

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



Concepciones, creencias epistemológicas y prácticas
evaluativas docentes en el marco de desarrollo de
competencias

Tesis para obtener el grado académico de Magíster en Cognición,
Aprendizaje y Desarrollo que presenta:

César Enrique Santamaria Juárez

Asesora:

Dra. María Angélica Pease Dreibelbis

Lima, 2022

Informe de Similitud

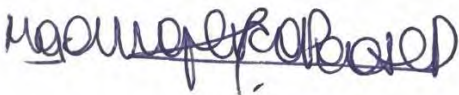
Yo, María Angélica Pease Dreibelbis, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado Concepciones, creencias epistemológicas y prácticas evaluativas docentes en el marco de desarrollo de competencias, del/de la autor(a) / de los(as) autores(as) César Enrique Santamaría Juárez

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 38.%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 15/12/2022.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima, 15 de Diciembre del 2022.....

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Pease Dreibelbis María Angélica</u>	
DNI: 07879967	Firma
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2645-4580	

Para mis hijos Adrián Gabriel y César Ignacio por hacer la vida hermosa.

Gratitud eterna a mi familia



RESUMEN

La presente investigación explorara las relaciones existentes entre concepciones y creencias epistemológicas docentes y las prácticas de evaluación de los aprendizajes escolares para poder analizar si tienden a orientarse hacia un paradigma epistemológico constructivista, acorde con la intención de una educación por competencias, propuesta por el Diseño Curricular Nacional desde el año 2009 y actualizado al año 2016 en el Currículo Nacional de Educación Básica.

Se realizó una investigación cualitativa de diseño fenomenológico y análisis temático deductivo de corte intencional con docentes de secundaria, en una institución educativa de gestión educativa pública, de Lima Metropolitana, logrando identificarse una brecha entre las orientaciones Nacionales o Institucionales sobre la evaluación de los aprendizajes y las concepciones epistemológicas docentes, las mismas que no guardan relación con una orientación de evaluación por competencias.

Palabras clave: creencias epistemológicas, evaluación de aprendizajes, educación por competencias.

Abstract

The present research seeks to explore the existing relationships between teachers' epistemological beliefs and conceptions, and school learning assessment practices in order to identify whether teachers' beliefs are oriented towards a constructivist epistemological paradigm, which is related to the intention of education by competencies, proposed by the National Curriculum Design since 2009 and updated in 2016 in the National Curriculum for Basic Education. It was conducted a qualitative research of phenomenological design and deductive thematic analysis of intentional cut with teachers of the second year of secondary school, in an educational institution of public educational management, in Metropolitan Lima. We managed to identify a gap between national or institutional guidelines on learning assessment and teachers' epistemological conceptions, which are not related to a competency-based assessment orientation.

Keywords: epistemological beliefs, learning assessment, competency-based education.

ÍNDICE

	Pág
Resumen	i
Índice	ii
PRIMERA PARTE: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN	
Introducción	1
Enfoque de evaluación por competencias en el sistema educativo peruano	2
Concepciones sobre evaluación	8
Creencias epistemológicas	9
Enfoques de evaluación de los aprendizajes	21
Creencias epistemológicas y concepciones de evaluación	23
SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS	
Método	28
Participantes	28
Técnicas de recolección de información	30
Procedimiento	31
Análisis de la información	33
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	
Resultados y discusión	34
Sobre la finalidad de la evaluación	34
Concepciones y prácticas evaluativas docentes	45
Estructura del conocimiento	54

Velocidad del conocimiento	59
Conclusiones	65
Referencias	68
Anexos	77



En un marco de búsqueda de coherencia y consistencia con la propuesta curricular peruana, que intenta asegurar la calidad de la educación a través de una educación por competencias, resulta relevante cuestionar si las reformas emprendidas por el Estado para lograr tal fin son de fondo o de forma, es decir, si acercan a un paradigma de orientación socio constructivista. La concepción, práctica y resultados del proceso de evaluación de los aprendizajes desplegados en el sistema educativo nacional resultan claves para comprender tanto la argumentación de la práctica evaluativa docente como para entender si es coherente con el enfoque por competencias. Este interés motiva la presente investigación expresado a través de las preguntas ¿Cuáles son las creencias docentes sobre el proceso de evaluación? ¿el foco de la práctica evaluativa es el desarrollo de las capacidades de los estudiantes? ¿cómo las concepciones técnico - epistemológicas docentes describen la orientación socio constructivista del Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2017)? Esta cuestión adquiere mayor complejidad si es que la en los hallazgos de las investigaciones científicas (Nespor, 1987; Pajares, 1992a; Schoenfeld, 1988); que señalan que los docentes adaptan los nuevos currículos a fin de compatibilizarlos con sus ideas, concepciones y, más allá de las reformas implementadas. Bajo esta lógica, es que las creencias epistemológicas asumen un rol protagónico en la conceptualización, práctica y toma de decisiones educativas (Buehl & Alexander, 2001; Hofer & Pintrich, 1997). Pease, M.E. (2018) ha logrado identificar que estas tienen un impacto tanto en la acción educativa individual como en la acción organizativa e institucional. De igual forma, las investigaciones reportan que las creencias epistemológicas tienen un impacto en la forma en la que los docentes organizan sus conocimientos y recursos; ordenan su práctica pedagógica e interpretan la realidad educativa; consolidan la comprensión de la visión que debe desarrollar la educación, y esto a su vez, tiene un impacto en el aprendizaje de los estudiantes (Cuenca et al., 2011b; Cueto et al., 2008; Díaz et al., 2010; Staub & Stern, 2002). Del mismo modo, se ha logrado identificar el impacto de estas creencias en la autopercepción y desempeño académico de los estudiantes (Alabau Gonzalvo et al., 2020), en la selección de estrategias para analizar y establecer metas de aprendizaje (Pintrich, 2000) como en los procesos de autorregulación.

