

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE EDUCACIÓN



PUCP

Creencias docentes en la evaluación para el aprendizaje en educación primaria

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR EL GRADO DE BACHILLER EN
EDUCACIÓN

AUTORES:

MADELEYNE SILVIA CASTILLO QUISPE

SANDRA LUISA CCAHUANA OROS

ASESOR:

LUZMILA GLORIA MENDÍVIL TRELLES DE PEÑA

Lima, Noviembre, 2019

RESUMEN

La presente tesina se centra en las creencias docentes sobre evaluación de aprendizajes. Cada vez más, resulta importante este tema, puesto que las creencias nos permitirán acceder a las causas principales en las que se sustentan tanto las prácticas adecuadas como las inadecuadas, en búsqueda de una enseñanza eficaz y de calidad. Ante esto, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo intervienen las creencias docentes en la evaluación de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria? De este modo, el objetivo general es comprender la repercusión de las creencias docentes en la evaluación de estudiantes de educación primaria. Los objetivos específicos son los siguientes: 1) identificar la caracterización de las creencias docentes; b) identificar la dinámica del proceso evaluativo del aprendizaje; y c) determinar cómo las creencias docentes influyen en el proceso de evaluación de los aprendizajes de estudiantes. Para ello, se opta por utilizar la metodología documental, la cual permite analizar información a través de aportes teóricos de diversos autores. De esta manera, la tesina se divide en dos contenidos principales, el primero corresponde a conocer las creencias de los docentes, su construcción, modificación y la manera de reconstruirlas; y el segundo desarrolla bases conceptuales de la evaluación y su relación con las creencias docentes. A partir de lo mencionado, como principal conclusión se llega a que las creencias docentes dirigen la práctica evaluativa, de modo que el concepto, el sentido y el propósito que tienen dichos agentes sobre la evaluación determinan significativamente su accionar, viéndose reflejado en las decisiones que tome el docente respecto al proceso evaluativo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

1. La dinámica de las creencias docentes.....	1
1.1. Concepto, características e importancia de las creencias docentes.....	1
1.2. Construcción y modificación de las creencias docentes.....	3
1.3. Relación entre creencias docentes y práctica pedagógica.....	8
1.3.1 Influencia de las creencias docentes en el conocimiento, aprendizaje y la.....	8
enseñanza	
2. La repercusión de las creencias docentes en la evaluación de aprendizajes...15	
2.1. ¿Qué es evaluar?.....	15
2.2. Cuestiones claves de la evaluación del aprendizaje.....	16
2.2.1. ¿para qué evaluar?.....	17
2.2.2. ¿Cuáles son los tipos de evaluación y cuál es la importancia de cada una?..19	
2.2.3. ¿quién evalúa?.....	21
2.2.4. ¿cómo se evalúa?.....	24
2.3. Relación entre creencias docentes y la evaluación del aprendizaje.....	25
CONCLUSIONES	32
REFERENCIAS	34

INTRODUCCIÓN

El estudio de las creencias docentes sobre la evaluación de los aprendizajes ha incrementado en las últimas décadas, puesto que se le ha atribuido más importancia a este tema, desarrollando muchas investigaciones. Por lo tanto, se visualiza la relevancia de indagar acerca de las creencias que poseen los docentes para comprender su práctica evaluativa, y en base a ello, mejorar la calidad y el proceso pedagógico.

Cabe mencionar que, para desarrollar este tema, fueron importantes tres aspectos: la experiencia en nuestras prácticas discontinuas, los cursos de pregrado y la bibliografía revisada. Por un lado, la inquietud observada en la práctica discontinua permitió tener acceso directo a la práctica pedagógica, donde conversamos con diferentes docentes y nos percatamos que varias de sus creencias se evidenciaban en su quehacer pedagógico. Por otro lado, en los cursos de pregrado desarrollamos actividades vinculadas a las creencias pedagógicas, lo cual nos permitió ser conscientes del impacto que tienen en el fenómeno educativo. Por último, la bibliografía revisada acrecentó nuestro interés e hizo posible que fundamentemos los conceptos y tengamos acceso a autores representativos que nos den más luces de lo investigado.

Por tal motivo, la problemática planteada surge a partir de la relevancia y el impacto del proceso de evaluación en la enseñanza y aprendizaje, ya que se reconoce que es un componente importante de la planificación y es el docente quien toma las decisiones sobre qué es importante enseñar y evaluar. Al respecto, Kagan (1992) indica que este proceso de toma de decisiones sobre cómo ejercer la práctica docente está afectado por sus creencias y concepciones.

Por tanto, para poder alcanzar el cambio necesario en el proceso de enseñanza y aprendizaje que permita responder a las necesidades del mundo actual es necesario cambiar las creencias de los agentes educativos, en especial los docentes y estudiantes, por lo que es imprescindible conocer las interpretaciones que tienen esos agentes. Esto permitirá acceder a las causas principales en las que se sustentan tanto las prácticas adecuadas como las inadecuadas, en búsqueda de una enseñanza eficaz y de calidad. Ante esto, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo intervienen las creencias docentes en la evaluación de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria?

De este modo, el presente trabajo tiene como objetivo general comprender la repercusión de las creencias docentes en la evaluación de los aprendizajes en educación primaria. Adicionalmente, se identificará la caracterización de las creencias docentes, así como la dinámica del proceso de evaluación de docentes de educación primaria y, por último, determinaremos la influencia de las creencias docentes en el proceso de evaluación de aprendizajes. Esta temática aborda la línea de investigación de Currículo y didáctica. Por tal motivo, para analizar, describir, reflexionar y relacionar diversas perspectivas teóricas vinculados al tema elegido, el cual está sustentado en fuentes bibliográficas confiables, se ha optado por utilizar una metodología documental.

En base a lo mencionado, es factible indicar que la evaluación del aprendizaje es una actividad que está presente en la práctica pedagógica de todos los educadores. Por ello, es importante ser conscientes de las creencias que se tiene respecto a ella, ya que ello determinará en el accionar del educador. En ese sentido, se identifica dos creencias que se evidencian de manera más recurrente. Por un lado, existe la idea de evaluación como actividad penalizadora, la cual sanciona y corrobora en qué medida se han logrado los objetivos. Por otro lado, se cree que brinda acceso a información válida y confiable, que posibilitará la formulación de juicios y la toma de decisiones para mejorar la calidad educativa. A partir de ello, se reconoce que la creencia que asuma el educador estará relacionada a su accionar y tendrá impacto en la dinámica pedagógica.

Adicionalmente, se han encontrado ciertos límites referidos a la falta de textos, ya que la mayoría de textos, bien en español o inglés, se centran en estudios realizados a docentes de secundaria u otra especialidad. Así mismo, este trabajo se centra únicamente a comprender la repercusión de las creencias docentes en la evaluación de los aprendizajes en educación primaria, por lo tanto, no abordará las brechas que puede existir entre las creencias docentes sobre la evaluación y la práctica evaluativa.

Por último, este trabajo está dividido en dos capítulos. En un primer momento, se presentará las bases conceptuales de las creencias docentes, en la cual se explicará las definiciones a través de diversos autores, sus características e importancia de estas y la construcción y modificación de estas. Luego, se detallará la relación que existe entre las creencias docentes y la práctica pedagógica. En el segundo momento, se muestra el segundo capítulo, donde definiremos a la evaluación a través de las concepciones de diversos autores. También, explicaremos

las cuestiones claves de la evaluación del aprendizaje, de modo que se responderá a las siguientes preguntas: ¿para qué evaluar?, ¿por qué evaluar?, ¿quién evalúa? y ¿cómo se evalúa? Por último, analizaremos la relación entre creencias docentes y la evaluación del aprendizaje.



CAPÍTULO 1: LA DINÁMICA DE LAS CREENCIAS DOCENTES APLICADA EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

En este capítulo se analizarán las bases conceptuales de las creencias docentes, así como su construcción y modificación. Además, se explicará la relación entre creencias docentes y práctica pedagógica y cómo este influye en el conocimiento, en el aprendizaje y en la enseñanza. Finalmente, se indicará la importancia de las creencias docentes en el campo educativo.

1.1. Concepto de creencias docentes

Diversas acepciones se han venido dando en torno a lo que son las creencias docentes, constituyéndose como un concepto polisémico. Para Clark y Peterson (1989) citado por Gallego (1991), son comprensiones, supuestos, imágenes o proposiciones que son consideradas como verdaderas, los cuales determinan la conducta, la construcción de sus juicios y la toma de decisiones en cuanto a las prácticas pedagógicas. Todo esto forma parte del pensamiento de los profesores, los cuales constituyen parte del contexto psicológico de la enseñanza.

Asimismo, Prieto (2008) las nombra como la representación de un conjunto de supuestos y respuestas que se han creado inconscientemente, a partir de una interpretación otorgado a los procesos vividos en su práctica educativa, por lo que no tienen base teórica que las sustenten. Estos conforman redes semánticas propias y definitivas que se almacenan en las estructuras cognitivas y emocionales de cada individuo, de modo que suelen ser los referentes a los que los docentes acuden a ellos como respuestas válidas ante alguna problemática o en la selección de decisiones con respecto a los procesos educativos. En la misma línea, Solís (2015) indica que las creencias docentes son verdades personales, los cuales están constituidas por elementos afectivos y evaluativos, por ello limitan las decisiones, actitudes, comportamientos, pensamientos y opiniones en relación a la educación.

Adicionalmente, Dewey (1989) citado por Gallego (1991) menciona que las creencias docentes son afirmaciones que tratan de explicar cuestionamientos de los cuales la persona no dispone de un conocimiento certero, pero se la considera como suficiente para actuar de acuerdo con ellas, debido a las experiencias previas. En este sentido, son ideas que la persona formula y que acepta, porque resulta válida según su criterio y el de otras personas que también la consideran como verídica. De igual manera, Linares (1991) citado en Serrano (2010), las comprende como componentes del conocimiento poco elaborados y subjetivos que son fundamentados

sobre los sentimientos y la experiencia, lo cual las hace ser muy consistentes y duraderas.

Por último, Saavedra (2016), las percibe como representaciones e interpretaciones de la realidad en la cual se desenvuelve la persona y el cual determina su accionar y la toma de decisiones respecto a la educación. De tal modo que la profundidad de su interiorización de estas creencias reside en el tiempo en el que se mantienen como válidas para el sujeto. Por ello, las que han sido construidas inicialmente en el desarrollo de la docencia son las que se encuentran profundamente arraigadas. Para comprender mejor la implicancia de estas, a continuación, se dará a conocer sus características e importancia.

