrés o ansiedad puede preparar a las personas para enfrentar desafíos y asumir agencia, como sucede en muchos campos del desarrollo humano. Al respecto, sería de interés cotejar estos resultados con los de otras muestras, en estudios que también incorporen el resto de las cohortes para un análisis más exhaustivo de la problemática en el plantel y aportar sugerencias para profundizar en la FID.

Por otro lado, es posible sostener que atender la emocionalidad presenta sintonía con nuevos estándares de alfabetización en evaluación (Stiggins, 1995), que plantean la incidencia de elementos socioemocionales en el aprendizaje profesional docente (Pastore y Andrade, 2019). Esto resulta un buen complemento al foco que ha

tenido la alfabetización en evaluación en las dimensiones conceptual y procedimental (DeLuca *et al.*, 2016; Vallés Rapp *et al.*, 2018); sobre todo si en el abordaje teórico metodológico se apuesta por indagar en la relación entre las emociones, el aprendizaje y la evaluación desde la experiencia escolar de los futuros docentes.

De esta experiencia de investigación, nos parece relevante dar espacio en el proceso formativo de los futuros profesores para tematizar las experiencias que han suscitado las experiencias evaluativas escolares. Instancias como éstas permitirían empalmar el proceso de aprendizaje profesional sobre cómo evaluar con las experiencias vividas con el fin de resignificar de forma consciente.

En conclusión, la experiencia escolar sobre evaluación de los participantes en FID ha sido, principalmente, una experiencia emocional con elementos activadores del aprendizaje. Es probable que cualquier construcción profesional del concepto de evaluación, así como su alfabetización en dicho campo del saber, deberá asumir dicha carga emocional para permitir una reconstrucción tanto de la experiencia como de la noción de la evaluación. En este sentido, se alberga la expectativa de profundizar en esta línea investigativa, ampliando la muestra e integrando a poblaciones de profesores en formación de distintas partes del país, lo que contribuiría a poder confirmar estos hallazgos y dar mayor robustez al análisis propuesto.

### Apoyos

Investigación desarrollada en el marco del proyecto “De estudiante a profesor: representaciones sobre la Evaluación en Carreras Pedagógicas UBB” (Código IenD/R2150210). Universidad del Bío-Bío, Chile.

### REFERENCIAS

- Álvarez, C. (2018). *Regionalización territorial en Chile. Análisis del proceso de creación de la Región de Ñuble*. (Tesis de grado). Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. <https://estudiosurbanos.uc.cl/ex-alumnos/regionalizacion-territorial-en-chile-analisis-del-proceso-de-creacion-de-la-region-de-nuble/>
- Álvarez, J., Aguilar, J. M., y Lorenzo, J. J. (2012). La ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios: relaciones con variables per-

- sonales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 333-354. <https://www.redalyc.org/comocitar.ooa?id=293123551017>
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Anzelin, I., Marín-Gutiérrez, A., y Chocontá, J. (2020). Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Sofia*, 16(1), 48-64. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.1007>
- Basuela, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. *Revista Educere*, 9(31), 553-558.
- Carless, D., y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Castro, O. (2014). Evaluación educativa. ¿Instancia de poder u oportunidad de aprendizaje? Un análisis desde la complejidad. *Revista IPLAC. Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación*, 1, 1-13.
- Crossman, J. (2007). The role of relationships and emotions in student perceptions of learning and assessment. *Higher Education Research & Development*, 26(3), 313-327. <https://doi.org/10.1080/07294360701494328>
- De Pablos, J., y González-Pérez, A. (2012). El bienestar subjetivo y las emociones en la enseñanza. *Revista Fuentes*, (12), 69-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4093287>
- DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., y Luhanga, U. (2016). Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 28(3), 251-272. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9233-6>
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2013). *Estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Edwards, F., y University of Waikato, New Zealand (2021). The influence of emotion on preservice teachers as they learn to assess student learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(4), 16-34. <https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n4.2>
- Fawaz, M. J., Loyola, C., Rivas, J., y Soto, P. (2022). Configuración urbano-rural para el desarrollo de la Provincia de Itata, región de Ñuble, Chi-