Enfoque de evaluación por competencias en el sistema educativo peruano

Durante las últimas décadas se ha incrementado la atención por los resultados de las evaluaciones escolares como un medio para asegurar la calidad del servicio educativo, así como la efectividad y eficiencia de las políticas educativas. Los resultados han llevado a diversas instituciones a realizar investigaciones y proyectos de reforma que permitan mejorar los resultados de las evaluaciones, de manera particular el Banco Mundial (2013) y la OCDE.

En el Perú, según señala el Consejo Nacional de Educación (2015) desde mediados de la década de 1990, periódicamente se ha evaluado el rendimiento de los estudiantes en pruebas estandarizadas a escala nacional e internacional, bajo responsabilidad de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa, u Oficina de Medición de la Calidad Educativa (UMC). Los resultados en las áreas de comunicación y matemáticas aplicadas a estudiantes del segundo grado de primaria son los siguientes. En la competencia de lectura, a nivel nacional en el 2007 el nivel de logro satisfactorio fue del 15% a nivel nacional mientras que en el 2019 los resultados a nivel satisfactorio alcanzaron al 37, 6%, concentrándose los más altos resultados en las niñas, en escuelas urbanas y polidocentes, de carácter no estatal. En el área de matemáticas los resultados se concentran en la fase de logro inicial 56.5% en la evaluación censal del 2007 frente al 51.1 % en la del 2019 (CNE, 2015). Con estas evaluaciones se han evidenciado, la importancia por la evaluación educativa en los diversos sectores sociales para la mejora de los aprendizajes, pero, como indican los expertos la evaluación como los resultados no han sido integrados como parte de una noción más global de país que articule un alineamiento con la capacitación docente, el currículo y las decisiones políticas.

En América Latina, estos esfuerzos suponen un gran progreso, más cuando se ha ido generando la necesidad de revisar si los enfoques y modelos de evaluación educativa son los pertinentes con el concepto de calidad educativa asumido por los ministerios de educación de la región (Olivari & Navarro, 2016). La opción de los gobiernos latinoamericanos por un enfoque por competencias es según algunos autores como Niño (2016) la consecuencia natural de tres decisiones políticas asumidas durante los últimos 20 años. Una, universalización del servicio educativo y mejora en la gestión educativa;

dos, ampliación del acceso a la carrera magisterial, y, tres, la gestión por rendición de cuentas.

Según el artículo 23 del Reglamento de la Ley General de Educación, aprobado por Decreto Supremo N° 011- 2012-ED el Estado peruano asume que la formación integral de los estudiantes durante la Educación básica se logra a través del desarrollo de la identidad personal y social, el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo de actividades laborales y económicas lo que es posible a través de la generación de un sistema educativo basado en competencias.

Es bajo esta mirada que el Currículo Nacional define un sistema de evaluación entendido como un conjunto de concepciones, estrategias, procedimientos, criterios, técnicas e instrumentos sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, que interactúan de manera organizada entre sí, para lograr un proceso de aprendizaje de calidad. Este marco operativo traduce el para qué, cómo y qué evaluar de los aprendizajes dentro de una propuesta curricular escolar (MINEDU, 2016). Esta mirada ha sido continuada y sostenida por el ente rector a la fecha en las normativas dadas, frente a la coyuntura de la pandemia COVID -19.

El enfoque de evaluación por competencias responde a un marco mayor, que es el de currículo por competencias, el mismo que llegó a la educación formal básica en la década de los noventa desde el campo del lenguaje, a partir de la competencia lingüística y de la competencia comunicativa. Los aportes de la lingüística, junto con las influencias de las teorías del procesamiento de la información, las inteligencias múltiples y las competencias profesionales llevaron a introducir el término en otras áreas del currículo hasta llegar a la institucionalización del concepto de competencias básicas (Tobón, 2015). Valga señalar que este concepto a la fecha no tiene una caracterización o comprensión única, sino que continúa en proceso de desarrollo, adaptación y aplicación. El enfoque de evaluación por competencias viene a cuestionar drásticamente un enfoque de evaluación por objetivos. Investigadores como Vásquez, Tardif, Corlaván y Montero (2013) indican que el enfoque por competencias encuentra en el constructivismo su fundamento epistemológico, mientras que el enfoque por objetivos, nutre sus fundamentos epistemológicos en el realismo, entendiendo que la verdad es una, única e

inalterable, no sujeta a construcción, y a la que se puede acceder a través de la mediación de un experto. Esto explicaría una diferencia fundamental en la comprensión del para qué de la evaluación, tal como postula Montero (2014), quien indica que un enfoque curricular por objetivos ubica a la evaluación como un proceso tecnológico de medición, selección y certificación basado en lo que los individuos saben; el currículo, por tanto, es entendido como un producto en el que el docente asume un rol secundario, cuando no nulo, en la elaboración de los objetivos educativos. Bound (2007) indica que el rol del estudiante, al igual que el del docente es de sujeto pasivo. Es decir, no tienen ningún otro papel que no sea someterse a los actos de evaluación de los demás, a ser medidos, clasificados y cumplir con las normas y procedimientos para satisfacer las necesidades de una burocracia evaluadora.