Por un lado, es necesario tener en cuenta que las creencias docentes son propuestas según la dificultad de la variación en el tiempo y las implicancias en el creyente. Según Catalán (2011) estas son difíciles de cambiar porque tienden a ser universales, es decir, son comprendidas como un producto verdadero del pensamiento. Al respecto, Carr y Kemmis (1998) indican que no es necesario que se verifique la veracidad de estas, ni que se determine la correspondencia de cada una de ellas con situaciones reales. Esto debido a que tal como señala Solis (2015), suelen representar datos, conjeturas y juicios propios, transmitidos por otros o surgidos desde saberes comunes. Por tanto, se reconoce la universalidad de las creencias como pensamientos compartidos entre varias personas y como un producto del pensamiento que es construido a partir de diversas situaciones.

En función al reconocimiento de estas, Rodrigo (1993) menciona que el carácter implícito que tienen hace evidente la falta de consciencia de las personas como poseedoras de una creencia. Adicionalmente a ello, Solis (2015) indica que las personas no son conscientes de que las poseen, ni de la repercusión de estas pueden provocar en su accionar. Aun cuando suelen ser construidas en base a un intercambio con el medio y con otras personas, lo cual conlleva a la construcción de una creencia compartida. En base a ello, se comprende que el destacar el carácter implícito de estas, en muchos casos conllevará a generar dificultades para ser reconocidas por las personas que las poseen. Por ello, la observación de su accionar será un indicador clave en el que se evidenciará los pensamientos e ideas que tiene cada individuo.

Otras de las características que mencionan Pajares (1992) y Bruning, Schraw y Ronning (2002), son las siguientes:

- En el proceso de construcción, las creencias logran interiorizarse aun cuando existen contradicciones que se formulan en base a la razón, el tiempo y las experiencias.
- Existe una relación entre las creencias y el conocimiento, por tanto, la naturaleza afectiva, evaluativa y episódica de estas, las convierten en un filtro mediante el cual se interpretan los nuevos conocimientos adquiridos.
- Las personas que las poseen en base a conocimientos incorrectos, suelen mantener esos pensamientos aun cuando se ha demostrado lo contrario.
- Influyen de manera determinante en la conducta de las personas.
- Permiten la comprensión del mundo, en ese sentido, se reconoce que los pensamientos repercuten en la manera en cómo se percibe la realidad.
- Pueden redefinir, distorsionar y reestructurar el procesamiento de la información.

Por otro lado, en lo que respecta a la importancia, en el ámbito educativo, ahondar en las creencias docentes, tal como menciona Solís (2015) es de gran importancia porque nos permite identificar cómo se visibilizan en el aula las percepciones, juicios e ideas que los educadores poseen. En otras palabras, hace posible que seamos conscientes de la consecuencia de los pensamientos docentes, y la repercusión estos tienen en el rendimiento académicos de los educandos. Debido a ello, es preciso atribuirle el grado de importancia que amerita, ya que posibilita la integración entre el conocimiento objetivo y los supuestos que se generan a partir de la realidad vivida por los docentes en las aulas de clase.

Otra de las razones que dan significatividad a ahondar en este tema es lo que constituye una creencia docente. Entre ellas están: las teorías implícitas respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje; las ideas enraizadas en relación a la cultura escolar, la organización del aula, el desarrollo de la evaluación, entre otros. Todo ello, está interiorizado en la estructura cognitiva de los educadores, y son los recursos a los que acuden de manera consciente o inconsciente para tomar decisiones que les permitan para planificar, organizar, diseñar y desarrollar una actividad pedagógica.

1.2. Construcción y modificación de las creencias docentes

Las creencias docentes se construyen cuando el individuo interactúa con su medio y con los otros, de modo que son experiencias que perpetúan su accionar docente. No obstante, estas interpretaciones pueden ser modificadas a través de una

reflexión constante sobre el quehacer pedagógico de los profesores. Para ello, es necesario de diversos modelos y programas que brinde el espacio a estos agentes para que puedan manifestar sus creencias y cambiarlas con la finalidad de mejorar su desempeño docente.

1.2.1 Construcción

Diversos autores coinciden en que las creencias docentes se construyen a partir de las experiencias obtenidas a lo largo de la vida. De este modo, Hidalgo & Murillo (2017) mencionan que, al ser seres sociales, las personas forman sus pensamientos a partir de ideas y opiniones de sus propias experiencias y de los otros en espacios y situaciones culturalmente compartidos. Sin embargo, cada persona comprende y construye sus interpretaciones de un modo distinto a los demás, lo cual repercute en la forma en que se comporta, la intencionalidad de sus actos e interacciones con la educación.

En este sentido, se reconoce que la construcción de estas se realiza en función de las vivencias que tiene cada uno, por lo tanto, las hace diferentes no solo porque las personas tienen experiencias y perspectivas distintas, sino que se forman de acuerdo al ambiente en las que se desarrollan; en otras palabras, implican al contexto, las personas con las que se involucran y las instancias de socialización (Saavedra, 2016). De esta manera, se comprende que estas se desarrollan o se refuerzan en relación a los contextos laborales y profesionales del profesorado. De modo que, las interacciones que establece en diferentes espacios, las participaciones que realiza con distintos agentes como estudiantes, autoridades, comunidad, entre otros, y los resultados de enseñanza y aprendizaje que se sancionan como correctos, etc, influyen en la formación de estas creencias (Rojas, 2014).

Asimismo, estas experiencias se encuentran en función de tres factores: sobre las características del grupo y el contexto en el que se encuentran; sobre los contenidos y disciplinas que se debe enseñar; y sobre sus experiencias previas como estudiantes o docentes (Solís, 2015). En otras palabras, las experiencias de vida, sus expectativas de sí mismo, sobre la escuela y sus estudiantes, el ambiente en el que trabajan, las presiones sociales y políticas, entre otros, conforman estas ideas implícitas de los docentes, los cuales se incorporan en las estructuras cognitivas de los individuos (Hidalgo y Murillo, 2017; Rojas 2014).

Adicionalmente, para Prieto (2008) la construcción de las creencias docentes radica en la rapidez por solucionar alguna problemática educativa, de modo que el

resultado de ello resulta ser una realidad empírica. Esto conlleva a que los docentes idealicen e interpreten esta experiencia como una respuesta correcta ante una situación especial. En efecto, en las aulas suceden acontecimientos que requieren una solución rápida y eficaz, por lo que la mayoría de los profesores optan por tomar decisiones en base a sus creencias, en vez de buscar soluciones fundamentadas teóricamente.

En la misma línea, Rojas (2014) manifiesta que estas suelen generarse a través de las propias experiencias escolares de los docentes, los cuales constituyen un listado de interpretaciones sobre diversos acontecimientos. Estos pueden ser sobre los modelos de enseñanza y aprendizaje, las narrativas o discursos públicos presenciados, los fundamentos morales y éticos que construyó en su etapa escolar, entre otros aspectos. A su vez, las experiencias afectivas en relación a la pedagogía cumplen un rol fundamental no solo en su formación, sino también en su perdurabilidad, puesto que influyen en la elaboración de percepciones y expectativas de un docente.

Por lo tanto, los docentes estructuran sus interpretaciones sobre las situaciones que se muestran efectivas ante alguna resolución rápida de algún problema en su desempeño docente. Asimismo, formulan sus rutinas y estrategias de acuerdo a las sesiones en que han logrado el control y productividad del proceso de enseñanza (Rojas, 2014). Todos estos han sido resueltos de manera rápida, sin la necesidad de buscar una respuesta lógica, sino que fueron respuestas repentinas, y al resultar positivo, generó un impacto mayor de significatividad y logro, pues así pensarán que, ante situaciones similares, las respuestas rápidas y sin lógica, podrían funcionar nuevamente, dejando en evidencia que son capaces de solucionar problemas eficazmente, cuando no son conscientes de que están repercutiendo en la formación de redes de creencias que se van consolidando y arraigando, debido a que acumulan experiencia tras experiencia que son aprobados como efectivos en su profesión.

Por otra parte, es relevante mencionar cuál es el proceso de construcción interna de las creencias. En tal sentido, Usó (2007) sostiene que estas tienen un proceso de adquisición. En primer lugar, las experiencias efectivas de alguna problemática o acontecimientos significativos pasados son almacenados en la memoria episódica. Luego, estas se van incorporando a la estructura cognitiva, formando un sistema de creencias, llamado redes de interpretaciones, las cuales se van consolidando y afianzando con el transcurso del tiempo.

Además, estos se van formando de acuerdo a factores afectivos y evaluativos que facilitan su almacenamiento en la memoria a largo plazo y producen una sensación de seguridad. Adicionalmente, como estas interpretaciones no requieren un consenso de validez teórico o racional y sumado el sentimiento de seguridad genera que sean menos susceptibles al análisis y la crítica y, por lo tanto, son más resistentes al cambio, de modo que estos se perpetúan en el pensamiento de los educadores. Finalmente, estas se hacen evidente en el actuar pedagógico ante situaciones que impliquen su uso.

Entonces, es factible indicar que estas creencias se estructuran a través de interacciones sociales, en los que los docentes se involucran de manera comunicativa y tienen un origen cultural. Asimismo, dichos autores coinciden en que su construcción se constituye por tres componentes: uno cognitivo, el cual es el conocimiento inicial; uno afectivo, los cuales son los juicios de valor, evaluación y la afectividad; y el de comportamiento, es decir la acción influenciada por dicha estructuración.

1.2.2. Modificación y cambio de creencias

Una creencia docente puede ser modificada cuando logran superarlas a partir de procesos conscientes y reflexivos, en el que develen estas interpretaciones. De modo que, si se explicitaran y se reflexionara acerca de ellas, los docentes podrían reconocer que los procesos educativos no son imprecisos. Prieto (2008) indica que esta reflexión requiere que los educadores ejerciten su capacidad meta-cognitiva y desarrollen un proceso de análisis de autoevaluación constante, con la finalidad de detectar ciertos errores o creencias y deliberar críticamente acerca de su sentido y consecuencia. Por lo tanto, la reflexión representa un proceso indispensable para mejorar el desempeño docente, a través de decisiones y actitudes razonadas, pertinentes y viables.

Asimismo, Rojas (2014) menciona que algunos espacios de formación pueden lograr modificar ciertas interpretaciones que se encuentran arraigadas en las estructuras mentales de los docentes, a través de una reflexión colectiva sobre la práctica pedagógica, de modo que se analiza y organiza desde una perspectiva más teórica. Esto implica que los maestros redacten y sistematicen sus ideas sobre la pedagogía y que participen en actividades de discusión, con la finalidad de que otros especialistas intervengan en la exteriorización de sus creencias.