- le. *Estudios Socioterritoriales*, 32, 122. <https://doi.org/10.37838/uni-cen/est.32-122>
- Jiménez, J. A. (2019). Aproximaciones epistemológicas de la evaluación educativa: entre el deber ser y lo relativo. *Foro de educación*, 17(27), 185-202. <https://doi.org/10.14516/fde.636>
- Koh, K., Burke, L. E. C. A., Luke, A., Gong, W., y Tan, C. (2017). Developing the assessment literacy of teachers in Chinese language classrooms: A focus on assessment task design. *Language Teaching Research*, 22(3), 264-288. <https://doi.org/10.1177/1362168816684366>
- Larotonda, C., Del Solar, S., Cid, S., y Abraham, J. (2017). Representaciones Sociales de Profesores sobre el SIMCE. *Paulo Freire*, 13, 121. <https://doi.org/10.25074/07195532.13.414>
- Londoño-Restrepo, L. A., y Universidad Libre Seccional Bogotá, Colombia (2015). Relaciones de poder en la evaluación de los aprendizajes con docentes en formación. *ENTRAMADO*, 11(1), 156-174. <https://doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21123>
- Maldonado, A., y Sandoval, P. (2020). Representaciones sobre la evaluación de estudiantes en Formación Inicial Docente. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(15). <https://doi.org/10.35305/rece.v2i15.552>
- Maldonado, A., y Sandoval, P. (2017). Experiencia de evaluación en la trayectoria formativa de futuros docentes. *Revista INTEREDU*, 2(7), 47-68. <https://revistainteredu.ulagos.cl/index.php/interedu/article/view/2568>
- Maldonado-Fuentes, A., y Tapia-Ladino, M. (2023). Representaciones sociales de la tarea de evaluar por profesores primarios: de lo instrumental a lo sociocultural en la formación docente. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 28(100), e7534518. <https://bit.ly/3rK1Hby>
- Maldonado-Fuentes, A. C., Tapia-Ladino, M. I., y Arancibia-Gutiérrez, B. M. (2020). ¿Qué significa evaluar? Representaciones atribuidas por estudiantes de formación inicial docente en Chile. *Perfiles Educativos*, 42(167), 138-157. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.167.59208>
- Martínez, N. R. (2023). La evaluación como instrumento de poder. *Diálogos*, 7, 5-22. <https://doi.org/10.5377/dialogos.v1i7.15756>
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2011). *Investigación educativa*. Pearson.

- Meo, A. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la sociología en Argentina. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 44, 1-30. <https://bit.ly/3OqSDjB>
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2018). *Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar*. Mineduc.
- Moliner, P., y Lo Mónaco, G. (2017). *Métodos de Asociación Verbal para las Ciencias Humanas y Sociales*. Gedisa.
- Moreno-Olivos, T. (2015). Las competencias del evaluador educativo. *Revista de la Educación Superior*, 44(174), 101-126. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.04.011>
- Moreno-Olivos, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1(2), 84-97. <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/55/evaluación>
- Navarro, O. (2008). Representación social de la evaluación en estudiantes universitarios. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(50), 141-153. <https://bit.ly/3DrLD0z>
- Pastore, S., y Andrade, H. L. (2019). Teacher assessment literacy: A three-dimensional model. *Teaching and Teacher Education*, 84, 128-138. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.003>
- Pekrun, R., y Linnenbrink-García, L. (Eds.) (2014). *International Handbook of Emotions in Education*. Routledge.
- Pekrun, R., y Linnenbrink-García, L. (2012). Academic emotions and student engagement. En *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 259-282). Springer.
- Perassi, Z. (2013). La relación evaluador-evaluado en educación. Aportes de filosofía para poder pensarla. *Educere*, 17(58), 437-442. <https://bit.ly/3Y7euAT>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Graó.
- Pozzo, M. I., Borgobello, A., y Pierella, M. P. (2018). Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad; análisis de experiencias desde una perspectiva situada. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), e046. <https://doi.org/10.24215/18537863e046>
- Quirós, C. (2017). ¿Cuáles son mis competencias evaluativas? Proceso de diseño de un instrumento de autoevaluación para maestros de educa-

- ción primaria de Chile. *Contrapontos*, 17(1), 194-219. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v17n1.p194-219>
- Remolina, J. F. (2012). La evaluación en el contexto escolar de Francia y Portugal. Actores y representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLII(2), 95-117. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27024538004>
- Sanahuja, A., y Sánchez-Tarazaga, L. (2018). La competencia evaluativa de los docentes: formación, dominio y puesta en práctica en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 95-116. <https://doi.org/10.35362/rie7623072>
- Sánchez, A. (2012). La división sexual del trabajo docente: procesos discursivos y realidades sobrevenidas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 85-91. <https://bit.ly/43KUL4B>
- Sandoval, P., Maldonado-Fuentes, A. C., y Tapia-Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49-75. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189x015002004>
- Stake, R. (2020). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Stiggins, R. J. (1995). Assessment Literacy for the 21st Century. *Phi Delta Kappan*, 77, 238.
- Stuart, C., y Thurlow, D. (2000). Making it their own: Preservice teachers' experiences, beliefs, and classroom practices. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 113-121. <https://doi.org/10.1177/002248710005100205>
- Valdez, J. (1998). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Vallés, C., Martínez, L., y Romero, M. del R. (2018). Instrumentos de Evaluación: Uso y Competencia del Profesorado Universitario en su Aplicación. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 149-169. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000200149>
- Vera, J. Á., Pimentel, C. E., y Batista, F. J. (2005). Redes semánticas: aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. *Ra Ximhai*, 439-452. <https://doi.org/10.35197/rx.01.03.2005.01.jv>
- Villagra, C., Mellado, M. E., Leiva, M. V., y Sepúlveda, S. (2022). Prácticas evaluativas en la formación inicial de docentes: un estudio self study colaborativo. *Sophia Austral*. <https://doi.org/10.22352/saustral20222803>

- Walker, C. J. (2011). Classroom assessment techniques for promoting more positive experiences in teaching and learning. *The Journal of Positive Psychology*, 6(6), 440-445. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.634825>
- Zermeño, A. I., Arellano, A. C., y Ramírez, V. A. (2005). Redes semánticas naturales: técnica para representar los significados que los jóvenes tienen sobre televisión, Internet y expectativas de vida. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XI(22), 305-334.