Debemos señalar que gran parte de las reformas introducidas por el marco curricular de evaluación por competencias se nutren de aportes teóricos tales como el enfoque socioformativo estructurado en la línea de desarrollo del currículo sociocognitivo complejo (Tobón et al., 2010), la teoría crítica de Habermas (1987), la quinta disciplina (Senge, 1994, 2000), el pensamiento complejo (Morin, 2000a), el paradigma sociocognitivo (Román, 1998, 1999; Román y Díez, 1994, 2000), la formación basada en competencias (Maldonado, 2001), la pedagogía conceptual (Zubiría, 1998) y el aprendizaje estratégico (Pozo y Monereo, 1999), entre otros.

A nivel de análisis y crítica curricular fue Stenhouse (1994) quien argumentó en contra de la separación entre el docente desarrollador del currículum y el evaluador, proponiendo un enfoque centrado en la investigación integrada del currículum. Stenhouse proponía que la evaluación debería permitir elaborar juicios durante el proceso de aprendizaje, de forma tal, que permitieran un buen desempeño de los actores participantes en el proceso educativo, de igual forma, propone que los objetivos de aprendizaje se conviertan en hipótesis a ser comprobadas en clase, lo que brinda un rol protagónico no solo al docente sino también a los estudiantes, de este modo, como señala Grundy (1991) los participantes se convierten en jueces de sus propias acciones, y se da espacio para que la deliberación se convierta en un elemento esencial a la acción práctica. Esto desarrolla condiciones para un proceso educativo más democrático y

menos directivo, ya que los significados e interpretaciones de todos los participantes han de tenerse en cuenta (Stenhouse, 1987). Este tipo de enfoque de evaluación entra en contradicción con el concepto de enseñanza para el examen, e incluso, puede chocar con ciertas normas oficiales para la calificación de los alumnos.

Los movimientos de reforma educativa señalan la necesidad de una evaluación más acorde con las nuevas concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, una que sea capaz de otorgar más importancia al trabajo autónomo del alumno a tenor de la incorporación de metodologías activas. En definitiva, se apuesta por un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en competencias, lo que supone hacer énfasis no solo a cómo se evalúa o enseña sino también a cómo se aprende (Bolívar, 2008) o, como indica Perrenoud (2008) se debe cambiar la evaluación para cambiar la pedagogía.

Autores como Álvarez (2005), Escudero (2003) y Monereo (2009) han puesto de manifiesto la necesidad de una evaluación auténtica en la que los alumnos llevan a cabo tareas reales bajo la supervisión del docente que dirige el proceso y aprovecha las oportunidades de retroalimentación que este ofrece. Los criterios de evaluación no están ocultos ni suponen un misterio.

En el Perú el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular fue promulgado el 15 de diciembre de 2008 y en el actual, vigente desde diciembre de 2016, y las implementaciones aprobadas desde el 2017 se opta por el desarrollo de competencias. Desde ese año a la fecha se han realizado algunas revisiones y propuestas de mejora, entre las más significativas se encuentra la publicación de los mapas de progreso por parte del Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA). En su presentación menciona tanto la finalidad como naturaleza de los estándares nacionales:

Con este propósito se está desarrollando un sistema curricular destinado a asegurar los aprendizajes que requieren los niños, niñas y adolescentes en el país, y a orientar la labor de los docentes en las aulas. Dicho sistema está compuesto, básicamente, por el Marco Curricular, los Mapas de Progreso y las

Rutas de Aprendizaje, y se constituye en el orientador y articulador de los Currículos Regionales (Yamada et al., 2013, pag. 25)

Resulta relevante la modificación parcial del Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular, respecto a algunas competencias y capacidades de áreas curriculares específicas, como la incorporación de indicadores de desempeño para los diversos grados y ciclos escolares. Esta modificación se oficializó el 25 de marzo de 2015.

Para la elaboración del Currículo Nacional de Educación Básica (Marzo 2017), el Ministerio de Educación recogió la experiencia y los avances en la elaboración de los estándares de aprendizaje realizado por el IPEBA desde el 2010, promovió un proceso de consulta amplia a nivel nacional entre el 2012 y el 2016 con actores de sectores públicos y de la sociedad civil, docentes, especialistas, expertos nacionales e internacionales para la estructura y contenido curricular, incluyendo en la Educación Básica Alternativa la participación de los estudiantes a través del Consejo de Participación de Estudiantes, a lo que se sumó la realización de consultas virtuales organizadas con el Consejo Nacional de Educación en el 2014 y 2015.

El Estado peruano ha optado por desarrollar una propuesta educativa, en la Educación básica: enfoque por competencias, asumiendo, el compromiso de ir implementando gradualmente las condiciones para una consolidación curricular. Con esa decisión se asume el deseo de cambiar de manera progresiva el enfoque, roles, intervenciones y resultados educativos.