Por tal motivo, Usó (2017) explica cómo es que los docentes pueden modificar estas conductas a través de un proceso de reflexión de su práctica pedagógica y a través de intercambios de experiencia con otros profesionales. El primero se produce cuando los docentes brindan un sentido a lo hacen recurriendo al diario de clases y a su plena observación, de esta forma se hace tangible las interpretaciones que están fuertemente arraigadas y que se evidencian en su quehacer educativo. El segundo se genera cuando otras personas especializadas en el crecimiento y desarrollo profesional en base al aprendizaje reflexivo interactúa con estos docentes que están en el proceso de modificación de sus creencias (Vera, Osses y Schiefelbein, 2012).

Por tanto, si consideramos estas propuestas, en la que una formación de docentes confrontase a los estudiantes en su práctica y promoviera la reflexión y la interacción entre ellos, resultaría el contexto adecuado en el que se investigue las creencias y las posibles inconsistencias en el individuo, así como el espacio idóneo para reflexionar sobre su propia práctica, intercambio de opiniones, conocimientos y experiencias a través del trabajo colaborativo. Todo esto con la finalidad de interferir tempranamente en la construcción de las creencias y crear en vez de ello, ideas razonadas en base a teorías que ayudan a transformar la práctica pedagógica.

Ante esta situación, en la que se requiere de espacios de reflexión, Bailey; Flores y González (2016) mencionan que para hacer posible que las creencias se modifiquen es necesario realizar lo siguiente:

- Reconocer que las creencias docentes no son apropiadas para la solución de ciertos conflictos.
- Acatar que se posibilita el cambio a través de la interacción entre el interés, la motivación y la cognición.
- Aceptar que los factores afectivos influyen en la construcción de las ideas de los educadores.
- Modificar el pensamiento de una fuente creíble, el cual sea útil e inteligible.
- Considerar a la evaluación constante como medio de cambio para verificar las construcciones de las ideas y/o pensamientos de los docentes

En definitiva, es necesario que los docentes se comprometan a realizar procesos metacognitivos y motivacionales para generar cambios duraderos. Por ende, las instituciones educativas y los programas de formación deben permitir que los maestros puedan indagar y repensar en sus creencias, con la finalidad de examinar, cuestionarlas y lograr un desarrollo profesional óptimo.

Por otra parte, se ha propuesto otro tipo de modificaciones que puede ser promovido por la experiencia, más que en las creencias. En tal sentido, se sugiere realizar cambios en las experiencias personales, vicarias y socioculturales. El primero implica introducir pequeños cambios en la propia práctica, hacer explícitas las creencias, considerar las aulas como lugares de investigación; abordar los problemas desde puntos de vista alternativos; y crear nuevas soluciones. El segundo radica en observar a otros docentes, los cuales les brinda información de cómo desarrollar de otra manera la enseñanza, de modo que esto los motiva para realizar también con éxito en situaciones similares. El tercero comprende la participación de los maestros en comunidades profesionales de aprendizaje, donde se analicen nuevos materiales y estrategias de enseñanza, con la finalidad de desarrollar capacidades para la innovación, la flexibilidad y el compromiso (Bailey; Flores y González, 2016).

Entonces, es factible mencionar que la modificación de lo que creen y esperan los docentes sobre la enseñanza está asociado a diversos factores y que se requiere de una mediación para modificarlas. Algunos de los factores son: las condiciones del trabajo, las mediaciones que hacen posibles innovaciones educativas y mejoras en las relaciones humanas en la institución pedagógica, la disposición efectiva del tiempo y carga laboral, entre otros.

1.3. Relación entre las creencias docentes y la práctica pedagógica

Las ideas y pensamientos producto del inconsciente de los educadores, se dan a conocer de manera directa en sus prácticas pedagógicas. Justamente por ello, es importante estar atentos a su desenvolvimiento, para que así sea más factible reconocer las creencias que tienen respecto al conocimiento, enseñanza y aprendizaje.

1.3.1 Influencia de las creencias docentes en el conocimiento, aprendizaje y la.....8 enseñanza

En relación al primero, la influencia que tienen en el conocimiento se evidencia en el pensamiento que poseen los docentes. Al respecto, Inguanzo (2010) indica que aquello que las personas creen respecto a la adquisición del conocimiento, repercute en la forma en cómo actúan y se desenvuelven en diversos espacios.

En la misma línea, Pajares (1992) destaca el rol adaptativo de las creencias en la definición y percepción tanto del mundo como de las propias personas. Respecto a los docentes, se reconoce que la predisposición personal es un factor relevante en su ser educador, además, sus experiencias personales durante su

periodo escolar, permite la construcción de creencias, y la posterior evidencia de estas en su accionar pedagógico.

En un caso específico, cuando el docente desarrolla una actividad y hace uso de estrategias cognitivas o de procesamiento de información, y no logra obtener resultados favorecedores, presenta un proceso de incertidumbre en el que desconoce la manera en la que se debe confrontar la situación. En esa situación, Inguanzo (2010) afirma que los docentes presentan una dificultad para estructurar el conocimiento de manera adecuada, por tanto, recurren a su inconsciente con la finalidad de direccionar su accionar en función a lo que creen.

Debido a ello, se reconoce que las creencias son utilizadas como instrumentos que definen el accionar, interfieren en la selección de herramientas cognitivas que posibilitan la interpretación, planificación y la toma de decisiones. De esa manera, se hace evidente la relevancia de estas en el comportamiento, la organización del conocimiento e información, y dinámica escolar. Adicionalmente a lo mencionado, Nespor (1987) sostiene que la principal diferencia entre los conocimientos y creencias radica en la capacidad de evaluar y transformar los conocimientos, pero no las creencias. Esto evidencia que los conocimientos tienen apertura al cambio, mientras que la otra suele ser estática.

De manera complementaria, Hofer (2001) propone dos dimensiones que permiten comprender la relación: la naturaleza del conocimiento y el proceso de conocer. Por un lado, el primero está vinculado a qué es el conocimiento, de ahí se desprenden dos factores: la certeza y simplicidad. La primera, se refiere a la manera en la que percibimos al conocimiento como algo real y dinámico. La segunda, está vinculada a la percepción que se tiene de los conocimientos como sucesos individuales que están al margen de conceptos complejos. Por otro lado, el segundo está relacionado a las implicancias del conocer, para ello, se presentan dos factores: la fuente y justificación del conocimiento. Respecto a la fuente, se refiere al proceso en el que se genera el conocimiento verídico. En cuanto a la justificación, esta se basa en las reglas o criterios que las personas utilizan para evaluar la relevancia de un conocimiento.

En lo que concierne al segundo, la repercusión de las creencias en el proceso de enseñanza, pueden ser comprendidas en base a las cinco definiciones propuestas por Kember (1997), las cuales son: brindar información sobre conocimientos estructurados, promover la interacción entre los agentes educativos, facilitar al

estudiante la comprensión de los contenidos enseñados, e incentivar la reestructuración de los conceptos aprendidos anteriormente. En ese sentido, esas definiciones pueden abordarse en la manera en que el educador aborda la enseñanza, ya que por un lado puede ser reflejado en el estilo de enseñanza que él considera más agradable y responde a la concepción de enseñanza que tiene. Por otro lado, la forma de abordar la enseñanza puede estar propuesta por el currículo, la política institucional de la escuela o por los mismos estudiantes.

Debido a ello, Inguanzo (2010) mencionan que la principal importancia por conocer las creencias docentes respecto a la enseñanza consiste en comprometer e incentivar a los docentes a un proceso de cambio. Adicionalmente a ello, otra de las importancias radica en el rol que desempeña el docente, ya que, al ser un elemento crítico, con experiencia pedagógica, puede tomar decisiones en función al proceso de enseñanza que desarrollará. Al respecto, Pratt (1998) indica que el papel del educador en la construcción del conocimiento, requiere de compromiso y responsabilidad, esto debido a que es el educador quien traduce los contenidos teóricos al plano real con la finalidad de ser comprendidos por los educandos. Entonces, en base a los mencionado, es necesario que los docentes entiendan los pensamientos y razonamientos de los estudiantes respecto a los temas que están aprendiendo y a la forma en la que se le está presentando el contenido a aprender.

De la misma manera, tal como señala Quintana (2001), los educadores deben estar bien informados para tomar decisiones. En base a ello, se identifican dos situaciones: cuando el docente posee información de gran utilidad, y cuando carece de este tipo de información y recurre a sus creencias pedagógicas. Específicamente, en la segunda situación, se suele recurrir a creencias vinculadas a: los antecedentes de los educandos (características escolares, psicológicas y físicas), particularidades de las actividades pedagógicas propuestas, el tipo de aprendizaje, características vinculadas a la escuela (contexto sociocultural y cultura escolar), opiniones acerca de su accionar (la didáctica que propone al enseñar una determinada área curricular y cómo concibe a su estilo de enseñanza).

Respecto al conocimiento profesional del accionar pedagógico, se comprende que no es producto de decisiones libres y conscientes, sino más bien del proceso de adaptación y socialización a la cultura educativa a la que se integra, el área curricular que enseña, los modelos docentes que ha tenido a lo largo de su formación y el estilo pedagógico que pretende ejercer Inguanzo (2010). Para comprender mejor la implicancia de tomar en cuenta los estilos pedagógicos, Callejas (2005) hace

referencia a las cuatro dimensiones y cómo se puede entender cada una de ellas. Por un lado, señala que las dimensiones son: que el saber (concepciones), el saber hacer (práctica pedagógica), el saber comunicar (comunicación didáctica) y el saber ser (práctica ética). Estas pueden ser comprendidas como:

- La primera está en relación con el grado de dominio que tiene el educador respecto al área que enseña, y las habilidades que tiene para investigar o construir el conocimiento sobre un contenido temático determinado.
- La segunda está vinculado a la capacidad que se tiene para hacer uso del saber en diversas situaciones, las cuales le permitan mantener una interacción con la realidad inmediata mediante la interpretación, descubrimiento, consolidación y transformación.
- La tercera se refiere a la habilidad de comunicar lo que se piensa mediante la interacción educador-educando. Para ello, es importante que ambos agentes se reconozcan como interlocutores legítimos, y se apoyen en el intercambio de ideas y experiencias emitidas en un contexto crítico.
- La cuarta es comprendida como el compromiso que asume el educador para realizar un impacto significativo en la formación integral de los educandos.

En base a lo mencionado, es factible indicar que los estilos pedagógicos son una clara muestra de valores morales y actitudes, que posibilitan la reflexión sobre el proceso de enseñanza. Según Inguanza (2010), esto también nos demuestra las diferentes maneras en la que las creencias logran ser visibilizadas en el accionar pedagógico, esto debido a que adicionalmente a los estilos pedagógicos, los estilos de pensamiento, las concepciones de lo que implica enseñar, la idea que se tiene del estudiante en relación al proceso de aprendizaje, son algunos de los aspectos que también intervienen en la construcción de las creencias del aprendizaje.