El Diseño Curricular Nacional asume como principio psicopedagógico la construcción de los propios aprendizajes. En esta misma línea se orienta a los docentes para que puedan propiciar interacciones ricas, motivadoras y saludables en las aulas, así como situaciones de aprendizaje adecuadas para facilitar la construcción de saberes, proponer actividades variadas y graduadas, orientar y conducir las prácticas, promover la reflexión y ayudar a que los estudiantes elaboren sus propias conclusiones de modo que sean capaces de aprender a aprender y aprender a vivir juntos. De la misma forma se hace notar la relación entre aprendizaje y motivación a partir de la intervención significativa del docente. Bajo esta lógica es que se entiende el principio de la evaluación

de los aprendizajes, como necesario para promover la reflexión sobre los propios procesos de enseñanza y aprendizaje (MINEDU 2017).

Estos elementos inspiradores del Currículo Nacional asumen tres características del constructivismo, tal como postula Cisterna (2005) la comprensión de complejidad del proceso de aprendizaje (aprender no es reproducir), la comprensión de profundidad (aprender es construir significados y aplicarlos en contextos reales) y el acercamiento al aprendizaje desde una perspectiva metacognitiva (aprender implica hacerse autónomo). No podemos dejar de mencionar la constatación realizada por investigadores peruanos, y avalada por el Consejo Nacional de Educación, sobre el cambio de escenarios educativos, la apertura a modelos constructivistas y las demandas de la sociedad globalizada que enfrenta el Perú, que lleva a una reconfiguración del desempeño docente, más no así del desempeño en sí mismo (Cuenca et al., 2011a), y para ser más explícitos sobre las concepciones y prácticas evaluativas.

La introducción del enfoque por competencias en las estructuras educativas formales ha venido reconfigurando los roles de los agentes educativos como también ha posibilitado la intervención, colaboración e investigación de diversas ramas del conocimiento (Moreno & Azcárate, 2003) para hacer de la evaluación de los aprendizajes un indicador de calidad educativa como el ejercicio de un derecho humano fundamental (Román & Murillo Torrecilla, 2008)

La presente investigación desea aportar en la construcción de una mirada crítica al despliegue y desarrollo e implementación del marco curricular desde las prácticas evaluativas y concepciones docentes sobre evaluación en un marco de desarrollo de competencias, que como hemos indicado líneas arriba, se ha venido desplegando de manera compleja, y como indica Tobón (2015), utilizada de manera política. Nos resulta importante establecer dos líneas integradoras para entender el concepto de competencia. Uno, las competencias no son el fin de la educación sino un componente de la formación humana integral que permita al estudiante su pleno desarrollo en un contexto ciudadano. Dos, las competencias no son una respuesta a los requerimientos del contexto, sino que son la actuación que tiene un estudiante en un marco ecológico,

acorde a las necesidades personales, las actividades requeridas por el contexto, el afrontamiento de problemas y la asunción creativa y emprendedora de nuevos retos.

Concepciones sobre evaluación

Las investigaciones de Pozo y Monereo (1999) ofrecen un marco interpretativo a las concepciones de aprendizaje presentes en las prácticas de evaluación bajo el término de teorías de dominio de aprendizaje. Monereo (2014) señala que se ha demostrado que la evaluación tiene efectos retroactivos sobre el aprendizaje y sobre la enseñanza, es decir, ésta se ve influenciada por las condiciones en las que se produce el aprendizaje tanto como por la conducta de los docentes, de aquí que, existe una relación de coherencia epistemológica entre concepciones y prácticas evaluativas (Pozo et al., 2006). Los autores señalan que el trasfondo de la comprensión sobre la evaluación radica en identificar si se evalúa lo que se enseña, lo que se aprende o lo que se aspira aprender; proponen un marco teórico compuesto por tres teorías: directa, interpretativa y constructiva.

La teoría directa (Pozo et al. 2006) plantea la existencia de una relación directa entre condiciones de aprendizaje (propias del aprendiz y del objeto de aprendizaje) y el resultado del aprendizaje, estableciendo una lógica lineal entre lo que se enseña y lo que se aprende, así como entre quién enseña y quién aprende. Esta teoría tiene una orientación epistemológica realista, de inspiración conductista, que enfatiza la réplica de los desempeños observables dados por el docente y la modificación de conductas o entrenamiento en los saberes. Para esta teoría aprender equivale a establecer una adecuación del pensamiento a lo que es real, objetivo y existente. El docente, por tanto, promueve que los estudiantes, vean, escuchen y repitan constantemente lo enseñado, a mayor fidelidad y precisión, mayor aprendizaje. Esto ayuda a entender la preferencia de los docentes por la exactitud, precisión y repetición constante, para asegurar los aprendizajes, y que de forma natural asuman el recurrir a los exámenes tipo test, las exposiciones y las prácticas calificadas como instrumentos adecuados para evaluar. En este modelo se asume que el rol del docente es dar cuenta de su desempeño (accountability) y asegurar mejores desempeños en sus estudiantes (menos equivocaciones) en menor tiempo, de esta forma se asegura el desarrollo de las

competencias requeridas por la sociedad, a través del currículo. La evaluación asume, en este contexto, un carácter motivacional (heterónimo o introyectado) que fuerza o impulsa a alinearse al sistema o a ser excluido del mismo. Los resultados obtenidos en la evaluación tienen dos usos, uno, confirmatorio del diagnóstico o hipótesis emitidas por el docente a partir de la observación del desempeño del estudiante; y dos, un uso selectivo identificando a los mejores estudiantes y convirtiéndolos en los certificadores de calidad de la enseñanza impartida tanto por el docente como por la institución.

De acuerdo a Pozo (2006) la teoría interpretativa se convertiría en una evolución de la teoría directa, en la medida en que conserva el mismo sustrato epistemológico, la lógica sigue siendo lineal pero ahora integra nuevos elementos: resultados, condiciones y procesos, tratando de identificar por qué no se aprende o produce el aprendizaje, siendo para el autor, la teoría dominante en las sociedades occidentales. El aprendizaje es concebido como el proceso de inferir o deducir lo que la realidad en verdad es, generando conflicto cognitivo con las ideas o aprendizajes previos asumiendo procesos cognitivos que permitan delimitar la realidad, coordinar, establecer patrones (leyes o principios) con mayor precisión. El rol del docente es clave al convertirse en el mediador autorizado de sistematización, esquematización y aplicación de saberes, su rol evaluador consiste en asegurar el desarrollo del razonamiento, la argumentación, la atención, la memoria, el establecimiento de inferencias y comparaciones entre diversos procesos mentales de forma tal que pueda interpretar de manera adecuada la realidad. En este modelo se asume que las condiciones pueden afectar los procesos del estudiante, y éstos a la vez los resultados de aprendizaje, de aquí que el docente utilice la información obtenida de las evaluaciones para poder identificar los niveles de avance o progreso de los estudiantes, por esta razón, los períodos de evaluación se dan de manera determinada, de manera particular al cerrar un periodo de enseñanza, pero manejan relativa flexibilidad tanto para evaluar como para aplicar diversos instrumentos de evaluación.

La teoría constructivista se sustenta en una lógica relativista, en la que tanto los sujetos como los procesos involucrados en el aprendizaje reciben y aportan al contexto como a los propósitos del mismo (Pozo 2006). De aquí que, a diferencia de las teorías

previas, focalizadas en la reproducción del aprendizaje, se de mayor énfasis a la argumentación, coherencia interna, capacidad predictiva, creatividad, generación de nuevos significados, motivos, nuevos sentidos, etc., los que varían según el objeto de aprendizaje (Alvarado, 2013). El aprendizaje es considerado como una construcción de nuevos conocimientos, necesariamente recreados, siendo así el producto de una interacción y no una relación lineal entre sujeto y objeto de conocimiento, de aquí que la escuela asume un rol novedoso, ya que es el lugar propio de la construcción del aprendizaje. En este modelo la actitud del estudiante asume un rol protagónico, al ser el constructor del conocimiento. El docente entiende que la evaluación es un proceso complejo, contextualizado, y que, por tanto, ésta debe centrarse en identificar el proceso de construcción o emergencia de un concepto, idea o reorganización de los conocimientos, tratando de reconocer qué condiciones lo provocan y cuáles lo dificultan. Los instrumentos que utilizar, por tanto, serán flexibles y diversos, que permitan dar cuenta de cómo los estudiantes establecen relaciones, hipótesis, actitudes y/o deducciones, además de evidenciar el modo en que los aplican para resolver problemas contextuales. Coll y Martínez (1993) señalan que la evaluación debe captar el carácter dinámico del proceso de construcción de significados y atender su dimensión temporal. La información que recoja deberá confrontarla con los logros previos como con los esperados para proponer nuevas estrategias de aprendizaje.

Creencias epistemológicas

Durante los últimos años la psicología educativa ha puesto atención a explorar qué significado tiene el aprendizaje para el sujeto que aprende, tratando de identificar lo que experimenta, comprende o conceptualiza, y desde esta visión, validar modelos conceptuales que impacten en los procesos de aprendizaje (Hernández-Torrano & Ho, 2021).

William Perry (1968) demostró que algunos estudiantes universitarios no aprendían porque sus ideas sobre el conocimiento difieren de las de sus profesores. Además, identificó como las ideas evolucionan desde posiciones simples e ingenuas a otras más complejas, es decir, pasaban de visiones absolutistas sobre el conocimiento a visiones que tendían a relativizar sus propios puntos de vista y experiencias (1970).

Las investigaciones de perspectiva metacognitiva sugieren que las creencias epistemológicas juegan un papel importante en el aprendizaje (Elby, 2009; Schommer et al., 1997) e incluso desarrollan modelos teóricos estableciendo relaciones entre creencias epistemológicas y diversos aspectos del aprendizaje (Buehl & Alexander, 2001; Hofer, 2000). Schommer (1990) indica que las creencias epistemológicas deben ser comprendidas como un constructo multidimensional construido por un sistema de creencias relativamente independiente, sobre la naturaleza del conocimiento y del aprendizaje. Cano y Cardelle (2004) indican que el método elegido para estudiar las creencias en esta perspectiva ha sido cuantitativo y cuasi experimental.