En cuanto al tercero, el comprender la influencia de los pensamientos e ideas que tiene un docente respecto al proceso de enseñanza nos permite entender la relación que existe entre el pensar, el diseño de la sesión de aprendizaje y la práctica pedagógica. En relación a ello, Inguanza (2010) señala que las creencias se manifiestan incluso antes de entrar al salón, esto porque ya están previamente formadas e influyen de igual manera en el qué y cómo aprenderán los estudiantes. De esta manera, se puede considerar la definición que propone Resnick (1989), quien indica que el aprendizaje es un proceso activo y constructivo en el que las mentalidades, opiniones, concepciones y creencias, repercuten determinadamente.

Por otra parte, para conocer lo que creen y consideran importante los educadores al momento de propiciar el aprendizaje, debemos tomar en cuenta los cuatro aspectos mencionados por Pajares (1992), Estebaranz et.al. (1998) y Usó (2007):

a) Motivación

La motivación es una articulación entre la motivación intrínseca y extrínseca, es decir, entre la satisfacción personal de realizar una actividad teniendo en cuenta necesidades propias y la satisfacción de lograr un reconocimiento de los demás, respectivamente. A continuación, presentaremos siete de las creencias más relevantes relacionadas a la motivación de los educandos hacia el aprendizaje:

- Es necesario brindar una oportunidad a los estudiantes para que participen de manera activa tanto en la planificación como desarrollo de la sesión.
- El ambiente de clase puede influir en las calificaciones.
- Los estudiantes están más comprometidos y predispuestos cuando se les ha dado a conocer los objetivos y criterios de la evaluación de manera anticipada.
- Un ambiente competitivo propicia un aprendizaje efectivo.
- Las altas calificaciones motivan a los estudiantes y contribuyen con la mejora de su autoestima.
- Los estudiantes deberían estudiar lo que ellos consideran más importante, y no exclusivamente lo que el docente indica que es importante.
- Los educadores deberían dar a conocer las expectativas que tienen de sus estudiantes.

b) Interacción

La interacción es la relación que establecen los agentes educativos en el fenómeno pedagógico, su repercusión se constata en la asimilación de los contenidos a aprender. En ese sentido, las creencias que tiene un educador respecto a la interacción vinculada al aprendizaje, nos permitirán tener una idea clara del proceso de aprendizaje. Algunas de ellas, son:

- Los estudiantes deberían estar atentos a las reacciones que tienen sus compañeros al observar sus trabajos.
- El aprendizaje de los estudiantes está en relación a lo que aprenden de sus compañeros.
- El intercambio de ideas entre educador-educandos es una mejor fuente de aprendizaje que un libro de texto.

- Los educadores están de acuerdo en desarrollar un método de enseñanza que propicie la interacción entre estudiantes y docentes-estudiantes.
- Los pensamientos, sugerencias e ideas de los estudiantes enriquecen las sesiones de aprendizaje.
- Las ideas opuestas entre estudiantes o docente-estudiantes, benefician la experiencia educativa.
- El trabajo cooperativo entre los estudiantes aporta de manera significativa en el desarrollo óptimo de las actividades.

c) Objetivos

Son las metas educativas que tienen la función de orientar el fenómeno educativo y brindar beneficios a los educandos. Entre las creencias más comunes que el docente tiene respecto a los objetivos, se presentan:

- Los objetivos deben estar orientados a enseñar a los estudiantes a aprender en compañía de otros.
- Los educandos deberían mostrar interés y preocupación por obtener buenas calificaciones.
- Es importante que los educandos aprendan a desarrollar sus actividades de manera autónoma.
- El aprendizaje debería contribuir a la formación de un pensamiento independiente por parte de los estudiantes.
- La evaluación es un proceso de gran relevancia, por ello es importante que los educadores aprendan a realizarlo de manera eficiente.
- La formación educativa debería ayudar al educando a ser un triunfador y un agente activo en la sociedad.

d) Aprendizaje autónomo

Comprendido como la capacidad que tiene un estudiante para aprender y desarrollar habilidades. Las creencias que asocian a este aspecto, son:

- La mayoría de aprendizaje que los estudiantes interiorizan lo hacen por sí mismos.
- Los profesores están de acuerdo con los métodos de enseñanza que fomentan la independencia de los educandos para aprender de sus propias vivencias.

- Los educadores deberían incentivar a que los educandos den su punto de vista sobre un tema, no que simplemente sigan o estén a favor de lo que él afirma.
- El aprendizaje independiente favorece la consolidación e interiorización de los conocimientos.

Estas son las ideas centrales en las cuales nosotros consideramos conveniente tener en cuenta al momento de realizar la revisión. Para empezar, las creencias docentes son interpretaciones que se van construyendo a través de diversos factores como las experiencias con el entorno y con otros agentes, y con la respuesta ante situaciones de rápida solución que no requieren el uso de la lógica ni la razón. De tal modo que, con el transcurso del tiempo, estas creencias se vuelven más perpetuas, ya que adhieren nuevos conocimientos y junto con el componente afectivo ocasiona su durabilidad.

Sin embargo, estos pueden ser modificados si los docentes reflexionan sobre su accionar pedagógico y si se involucran en programas que brindan espacios para que estos puedan manifestar dichas creencias y modificarlas. Adicionalmente a ello, nos parece necesario reconocer que los datos, conjeturas y juicios que representan las creencias tienen características que nos pueden permitir reconocerlas. Por ejemplo: la interiorización de las ideas aun cuando se basan en conocimientos o experiencias erróneas, la influencia y repercusión que tiene en nuestra conducta y la posibilidad que nos brinda de comprender el mundo y percibirlo de una determinada manera. Debido a ello, es posible indicar que la visibilización de estas se puede constatar de manera directa en la práctica pedagógica.

CAPÍTULO 2: LA REPERCUSIÓN DE LAS CREENCIAS DOCENTES EN LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

En este capítulo se examinará, en primer lugar, las bases conceptuales sobre la evaluación, de modo que se explicará su definición a través de la concepción de diversos autores. En segundo lugar, se detallará las cuestiones claves de la evaluación, de tal manera que se describirá la función, finalidad, agentes y el proceso de la evaluación. Por último, se analizará la relación entre creencias docentes y la evaluación del aprendizaje.

2.1 ¿Qué es evaluar?

El concepto de evaluación es un término polisémico, por lo que sus definiciones no son uniformes. En este sentido, a continuación, se presentarán algunos conceptos que son pertinentes con el enfoque de evaluación que se está trabajando.

Para Álvarez (2001) es un medio de aprendizaje y expresión de saberes, en el que profesor y estudiante adquieren conocimientos. En este sentido, se la concibe como una actividad crítica donde el educador aprende tanto para conocer como para mejorar la práctica docente, y a su vez sea capaz de colaborar en el aprendizaje del educando mediante el conocimiento de las dificultades que los educandos tienen que superar, de qué manera puede resolverlas y qué estrategias se podrían diseñar y proponer a fin de mejorar el proceso. Asimismo, el estudiante aprende de y a partir de la propia evaluación y corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será crítica y argumentada, pero nunca penalizadora.

Asimismo, para Ahumada (2005), implica un proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna sobre el mérito del aprendizaje de un estudiante, con la finalidad de emitir juicios de valor que permitan tomar diversos tipos de decisiones a fin de mejorar la calidad educativa en general. En otras palabras, la evaluación implica averiguar qué sabe y qué es capaz de hacer el estudiante, a través de la utilización de diferentes estrategias y procedimientos evaluativos.

Para Castillo y Cabrerizo (2010), la definen como un proceso inserto en el diseño curricular y formando parte del desarrollo de la enseñanza-aprendizaje, al que regula y orienta. De modo que la evaluación influye tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en la competencia del dominio de diferentes áreas y elementos que conforman el proceso de aprendizaje-enseñanza. En este sentido, se entiende

que no solo se evalúan a los alumnos, sino también a los profesores y a su interacción con su práctica pedagógica.

A su vez Stobart (2010), la conceptualiza a través de cinco factores relevantes que están incluidos en el proceso de aprendizaje. Estos son los siguientes:

- Participación activa de los estudiantes
- Retroalimentación eficaz facilitada a los educandos, los cuales les permita avanzar
- Adaptación de la enseñanza para tener en cuenta los resultados de la evaluación
- Estudiantes capaces de evaluarse a sí mismo y a los demás
- Reconocimiento de la influencia de la evaluación sobre la motivación y la autoestima de los alumnos.

Adicionalmente, Chauppins y Chauppins (2008) la entienden como un proceso continuo y dinámico que implica más que la medición del aprendizaje. Entonces, tanto el profesor como el estudiante utilizan la evaluación para tomar decisiones sobre qué acciones tomar para un mejor aprendizaje; de modo que apoya al aprendizaje en tres caminos. Por un lado, los maestros pueden adaptar la enseñanza sobre base de evidencia, haciendo cambios y mejoras que rendirán de inmediato beneficios para el aprendizaje del alumno. Por otro lado, los estudiantes pueden usar evidencia de su progreso actual para gestionar activamente y ajustar su propio aprendizaje. Por último, la evaluación sirve para guiar y apoyar al estudiante a través de la retroalimentación que brinda el docente, de modo que sepa a dónde va, dónde está, qué puede mejorar, y cómo hacerlo.

De estas definiciones podemos sintetizar que la evaluación se desarrolla en todo el momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde tanto el docente como el estudiante obtienen información de la evaluación para mejorar la calidad de la educación, a través; por un lado, de la información que le proporciona el docente al estudiante sobre el progreso o dominio de las áreas educativas; por otro lado, de la información que le brinda el estudiante al docente de cómo está llevando la práctica educativa.

2.2 Cuestiones claves de la evaluación del aprendizaje

En este punto se explicará las características de la evaluación para comprender su intencionalidad, así como las funciones que cumple esta. Adicionalmente, se explicará la razón del uso de la evaluación y los agentes que

intervienen en este proceso. Por último, se describirá el proceso que implica una evaluación formativa. Estos se resumen de la siguiente manera:

- ¿Qué se va a evaluar? Se pueden evaluar adquisición de competencias, conocimientos, habilidades, actitudes y valores.
- ¿Para qué se evalúa? Detallar los objetivos académicos, personales y sociales
- ¿Por qué se evalúa? Determinar la función que cumplirá la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa.
- ¿Cuándo se evalúa? Indicar los momentos en los que se evaluará: inicial, procesual y final.
- ¿Cómo se evalúa? Seleccionar los procedimientos cuantitativos o cualitativos.
- ¿Con qué se evalúa? Optar por técnicas e instrumentos variados y adecuados al objetivo primordial, las características del grupo.
- ¿Quién evalúa? Detallar si será una heteroevaluación, autoevaluación o coevaluación.

2.2.1 ¿Para qué evaluar?

La evaluación se desarrolla con una intencionalidad específica. Para comprender más sobre sus implicancias destacaremos las características que debe poseer y sus funciones. Por un lado, Cardona (1994) indica que la evaluación debe cumplir una serie de características, por ejemplo:

- Integrada: Destaca que debe estar presente en el diseño y desarrollo de las actividades que se llevan a cabo en el ámbito educativo.
- Formativa: Se considera que tanto el proceso como el resultado debe ser perfeccionado para contribuir con la calidad educativa.
- Continua: Se debe realizar a lo largo de todo el proceso y de manera intrínseca a la dinámica pedagógica.
- Recurrente: Es pertinente desarrollar la evaluación de manera sistemática para generar impactos favorecedores.
- Cooperativa: Es necesario que se impliquen a todos los elementos que participan en el proceso.
- Decisoria: Se hace posible emitir juicios sobre los objetivos a evaluar, y en función a ello, se insta a tomar decisiones.

Por otro lado, las funciones de la evaluación que deben ser cumplidas en el ámbito educativo según lo mencionado por Díaz Barriga (2008) y Cardona (1994), son:

- **Función diagnóstica:** Permite conocer los supuestos de partida con la finalidad de desarrollar de manera eficaz la acción pedagógica, facilitar la adaptación de la intencionalidad formativa y contribuir de manera óptima la toma de decisiones de los agentes educativos. De esta manera, la información obtenida servirá para la orientación y guía oportuna de las acciones tendientes a la mejora de la calidad educativa.
- **Función reguladora:** Hace posible la regulación de aprendizajes de los estudiantes para orientar el proceso de manera satisfactoria, con la finalidad de que la actividad pedagógica contribuya al desarrollo de las habilidades, potencialidades y competencias de los educandos.
- **Función educativa:** En base a la información obtenida por medio de la evaluación, se puede conocer la manera en la que el proceso es percibido por parte de los agentes educativos. Y, en base a ello, es factible tomar decisiones para revertir las prácticas inadecuadas y proponer una mejora en miras al bienestar de la comunidad educativa.
- **Función autoformativa:** Se hace evidente cuando mediante la evaluación el educador puede orientar su quehacer pedagógico a través de una autoevaluación crítica y reflexiva de su desempeño. En ese sentido, se reconoce que el proceso de evaluación no pretende enjuiciar a los errores sino más bien aprender de ellos, con la finalidad de atender las situaciones problemáticas e ir mejorando constantemente.
- **Función retroalimentadora:** Esta función es ejercida teniendo en consideración la evaluación formativa, ya que se considera que desde esa evaluación se puede orientar, asesorar y guiar el proceso dando a conocer los aciertos y desaciertos, con el propósito de acompañar el proceso de manera pertinente.
- **Función previsor:** Hace posible la estimación de las actuaciones o rendimientos, en la modalidad inicial y formativa. Debido a ello, se reconoce que la evaluación puede desempeñar una función orientadora en el proceso, ya que en base a lo previsto se contextualiza y reorienta la actividad pedagógica.

2.2.2 *¿Cuáles son los tipos de evaluación y cuál es la importancia de cada una?*

El porqué de las evaluaciones gira en torno a tres razones: diagnóstica, formativa y sumativa, a continuación, se explicará las características de cada una de estas y sus diferencias.

a) Evaluación diagnóstica

Es una evaluación que se realiza al inicio de una etapa educativa, la cual permite obtener datos tanto de carácter personal como académico. De esta manera, se hace posible conocer el punto de partida, el cual sirve como referente al momento de valorar el final de un proceso e identificar el progreso y dificultades que se le presentó al estudiante a lo largo de la actividad pedagógica. Tal como indica Rosales y López (1990), tiene como objetivo que el que el docente inicie el proceso educativo tomando en cuenta el conocimiento real y las características de los estudiantes, y en base a ello determinar el grado de preparación de los estudiantes antes de iniciar con un nuevo aprendizaje y pronosticar dificultades o aciertos previsibles. En la misma línea, según lo destacado por Vasco (2008), la evaluación diagnóstica tiene como prioridad detectar el estado inicial de los estudiantes en diversas áreas de desarrollo, como: cognoscitiva, socio afectiva y psicomotriz, esto con la finalidad de desarrollar las estrategias pedagógicas correspondientes.

Por tanto, si se tiene la intención de cumplir con el propósito de una evaluación diagnóstica, se debe cumplir con las características principales, por ejemplo:

- No se debe asignar una nota a los resultados obtenidos, ya que ello tendría un carácter sancionador, cuando en realidad lo que se busca es conocer las habilidades, competencias, conocimientos y actitudes que tienen.
- Se puede desarrollar mediante una observación, entrevista, cuestionario u otros instrumentos o técnicas.
- Antes de realizarlo se debe tener en claro el objetivo de la evaluación para que la forma en la que se plantea sea coherente con lo que se quiere conocer del estudiante.
- La información recopilada no es exclusiva del educador, puede ser comunicada a los estudiantes, así ellos se darán cuenta de su punto de partida ante nuevos conocimientos y reflexionarán en función a ello.

b) Evaluación formativa

La evaluación formativa hace posible que se logre regular el proceso educativo, a fin de alcanzar los objetivos y competencias establecidos. De esta manera, permite obtener información de todos los aspectos que influyen de manera determinante en el aprendizaje. A partir de ello y según lo mencionado por Vasco (2008), se reconoce la función formativa que tiene mediante la recolección continua y sistemática de los datos a lo largo de un proceso, para en función a ello reorientar, regular, modificar o reforzar el proceso educativo de cada estudiante. Por ello, se destaca que la importancia radica en la toma de decisiones en beneficio de la calidad educativa. Al respecto, Casanova (1992) indica que obtener la información de manera permanente, hace posible determinar si lo planificado está resultando como se espera o si es que aparecen desviaciones que pueden perjudicar los resultados y que conllevarían a reconducir la acción educativa que se está llevando a cabo.

Adicionalmente a ello, se reconoce que el impacto no solo es en el estudiante porque pone en manifiesto sus aciertos y los aspectos en los que tiene que mejorar, también contribuye a que el educador adquiera información relevante para conocer el progreso de los educandos e identificar qué posibles cambios podría realizar para generar una mejor repercusión. Al respecto, Rosales (2014) menciona que el optar por desarrollar la evaluación formativa trae consigo consecuencias positivas vinculadas a la importancia que tiene este tipo de evaluación en la acción pedagógica. Algunas de ellas, son:

- Detecta las debilidades y logros que presentan los educandos en el proceso de aprendizaje.
- Identifica los factores internos y externos que influyen en el aprendizaje de los estudiantes.
- Hace posible un acompañamiento permanente a lo largo del proceso a fin de identificar cuánto se ha mejorado y qué queda por mejorar.
- Orienta en relación con las necesidades de los estudiantes, realizando los ajustes necesarios para el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas de los estudiantes.
- Permite conocer y dar a conocer la información recopilada a los estudiantes, debido a ello, fomenta la reflexión en ellos sobre su propio proceso de aprendizaje.

c) Evaluación sumativa

Es una evaluación que se aplica al finalizar un período de tiempo determinado a fin de comprobar hasta qué medida se han logrado los resultados. Por tanto, tiene como propósito determinar el grado de aprovechamiento de los educandos en base a los objetivos y competencias vinculadas a la meta de aprendizaje. Y, en caso los resultados de evaluación evidencien una falta de consecución de objetivos, se considera pertinente que los resultados se tomen en cuenta como punto de arranque de la evaluación diagnóstica del siguiente año. Además, según Rosales (2014) este tipo de evaluación al ser cuantitativa se enfoca en otorgar una calificación final en base al rendimiento académico del estudiante, por ello, se entiende que el rol del educador se basa en establecer una valoración cuantitativa del progreso de los estudiantes y participar en un momento específico del proceso educativo.

Al desarrollar la evaluación sumativa se hace evidente la finalidad que esta tiene, la cual tal y como indica Rosales (2014) consiste en:

- Otorgar un valor mediante la medición del desenvolvimiento académico de los educandos, lo cual hace posible identificar si ellos han aprobado o desaprobado una asignatura.
- Hace posible que la evaluación sumativa cobre presencia y significatividad en base a la influencia de la evaluación diagnóstica y procesual.
- Permite tomar decisiones para asignar una calificación que refleje los logros obtenidos y esté relacionada a las preguntas: ¿En qué medida se han logrado los objetivos? ¿Cuáles estudiantes dominan los objetivos y pueden ser promovidos al próximo grado o curso? ¿Qué nota recibirá el estudiante?

2.2.3 ¿Quién evalúa?

De acuerdo con la persona que desarrolla la evaluación, es decir, ya sea el docente o el estudiante, se la define de distinta manera, por tal motivo, se explicará a continuación las características de cada una de estas.

a) Autoevaluación

La autoevaluación es un proceso de reflexión que consiste identificar qué hemos logrado, de qué manera lo hemos logrado y en qué medida hemos alcanzado los objetivos planteados. En palabras de Smither (2008), es un proceso de valoración formativa que tiene la finalidad de promover un mejoramiento continuo a través de

un proceso de reflexión, que genera autonomía y autorregulación en la persona que lo realiza. Por tanto, se reconoce que su finalidad consiste en alertar al que se evalúa de sus propias limitaciones para que sea capaz de proponerse estrategias que permitan superar sus dificultades. Además, según Daoud (2017) pone a prueba la capacidad que tiene el evaluado en desarrollar una acción metacognitiva a través de la propuesta de estrategias que fomenten la mejora continua.

En ese sentido, se evidencia que esta evaluación influye de manera determinante en la conciencia crítica de los educandos en base al reconocimiento de sus éxitos y desaciertos. Por ello, Morles y Valbuena (1978) afirman que es preciso generar actividades vinculadas a la autoevaluación e idear estrategias para llevarlas a cabo. Por ejemplo:

- Elaborar diarios de clase en el que los educando reflexión en función a las actividades desarrolladas a lo largo de las sesiones.
- Anecdóticos, registro anecdótico, registro de incidentes o fichas anecdóticos en las que se presenten situaciones que fueron significativas para los estudiantes.
- Portafolios de reflexión enfocados a la elaboración de un producto, en ellos los estudiantes reflexionarán respecto a las situaciones que se le presentaron durante la elaboración del producto.

b) Heteroevaluación

La heteroevaluación es la valoración que realiza una persona respecto al desempeño de otra, los lineamientos por los que son medidos están relacionados a la actividad que se propone desarrollar, su rendimiento, actitud, entre otros. Además, según Noriega, Castro, González y Figueroa (2018) consideran conveniente que antes de valorar el desempeño del evaluado, es necesario que este se autoevalúe para que pueda partir de sus propios criterios y tenga en claro cuál es su desempeño. De la misma manera, se sugiere que la heteroevaluación debe venir acompañada con la autoevaluación del docente respecto a su propia práctica pedagógica, ya que de esa manera se compararán resultados y se establecerán propósitos de mejora.