Las investigaciones de perspectiva fenomenográfica han focalizado su estudio en las concepciones personales sobre el aprendizaje, siendo su principal objetivo describir y sistematizar la forma en cómo se conciben y comprenden los distintos fenómenos de la realidad. Se entiende que las creencias de aprendizaje son las construcciones individuales que realizan los aprendices a partir de su propia experiencia, comprensión y significado (Boulton-Lewis et al., 2001r) Pratt (1992) señala que la fenomenografía es un método adecuado para describir cualitativamente las diversas formas en las que las personas entienden o conceptualizan un aspecto de su mundo de aquí que no intente describir la experiencia de las personas sino la interpretación de dicha experiencia, y en ese sentido, permite adentrarse en las creencias. Investigaciones como las de Marton y Säljö (1976) lograron identificar seis categorías de concepciones de aprendizaje, las que surgieron luego de analizar las respuestas de estudiantes universitarios sobre dos aspectos: cómo consiguen aprender y qué es aprender. Estas categorías son: a) Incremento del propio conocimiento, b) Memorización y reproducción; c) Aplicación; d) Comprensión; e) Percibir algo de forma diferente; f) Cambio como persona.

El tipo de metodología más utilizada para las investigaciones han sido cualitativas, basadas en entrevistas orales para evaluar las concepciones de aprendizaje. Entwistle (2005) y Biggs (1993) desarrollaron cuestionarios para medir las disposiciones de los estudiantes al momento de estudiar los enfoques de aprendizaje desarrollados, para saber si eran superficiales o profundos; obteniendo como resultados que los enfoques profundos están asociados frecuentemente con concepciones constructivistas, mientras

que los enfoques superficiales a concepciones reproductivas (Richardson, 2005; Säljö, 2005).

De igual forma, han surgido investigaciones que intentan acercarse a la comprensión de los aprendizajes docentes a partir de diversos enfoques teóricos, tales como metacognición, teoría de la mente, creencias epistemológicas y teorías implícitas; asumiendo que constituyen estas concepciones elementos claves para el éxito de las reformas educativas y procesos de aprendizaje (Moreno & Azcárate, 2003). Huling (2014) ha demostrado que existe una conexión entre las creencias epistemológicas de los profesores y los estilos pedagógicos que adoptan. Del mismo modo se ha logrado identificar una alta relación entre creencias epistemológicas y resultados académicos (Schommer et al., 1997). Algunos estudios encontraron relaciones entre las concepciones de los docentes sobre la naturaleza del conocimiento y su práctica pedagógica, concluyendo que cumplen un papel fundamental en el desempeño del aula (Porlán Ariza, 1994).

Francisco Soto (2011) afirma que el concepto de creencias epistemológicas hace referencia a las ideas que las personas desarrollan acerca del conocimiento y del proceso de conocer; a partir de las cuales se despliega su comprensión del mundo (Hofer, 2004).

El constructo creencias epistemológicas surge de la propuesta de Perry (1968), quien empezó a estudiar las ideas que tienen los estudiantes sobre conocimiento y aprendizaje, y la forma en que se desarrollan conforme van avanzando en sus estudios. En el transcurso del tiempo las denominaciones asignadas a este campo de estudio han sido varias, por ejemplo, Hofer y Pintrich, (1997) han utilizado el término creencias epistemológicas para referirse al conjunto de creencias con el que las personas se aproximan al conocimiento; Kuhn y Weinstock (2002) utilizan el término *pensamiento reflexivo o epistemológico* para referirse al modo en que las personas comprenden las afirmaciones sobre la realidad, enfatizando el carácter del proceso mental involucrado; Pintrich (2002) propone usar el concepto de epistemología personal para hacer referencia a las cogniciones que tiene una persona acerca de la naturaleza del conocimiento y acerca de la naturaleza del proceso de conocer; Bendixen & Feucht

(2010) indican que las creencias epistemológicas influyen directamente en cuatro procesos educativos: a) Cómo eligen los docentes las estrategias de enseñanza, b) Cómo eligen los materiales de enseñanza, c) La forma en la que los docentes aceptan el cambio educativo y d) La percepción sobre el desarrollo profesional docente.

En la literatura encontramos una variedad de observaciones y precisiones semánticas sobre el constructo creencias epistemológicas que será importante conocer pues, esta variedad terminológica tiene un correlato en una diversidad de objetivos e instrumentos (Limon, 2006). En diversas investigaciones se usan terminologías opuestas e inconsistentes, lo que hace difícil establecer un marco teórico paradigmático. Soto (2011) ha logrado sintetizar las principales distinciones semánticas respecto del constructo creencias epistemológicas presentes en la literatura científica (Tabla 1).

Tabla 1

Distinciones Semánticas del Constructo Creencias Epistemológicas

Autor	Año	Observación
Nespor	1987	Propone 4 características diferenciales de las creencias respecto al conocimiento: 1. Presunción de existencia, 2. Alternatividad, incorporación de visión ideal o alternativa desde la cual la realidad es confrontada 3. Fuerte asociación con componentes afectivos y evaluativos. 4. Estructura episódica
Lewis	1990	Todo conocimiento tiene su origen en creencias, las mismas que luego son confirmadas o aceptadas como tales.
Pajares	1992	Similitud semántica entre creencia y conocimiento, creer y conocer.
Kitchener	2002	El conocimiento, episteme, alude a una cognición verdadera y fundada. El término creencia hace referencia a cogniciones y representaciones falsas como verdaderas.