En añadidura a lo mencionado, Torres y Minerva (2005) afirman que el evaluado durante el proceso llega a reconocer la colaboración de agentes externos en su propio proceso de aprendizaje, es decir, comprende que el evaluador contribuye a mejorar el proceso educativo. En base a ello, propone al portafolio como uno de los recursos que fomentan la reflexión, ya que permite lo siguiente:

- Valorar y analizar cómo los educandos escriben teniendo en cuenta determinadas condiciones y circunstancias.
- Recoger información sobre el proceso y producto, para conocer qué situaciones se presentaron a lo largo de la actividad y al finalizar la elaboración del producto.
- Se involucra al educando en el proceso de evaluación. Debido a ello, es importante estar atentos a las diversas participaciones de los educandos, ya que eso será muestra de la respuesta ante los estímulos propuestos y también influirá en la interpretación personal respecto a su desenvolvimiento.
- Permitirá tener conocimiento sobre las necesidades e intereses de los educandos, y nos dará idea de cómo satisfacer su curiosidad y motivar su reflexión.

c) Coevaluación

La coevaluación es un proceso de valoración recíproco, que enriquece el aprendizaje de los estudiantes. Además, tal como indica Rosales (2014), contribuye a que los educandos sean conscientes de su proceso, identifiquen sus logros y los de sus compañeros, participen y critiquen de manera constructiva los aspectos que hay que mejorar a fin de contribuir a la calidad de aprendizaje grupal, reconoce cuál es su función y de qué manera contribuye en el proceso, es consciente de que puede realizar valoraciones y emitir juicios críticos acerca del trabajo grupal y la cohesión necesaria para desarrollar actividades eficaces.

En relación con rol de los evaluadores, se recomienda que ellos asuman su función con responsabilidad. Esto se evidenciará en las valoraciones escritas u orales, en las que se espera que se comunique con sinceridad los mensajes relacionados a lo que es preciso mejorar. En la misma línea, Torres y Minerva (2005) mencionan que es importante que se tenga cuidado al comunicar las ideas, ya que ello podría herir susceptibilidades. Por ello, se sugiere que antes de proponer la coevaluación, el docente converse de manera abierta con los estudiantes y comente las implicancias de la evaluación en el proceso de aprendizaje, el rol que asume cada integrante y las consideraciones que deben tomar en cuenta a fin de realizar la evaluación de manera óptima.

2.2.4. ¿Cómo se evalúa?

Según Castillo y Cabrerizo (2010), la evaluación se desarrolla a través de la consideración de cuatro elementos relevantes: planificación, selección y construcción de instrumentos para la obtención de información, formulación de juicios de valor y toma de decisiones. El primero implica que la docente considere los siguientes aspectos antes de evaluar:

- ¿Qué se va a evaluar? Se pueden evaluar adquisición de competencias, conocimientos, habilidades, actitudes y valores.
- ¿Para qué se evalúa? Detallar los objetivos académicos, personales y sociales
- ¿Por qué se evalúa? Determinar la función que cumplirá la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa.
- ¿Cuándo se evalúa? Indicar los momentos en los que se evaluará: inicial, procesual y final.
- ¿Cómo se evalúa? Seleccionar los procedimientos cuantitativos o cualitativos.
- ¿Con qué se evalúa? Optar por técnicas e instrumentos variados y adecuados al objetivo primordial, las características del grupo.
- ¿Quién evalúa? Detallar si será una heteroevaluación, autoevaluación o coevaluación.

El segundo se refiere a la selección y construcción de instrumentos, los cuales sean adecuados, personalizados y adaptativos, de modo que posibilite la obtención de información válida, rigurosa y apropiada que fundamente la consistencia y seguridad de resultados de evaluación.

El tercer elemento se desarrolla a través de la información que se ha obtenido de los estudiantes respecto a un determinado aprendizaje, se fundamenta el análisis y valoración de los hechos que se pretende evaluar, de modo que se establece un juicio de valor lo más ajustado posible. Este proceso comprende tener con precisión los criterios de evaluación, interpretación y regulación, revisión y orientación, integración y diferenciación y comprobar logros.

Por último, el cuarto elemento supone tomar decisiones pertinentes en relación a las valoraciones emitidas sobre la relevante información disponible, a través de acciones como: verificar los juicios de valor, proponer decisiones de mejora,

orientar el proceso, calificar los resultados, promover la recuperación, informar sobre los resultados, facilitar la promoción y permitir la titulación.

2.3 Relación entre creencias docentes y la evaluación del aprendizaje

La evaluación comprendida como una valoración es una actividad permanente que todo educador responsable lleva a cabo a lo largo de su práctica pedagógica. En ese sentido se reconoce que las creencias que usualmente tienen los educadores respecto a qué es la evaluación, qué funciones tiene y en qué formas se puede presentar serán visibles en su práctica pedagógica. Por ejemplo, si un docente entiende a la evaluación como una actividad sancionadora, será de esperar que proponga situaciones y disponga de momentos en los que su función sea controlar y sancionar a los estudiantes en base a la calificación que han adquirido.

Sin embargo, si un docente comprende la evaluación como una actividad que permite a los estudiantes mejorar su proceso de aprendizaje, se reconoce que el educador será capaz de asumir su rol de manera responsable, ya que entiende que su accionar repercutirá en la práctica pedagógica. Además, a partir de ello tendrá el interés por innovar y mejorar en el proceso de evaluación, y estará constantemente cuestionándose sobre la información recopilada durante la evaluación, sobre lo que hasta ese momento los estudiantes han logrado, sobre lo que podría faltar para que los educandos puedan consolidar sus aprendizajes, entre otras reflexiones.

Entonces, se reconoce que la actitud crítica que podría tener un educador y las disposiciones que considere al momento de evaluar se basan en sus creencias. Al respecto, Marcelo (2002) menciona que los educadores no construyen sus creencias de manera consciente, sino más bien mediante la asimilación inconsciente de sus estructuras cognitivas y emocionales, las cuales son el resultado de diversas experiencias, que llegan a ser consolidadas y permanecen sin modificación de manera constante en sus prácticas pedagógicas. Cabe destacar que como se ha mencionado anteriormente, las creencias se construyen en base dos aspectos primordiales: experiencias personales y educativas. Estas permiten construir la imagen que el docente tiene sobre sí mismo y de su entorno, las ideas que elabora respecto a la educación, los procesos de enseñanza y aprendizaje, y las implicancias de su quehacer pedagógico.

En base a lo anteriormente mencionado, Nespor (1987) y Carr y Kemmis (1988) concuerdan con ello y destacan una vez más la relevancia de las creencias para los educadores, ya que estas constituyen una base importante en la

implementación de su accionar docente. Por ello, se comprende que toda práctica pedagógica sólo podrá ser comprendida si se consideran las concepciones y creencias mediante las que se orientan y el contexto en el que se presentan, ya que ambos estarán enmarcados por dimensiones sociales, culturales, históricas y políticas que las condicionan.

Adicionalmente a ello, resulta necesario comprender que la evaluación de alguna u otra manera condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje. A continuación, se destacarán tres aspectos que surgen a partir de la reflexión respecto a qué creencias se pueden identificar al analizar cómo evalúa un docente, estas son: el concepto que tiene el educador respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje, cómo comprende su profesión y qué relaciones propicia en función a su accionar.

El primero, se refiere a que a partir de cómo evalúa un educador podemos saber qué entiende por enseñanza y aprendizaje, y en función a ello, se reconoce también el rol que el docente debe desempeñar al momento de acompañarlos. Por ejemplo, si el docente realiza una evaluación que tiene como finalidad comprobar si es que el educando aprendió o no un determinado conocimiento, es posible indicar que se concibe a la enseñanza como un proceso mecánico que tiene como fin último la transmisión de conocimientos. Entonces, teniendo en cuenta ese escenario, se comprende que algunos aspectos no llegan a ser considerados, por ejemplo: fomentar un aprendizaje autónomo que permita al estudiante desarrollar un rol activo en el proceso pedagógico, motivar espacios y momentos en el que se practica el aprendizaje compartido y el trabajo en equipo, y tener en cuenta los saberes previos de los educandos en la construcción de los aprendizajes.

El segundo, está relacionado a cómo concibe el educador su rol en sus prácticas pedagógicas. Por ejemplo, si la evaluación se desarrolla como un proceso que permitirá al educador comprobar cuánto ha aprendido el estudiante, se evidenciaría no solo el papel que a de desempeñar el docente, sino también el poder que este tiene en el proceso. En base a ello, se comprende que el rol educador consistirá en transmitir conceptos, teorías y conocimientos a los estudiantes.

Además, influirá en el protagonismo que se espera que asuma el estudiante, el cual teniendo en cuenta la situación planteada puede presentarse de manera pasiva, la cual se caracteriza por recepcionar los conocimientos emitidos por el maestro y estar a la expectativa de lo que él proponga. Por tanto, no se toman en cuenta situaciones como: el educando participando de manera activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la importancia de promover un aprendizaje por

descubrimiento y la significatividad de tener en cuenta las necesidades, intereses y experiencias de los educandos.

El último, permite comprender cuál es clima escolar que se origina en función como se presenta la evaluación y cuáles son las relaciones que se establecen en el aula. Ambos aspectos serán analizados en el escenario de que la evaluación se proponga como una actividad sancionadora que tiene como fin único corroborar cuáles han sido los logros. Por un lado, el clima escolar no evidenciaría una convivencia crítica, ya que el que evalúa no recibe críticas ni sugerencias respecto a la forma en la que evalúa porque se entiende que el evaluado no está en condiciones de emitir algún juicio crítico en relación con el proceso de evaluación.

Frente a esa realidad, los aspectos que no se tomarían en cuenta serían: ¿de qué manera se podría mejorar el proceso de evaluación si no está permitido emitir algún juicio en función a este proceso?, ¿qué noción positiva podría tener el educando respecto al proceso de aprendizaje si se comprende a la educación como una acción penalizadora? y ¿Qué motivaría al estudiante a desempeñar un rol activo y comprometido con el proceso pedagógico si se entiende que este no puede aportar en el proceso?

Por otro lado, las relaciones que se presentan entre ambos agentes se basarán en una relación horizontal en la que el poder será asumido por el docente, mientras que el estudiante se limitará a aceptar sin discrepar. Esta relación no solo influirá en el desarrollo de las diversas actividades propuestas por el educador y en el logro de los objetivos de aprendizaje, sino en la oportunidad que podría haber de mejorar la calidad educativa en base a una retroalimentación por parte de los educandos respecto al proceso pedagógico.