Fuente: Soto (2011)

La comunidad científica desarrollada en torno a las creencias epistemológicas no ha logrado establecer una definición única respecto a creencias epistemológicas, entre

otros factores, por haberla abordado desde diversas disciplinas como también por los diversos usos y funciones que se le atribuye. Se hace necesario, por tanto, más investigaciones que aclaren el concepto como base para realizar más estudios empíricos (Hofer, 2000, p. 379).

Rodríguez (1995) propone la existencia de tres líneas de investigación sobre el desarrollo epistemológico. Una primera línea centrada en aproximarse a entender cómo los individuos interpretan sus experiencias educativas, tal como lo iniciara Perry (1968), quien reporta sus resultados sobre las entrevistas realizadas a estudiantes de la Universidad de Harvard al término de cada año académico, durante cuatro años. En dicho trabajo, Perry intenta trazar un esquema teórico que permita describir las formas en las que los estudiantes parecían interpretar el mundo, centrándose en la naturaleza y origen del conocimiento. Belenky, Clinchy y Goldberger (1986) inspirados por las investigaciones de Gilligan (1982) y realizando una crítica a la extrapolación dada por Perry (1968), que había restringido la investigación en varones, y había afirmado que las pautas de desarrollo masculino podrían aplicarse al ámbito femenino, desarrollan un modelo de creencias basado en los modos de conocimiento de las mujeres. En este estudio no se pudo comprobar la influencia de género sobre las creencias epistemológicas. En esta misma línea de investigación Marcia Baxter Magolda (1987) realiza un estudio longitudinal sobre el modelo de reflexión epistemológica, en el que explora las formas en que los estudiantes dan sentido a sus propias experiencias educativas de aprendizaje; las que impactan en los patrones de conocimiento y razonamiento, relacionados con el género, en los estudiantes universitarios. En 1992 Magolda esboza seis principios que subyacen tanto al proceso como a los resultados de su estudio (Bock, 1999): Uno, la elaboración de significados está influida por la visión del mundo de cada individuo y por la interacción con los demás, así como también depende del contexto de la experiencia del individuo. Dos, la mejor manera de entender las formas de conocimiento es a través de los principios de la investigación naturalista, que preserva la integridad de las historias y experiencias individuales. Tres, los patrones de razonamiento no son mutuamente excluyentes y pueden cambiar en contextos y a lo largo del tiempo. Cuatro, los patrones están relacionados con el género, pero no lo determinan. Cinco, los relatos de los alumnos y las interpretaciones de las pautas no

pueden generalizarse a otros contextos. Seis, las formas de conocimiento y los patrones de razonamiento, dentro de ellas, se presentaron como patrones para describir las formas de conocimiento predominantes.

En esta primera línea de investigación no se logró determinar con certeza la influencia del género en la construcción de las visiones del conocimiento o el aprendizaje, pero sí se logró comprender las creencias acerca del conocimiento, las que están relacionadas con el autoconcepto, el self, la relación con los otros y el propio conocimiento. Hofer y Pintrich (1997) señalan que los cambios en el autoconocimiento preceden a la comprensión de sí mismo, es decir, uno se ve así mismo, como un constructor del conocimiento. La visión del mundo depende, por tanto, del contexto en el que se produce y del marco de referencia en el que está situada la persona que aprende.

Una segunda línea de investigación se concentra en analizar cómo las creencias epistemológicas influyen en el pensamiento y en los procesos de razonamiento, centrándose en el juicio reflexivo, como es el caso de King y Kitchener (1981, 1994) quienes a través de estudios longitudinales se aproximan a la cognición epistémica, es decir, al modo que tienen las personas de comprender los procesos de conocimiento y las vías que utilizan para justificar sus creencias, sobre todo en problemas mal estructurados o cuestiones controvertidas. Este modelo propone siete estadios, en los que se puede observar el desarrollo de las creencias acerca del conocimiento y la realidad. Uno, el conocimiento absoluto viene dado por la autoridad, Dos, el conocimiento absoluto existe, pero no se conoce de inmediato. Tres, hay algún conocimiento que es temporalmente provisional, incierto; Cuarto, todo conocimiento es incierto (no existe vía para determinar qué demanda es la correcta o mejor); Cinco, el conocimiento es subjetivo (las afirmaciones se realizan a través de interpretaciones subjetivas); Seis, el conocimiento objetivo no es posible (el experto conocedor asume un rol activo en la construcción de sus propias afirmaciones); y, siete, el conocimiento es un proceso continuo de adquirentes y debe ser percibido como una aproximación a la realidad (Rodríguez, 1995).

Kuhn (1991) propuso la noción de razonamiento argumentativo. Este tipo de razonamiento informal se utiliza para estudiar cómo los individuos responden a los

problemas mal estructurados que se presentan diariamente en sus vidas y para los que se carece habitualmente de soluciones definitivas. A partir de las respuestas de sus entrevistados describe tres categorías de perspectivas epistemológicas (Soto, 2011): Uno, absolutista, las personas ven al conocimiento o como cierto y absoluto o como falso, creen firmemente en los hechos y en los expertos, y tienen alto grado de certeza en sus propias creencias. Dos, multiplista, los sujetos son escépticos respecto del conocimiento de los expertos y muestran un subjetivismo radical, dando mayor importancia a las emociones e ideas que a los hechos. Y tres, evaluativa, perspectiva en la cual los entrevistados niegan la posibilidad del conocimiento cierto, pero reconocen el expertizaje y reconocen que se puede evaluar puntos de vista entre sí a partir de sus méritos relativos.