De este modo, la investigación demuestra que la comprensión que tienen los docentes sobre la evaluación tiene repercusiones directas en las prácticas evaluativas del docente. En efecto, un estudio realizado por Vandeyar y Killen (2007) citado en Hidalgo y Murillo (2017) demostraron que diferentes creencias conducían a distintas prácticas de evaluación, por lo que se encontraron las siguientes correlaciones:

- Los docentes que consideraban a la evaluación como una herramienta útil para recopilar información y tomar de decisiones en base a ellas, se evidenciaba en la práctica su uso como parte integrante de la enseñanza y el aprendizaje. Este tipo de relación facilita la transformación de la práctica docente, así como el aprendizaje de los estudiantes (Brown, 2004).

- Los educadores que creen que la evaluación podría utilizarse para hacer que los educandos rindan cuentas por su propio aprendizaje, se constataba en una práctica de evaluación formal, sumativa y de alto rendimiento. Este nexo se percibe como un instrumento para que los educadores demuestren que realizan correctamente su trabajo y que éste sirva para que los estudiantes alcancen los estándares educativos planteados y sea, por lo tanto, de calidad (Harris y Brown, 2008).
- Los profesores que consideran que la evaluación es necesaria pero no importante para su aprendizaje, se evidenciaban prácticas de evaluación sumativa, donde la docente genera calificación detallada a través de valores netamente cuantitativos, con la finalidad de rendir cuentas a la escuela.
- Los docentes que conciben que la evaluación es en gran medida irrelevante, mostraban en su práctica una evaluación sumativa, el cual se considera como un proceso poco útil para el aprendizaje, ya que solo sirve para calificar y clasificar al alumnado, lo cual afecta a su autoconcepto y no ayuda a su aprendizaje (Brown, 2004).

De acuerdo a la literatura, a través de estos resultados, se evidencia las creencias de los docentes enfocados en dos vertientes: evaluación formativa, el cual permite realizar juicios de valor y tomar decisiones tanto para el estudiante como para propio docente, puesto que posibilita la modificación de las prácticas pedagógicas y obtener información sobre el nivel de alcance respecto a un tema, capacidad, habilidad, etc., y sumativa, el cual se enfoca en calificar los conocimientos que los estudiantes demuestran de manera cuantitativa. Por ello, al tener cada una de ellas, características y propósitos distintos, influyen de manera diferente en la práctica docente.

Estas dos vertientes se evidencian en el estudio realizado por Vergara (2012), el cual demostró que los educadores quienes consideran a la evaluación como un aspecto irrelevante, en la práctica se identifica como la calificación de los aprendizajes, puesto que solo brindan importancia al producto final, a la calificación que sacaron los estudiantes. De modo que, se visualiza una única forma de evaluar, el cual se encuentra en la línea de la práctica mecánica de la evaluación como un simple control de rutina, el cual generalmente se realiza al final de cada explicación, trabajo, sesión, etc. De esta manera, los docentes que tienen este tipo de evaluación aplican y utilizan instrumentos sin considerar los otros elementos del currículo, como las actividades planteadas, el propósito, los desempeños, etc., ya que consideran a

la evaluación como un proceso aislado de la educación, por lo que en la práctica se visualiza el uso de instrumentos poco pertinentes e incoherentes.

En contraste con lo anterior, los profesores quienes creen que la evaluación mejora la calidad de los aprendizajes, se evidencia una práctica formativa, donde la participación recae en los estudiantes, mediante la aplicación de la auto y coevaluación, de modo que se observa a una docente fomentando la capacidad en los estudiantes de valorar sus propio desempeño y el de sus compañeros, así como la orientación que posibilita la evaluación hacia el curso de las tareas, verificando durante todo el proceso si se están logrando los objetivos, no solo desde la mirada del estudiante, sino también del profesor, permitiéndole mejorar su accionar docente.

Asimismo, utilizan diversos instrumentos que permiten recopilar información acerca del aprendizaje de los alumnos, considerando criterios para la elección del mismo como el nivel y grado escolar, la edad y el tipo de objeto evaluado. Además, estos docentes, apuntan a la relación que debe existir entre las actividades de aprendizaje y las actividades de evaluación, lo que deja en evidencia que la creencia de estos gira en torno a que la evaluación es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, debe estar vinculado con los otros componentes del currículo, como las actividades de aprendizaje, haciéndose visible en su práctica evaluativa. A su vez, se evidencia en la práctica la búsqueda de información sobre el rendimiento de los estudiantes a través de pruebas durante el proceso y al final, así como orientaciones en clase, aclaraciones de dudas, etc., con la finalidad de emitir algún juicio de valor teniendo la suficiente información recopilada.

Otro aspecto importante es cómo las creencias sobre evaluación influyen en las actitudes de los educadores respecto a su desarrollo. Hidalgo y Murillo (2017) muestran la relación entre las creencias de evaluación y las tres dimensiones del burnout (agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal). En este sentido, los educadores que muestran menos estrés son los que tienen creencias relacionadas a que la evaluación es irrelevante, mientras que los que consideran que la evaluación contribuye a la mejora del aprendizaje son los que muestran un nivel de agotamiento más elevado. Entonces, el profesorado más implicado en la evaluación de sus estudiantes era el que mostraba signos más elevados de burnout.

Por otro lado, Gannon-Slater (2014) mostraron que los docentes que creen que la evaluación es irrelevante o solo sirve para que el estudiante demuestre sus

aprendizajes, utilizaban únicamente para definir la calificación y el desempeño del educando en función a una nota o letra, para luego plasmar dicha información según los requerimientos de la institución, es decir, en una boleta de notas, en la libreta, en un registro, etc. Mientras que los educadores que creen que la evaluación sirve para mejorar el aprendizaje, mostraban interés en analizar esa información para entender la razón por la cual no se está alcanzando los objetivos planteados, de modo que se realice la retroalimentación adecuada al educando y se tome decisiones en función a ello. Adicionalmente, permite la visualización de su práctica pedagógica, con la finalidad de reconocer qué aspectos no están funcionando o qué podría mejorar, ya sea metodologías, estrategias, recursos, etc. Entonces, en función de cómo los educadores conciben la evaluación, esto repercutirá no solo en el estrés laboral vivido en el aula, sino también en la utilidad que se le da a los datos de la evaluación para la mejora de la educación.

Por otra parte, Martínez (2013) explica que los docentes tienen creencias sobre la evaluación sobre tres dimensiones: qué es la evaluación, el sentido y su propósito. En el primero se halló que los docentes la entienden como medición y cuantificación, ya que, al definir este concepto, usan términos como “cuantificar”, “cuánto”, “que tanto”, “en qué medida” los alumnos han aprendido, por lo que para estos docentes la medición y cuantificación tienen significados muy parecidos.

Asimismo, encontraron que una segunda idea sobre este término es entendida como verificación y comprobación. Esta forma de creencia implica comprender que la evaluación es una manera o un medio a través del cual los educadores corroboran y verifican los avances, conocimientos y aprendizajes de los alumnos. En otras palabras, se comprende como una constatación, donde el alumno demuestra sus avances y aprendizajes. Esta constatación implica que anteriormente se previó o planeó ciertos logros, avances o aprendizajes los cuales son verificados posteriormente a través de la evaluación (Martínez, 2013).

Adicionalmente, también se encontró definiciones relacionadas a una acción, posiblemente único y aislado, más que como una actividad realizada en acciones sucesivas. Sin embargo, otros docentes la comprenden como un proceso, aunque no clarifican cuáles son sus fases ni su orden de sucesión. Por último, existen maestros que entienden a la evaluación como herramienta o instrumento, puesto que estos se usan para obtener datos y medir el desempeño de los estudiantes (Martínez, 2013).

En segundo lugar, el sentido de las evaluaciones gira en torno a tres aspectos. En el primero, los docentes consideran que el objeto de la evaluación es el

conocimiento, de modo que se busca medir, cuantificar o comprobar los conocimientos adquiridos o asimilados por el estudiante. En el segundo, se mide, cuantifica o verifica lo aprendido o lo asimilado, lo adquirido y lo captado por el estudiante y lo enseñado por el profesor, y mide o verifica los logros y avances. En el tercero, algunos profesores comprenden que el objeto de evaluación radica en la medición del alcance o el avance de los objetivos (Martínez, 2013). Entonces, se puede afirmar que se le da más un sentido de medición y verificación, el cual determina su utilidad.

Por último, respecto al propósito de la evaluación, los profesores creen que son para verificar el nivel de logro de aprendizaje, para acompañar el proceso de enseñanza, para descubrir errores y dudas en el momento oportuno, para ver el cumplimiento de metas, para poner en práctica el conocimiento adquirido, para reflexionar, para retroalimentar a los estudiantes, entre otros. De este modo, se percibe la preocupación de la verificación del nivel de aprendizaje o conocimiento alcanzado.

Por todo lo mencionado, podemos afirmar que las creencias influyen en la práctica evaluativa que desarrolle el docente en diversos aspectos, en tal sentido, si se quiere cambiar la manera cómo el docente se desenvuelve en la aplicación de la evaluación, es importante primero conocer sobre sus creencias y la forma de su construcción, de modo que será más factible deconstruirlas, para luego modificarlas y evidenciar los cambios en su accionar, puesto que la creencia que se tenga sobre qué, para qué (sentido), por qué (propósito) y cómo se evalúa, determinará en gran medida cómo el docente se muestra en su accionar evaluativo.

CONCLUSIONES

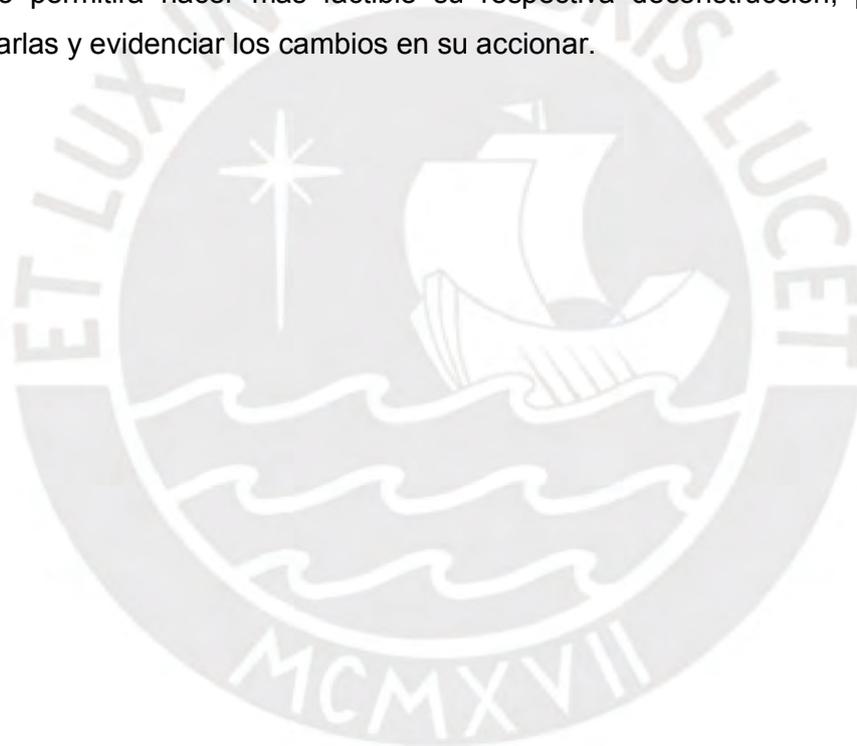
La creencia docente, comprendida como redes de interpretaciones y/o ideas creados que la docente formula y acepta debido a que son consideradas como válidas, son construidas a partir de las experiencias obtenidas en contextos laborales y profesionales del profesorado, los cuales se van afianzando y evidenciando en la práctica educativa. De modo que su modificación se realiza en función de las vivencias que tiene cada uno, a partir de procesos conscientes y reflexivos, en el que develen estas interpretaciones. Para esto, los docentes deben sistematizar sus ideas sobre la pedagogía y enfrentarlas a medios de divulgación y discusión, con la finalidad de que otros especialistas intervengan en la exteriorización de estas. En este sentido, estas creencias docentes se evidencian de manera directa en las prácticas pedagógicas, tanto en la forma de enseñar, es decir, el estilo de enseñanza que él considera más agradable, y el conocimiento del aprendizaje del grupo.

La evaluación es un proceso crítico e inserto en el diseño curricular y forma parte del desarrollo de la enseñanza-aprendizaje. Este proceso brinda información tanto al docente como al estudiante; por un lado, muestra cómo se está llevando la práctica educativa, y; por otro lado, sobre el progreso o dominio de las áreas educativas. En este sentido, su importancia radica en el sentido crítico que le otorga el docente, puesto que es el encargado de planificar, seleccionar y construir instrumentos de evaluación, para luego formar juicios de valor y tomar decisiones en base a los resultados obtenidos. Así pues, es él quien decide qué función otorgarle a la evaluación (si evaluar todo el proceso, al inicio o al final) y quién la realiza, ya sea el propio docente o los estudiantes. Todas las actividades que realiza el educando cuando evalúa, está influenciado por las creencias que tiene sobre este, haciéndolo visible en las decisiones que tome respecto a esta actividad y en su práctica educativa.

La evaluación del aprendizaje es una actividad que todo educador realiza a lo largo de su práctica pedagógica. Por tanto, es importante ser consciente de las creencias que se tiene respecto a ella. En ese caso, se reconoce que entre la variedad de creencias pueden presentarse dos de manera más recurrente. Por un lado, se relaciona a la evaluación del aprendizaje como una actividad penalizadora que tiene como finalidad enjuiciar en qué medida se han logrado los objetivos. Por otro lado, se comprende como una oportunidad para obtener información válida y confiable mediante las que será posible emitir juicios que permitan tomar decisiones

para mejorar la calidad educativa. En ese sentido, se reconoce que la creencia que asuma el educador irá acorde a su accionar y a las implicancias de la dinámica pedagógica.

Las creencias de los docentes respecto a la evaluación del aprendizaje se visibilizan en la práctica pedagógica. De manera específica, se constata en el rol que asumen el educador y el educando. Además, influye en el acondicionamiento del clima escolar, el cual parte de manera directa de la noción del rol que tiene cada agente respecto a su función, pero sobre todo en la forma en que es propuesta la evaluación y la funcionalidad que se le otorga. Entonces, si se quiere cambiar la manera en la que el docente se desenvuelve en la aplicación de la evaluación, será necesario que se reconozca sus creencias y la forma en cómo fueron construidas, ya que ello permitirá hacer más factible su respectiva deconstrucción, para luego modificarlas y evidenciar los cambios en su accionar.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Ahumada (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós. Recuperado de: <http://reyesaprendizaje.wikispaces.com/file/view/Hacia+una+evaluaci%C3%B3n+aut%C3%A9ntica+del+aprendizaje.pdf.pdf>

Bailey, J.; Flores, M. y González, P. Aprendizaje docente y reestructuración de sus creencias en los procesos de desarrollo profesional y gestión escolar. *Actualidades investigativas en la actualización*, 3(16), 1-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44746861018.pdf>

Brown, G. T. L. (2004). *Teachers' conceptions of assessment*. Tesis Doctoral. Universidad de Auckland, Nueva Zelanda

Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Ronning, R. R. (2002). *Cognitive Psychology and Instruction*, by Roger H. Bruning.

Callejas, R Los estilos pedagógicos de los profesores universitarios - Universia Colombia Generado: 30 January, 2009, 22:02 en: <http://www.universia.net.co>

Cardona Andújar, J. (1994). *Metodología innovadora de evaluación de centros educativos*. Sanz y Torres.

Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Editorial Martínez de Roca.

Casanova, M. A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad del centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.

Castillo, S y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación.

Catalán, J. (2011). Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor. En: J. Catalán (Ed.), *Psicología educacional: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*. La Serena: Editorial Universidad La Serena, 187-215.

Chappuis, J., Stiggins, R., Chappuis, S., Arter, J. (2012). *Classroom Assessment for Student Learning. Doing it right – Using it well*. Second edition. New Jersey: Pearson Education

Daoud, A. (2017) Propuesta de Autoevaluación Docente. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales* Vol. 4(9). Recuperado de: <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/040409/A3mar2007.pdf>

Díaz Barriga, Á. (2008). La era de la evaluación en la educación superior. El caso de México. A. Díaz Barriga, C. Barrón y F. Díaz Barriga (coords.), *Impacto de la*

evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales, México, *ISSUE-UNAM*, 21-38.

Estebaranz, A., Mayor, C., Mingorance, P., Ramos, M.J., Rodríguez, M., Rivas, I., Carrasco, M. J. (1998). Creencias sobre aprendizaje de un grupo de profesores ante la implantación del currículum E.S.O. *Escuela Abierta*.

Gallego, M. (1991). Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las «teorías y creencias de los profesores». *Revista española de pedagogía*, 189(49), 287-325. Recuperado de <file:///C:/Users/SONY/Desktop/Lecturas%20tesina/5-Investigación-Sobre-Pensamientos-del-Profesor.pdf>

Gannon-Slater, N. (2014). Reframing teachers' conceptions of assessment and data use. Tesis Doctoral. Universidad de Illinois, Chicago.

Harris, L. R. y Brown, G. T. L. (2008). New Zealand teachers' conceptions of the purpose of assessment: Phenomenographic analyses of teachers' thinking. Comunicación presentada en la Australian Association for Research in Education Conference, Brisbane, Australia.

Hidalgo, N. y Murillo, F. (2017). Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5800412>

Hofer, B. (2001) Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13(4), 353- 383.

Inguanzo, G. (2010). Creencias de los profesores de nivel de licenciatura sobre la naturaleza del conocimiento y los procesos de enseñanza y aprendizaje (Doctoral dissertation, Tesis Doctoral, Universidad Iberoamericana de Puebla, Puebla).

Kember, D. (1997). A reconceptualization of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7 (3) 255-275.

Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives* 10 (35).

Martínez, N. (2013). Las creencias de los profesores universitarios sobre evaluación del aprendizaje. *Editorial Universidad Don Bosco*, 1(7), 45-66. Recuperado de [file:///C:/Users/EDSON/Downloads/2193-Texto%20del%20art%C3%ADculo-7559-1-10-20151123%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/EDSON/Downloads/2193-Texto%20del%20art%C3%ADculo-7559-1-10-20151123%20(2).pdf)

Nespor, J. (1987) The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, 18,197-206.

Noriega, J. Á. V., Castro, G. B., González, N. G. C., y Figueroa, F. L. M. (2018). Modelo de autoevaluación y heteroevaluación de la práctica docente en Escuelas Normales. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-19.

Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Pratt, D. D. (1998). Five Perspectives in Teaching in Adult Education. Florida, Krieger. Consultado el 8 de Febrero 2009 en http://teachingperspectives.com/html/tpi_frames.htm

Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. Revista de pedagogía, 29(84), 123-144. Recuperado de <file:///C:/Users/SONY/Desktop/Lecturas%20tesina/65908405.pdf>

Quintana, J. M. (2001). Las creencias y la educación. Barcelona: Herder

Rojas, M. (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. Diálogos educativos, 14, 89-112. Recuperado de <file:///C:/Users/SONY/Desktop/Lecturas%20tesina/Dialnet-LasCreenciasDocentes-4829634.pdf>

Rodrigo, M., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En: Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor Distribuciones S.A.

Saavedra, D. (2016). Creencias docentes en torno a la Educación Religiosa Escolar Católica y su relación con la planificación de la enseñanza. Estudios Pedagógicos, 3(42), 327-346. Recuperado de <file:///C:/Users/SONY/Desktop/Lecturas%20tesina/art18.pdf>

Serrano, R. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. Revista de educación, 352, 267-287. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_12.pdf

Smitter, Y. (2008) Lineamientos para la autoevaluación del desempeño docente en las funciones de docencia, investigación y extensión en el Instituto Pedagógico de miranda "José Manuel Siso Martínez". Investigación y Postgrado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. P.p. 281-298.

Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. Propósitos y Representaciones, 3(2), 227-260. Recuperado de [file:///C:/Users/SONY/Desktop/Lecturas%20tesina/Dialnet-CreenciasSobreEnsenanzaYaprendizajeEnDocentesUnive-5475205%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/SONY/Desktop/Lecturas%20tesina/Dialnet-CreenciasSobreEnsenanzaYaprendizajeEnDocentesUnive-5475205%20(1).pdf)

Stobart, G. (2010). Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación. Madrid: Morata.

Usó, L. (2007). Creencias de los profesores de ELE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación (Tesis para doctorado). Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1295/LUV_TESIS.pdf?sequence

Vasco, G. (2008). La evaluación diagnóstica en Euskadi. Propuesta para su desarrollo y aplicación. Recuperado de http://ediagnostikoak.net/edweb/cas/materialesinformativos/marco_evaluacion_diagnostica.pdf.

Vera D.; Osses, S. y Schiefelbei, E. (2012). As Crenças dos professores rurais: uma tarefa pendente para a investigação educativa. *Estudios pedagógicos*, 38(1), 297-310.
Recuperado de file:///C:/Users/SONY/Desktop/Lecturas%20tesina/Las_Creencias_de_los_profesores_rurales_una_tarea_.pdf

Vergara, C. (2012). Análisis de las concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes destacados de educación básica. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 5(3), 251-274.