Kuhn y Weinstock (2002) proponen que la comprensión epistemológica resulta de la coordinación entre las dimensiones objetiva y subjetiva del conocimiento, y ocurre en tres etapas sucesivas: la primera en que predomina el componente objetivo y por tanto, el conocimiento es asumido como verdadero o falso; una segunda en que predomina el componente subjetivo y por tanto, el conocimiento es asumido como válido por el solo hecho de ser sostenido por alguien; y la tercera, en que ambos se coordinan y por tanto, el conocimiento es comprendido como esencialmente subjetivo pero sujeto a evaluaciones objetivables, llaman a estas etapas absolutista-dualista, multiplicista y evaluadora, respectivamente (Soto 2005).

Evolutivamente Kuhn (2014), tomando como referencia los estudios sobre teoría de la mente en los niños, ha reconocido las tareas de desarrollo que implica la transición de un nivel a otro. El paso entre el realismo al absolutismo se logra entre los tres y cuatro años, cuando se reconoce que alguien puede sostener ideas equivocadas, es decir, se puede creer en algo que no corresponda a la realidad; entonces, la realidad objetiva se transforma en criterio exclusivo. El paso al siguiente nivel es bastante más tarde, y ocurre cuando se reconoce que los puntos de vista diferentes pueden corresponder a distintas perspectivas, como resultado del proceso que cada persona lleva a cabo para comprender la realidad, y que, por lo tanto, todos ellos son legítimos. La subjetividad pasa a ser el criterio principal, ya que la realidad externa siempre está sujeta a

interpretación, y esta es la etapa multiplista. Finalmente, el paso a la dimensión objetiva se da cuando se desarrollan criterios para evaluar las opiniones o perspectivas, estableciendo méritos relativos de unas u otras, poniendo límites a la subjetividad: si bien cada persona, producto de su propio proceso de comprender, puede desarrollar una perspectiva u opinión propia, no todas las perspectivas son igualmente válidas, y pueden y deben ser fundadas y evaluadas.

En sus investigaciones Kuhn no encontró diferencias significativas relacionadas con el sexo y la edad. Sin embargo, sí encontró cierta relación entre el bagaje cultural y el nivel epistemológico. Quienes tienen mayor formación educativa (estudios superiores) se sitúan habitualmente en la última categoría. Dado que el rango de edad de los participantes fue bastante amplio, y que los problemas usados para evaluar el razonamiento y las creencias de los sujetos no fueron de naturaleza académica, se puede considerar que el sistema de clasificación corresponde a un conocimiento general de creencias (Buehl & Alexander, 2001).

Una tercera línea de investigación se centra en el análisis de la relación entre las creencias epistemológicas y diversos aspectos del aprendizaje. El postulado básico es que las ideas epistemológicas forman parte de un mecanismo subyacente de la metacognición (Rodríguez, 2005a). En esta área destacamos las investigaciones de Schommer (1990, 1994).

Esta investigadora entiende que las caracterizaciones sobre las creencias epistemológicas realizadas por los investigadores anteriores eran muy parecidas entre sí y, aunque las dimensiones de unos y otros variaron en los contenidos y en su elaboración, las creencias epistemológicas se habían representado de modo unidimensional y no complejo, como en realidad son (Duell y Schommer, 2001). Por esta razón intentará investigar sobre las relaciones entre las creencias acerca del conocimiento con cuestiones de aprendizaje académico y el conocimiento que se obtiene en las clases. De aquí que Schommer(1990) postule que existe más de una creencia e incluso que se puede considerar más de una dimensión en las mismas, es decir, que podría ser más sofisticada una creencia en sí misma, y no necesariamente mantener esa complejidad en otra, por esto empieza a utilizar el término sistema. En sus primeras

investigaciones Schommer propone cinco dimensiones de la creencia. Uno, la certeza del conocimiento, entendiéndolo como algo absoluto o como algo provisional. Dos, la estructura del conocimiento, el que se organiza como parcelas de manera aislada o de manera organizada como conceptos altamente entrelazados. Tres, el control de su adquisición, que puede abarcar desde considerar que la habilidad para aprender es fija, establecida desde el nacimiento, hasta la consideración de que el aprendizaje puede ser modificado. Cuatro, la velocidad de su adquisición, es decir, se puede adquirir rápidamente, de forma inmediata, todo o nada, o entender que su adquisición es gradual. Cinco, el origen del conocimiento, el conocimiento puede ser impuesto externamente y proporcionado por la autoridad, hasta derivado de la razón. Para examinar la multidimensionalidad del sistema de creencias, Schommer desarrolló, años más tarde, un cuestionario, el denominado Cuestionario Epistemológico, o Epistemological Questionnaire -E.Q.- (Schommer, 1993) que valoraba las preferencias de estudiantes universitarios sobre el conocimiento y el aprendizaje. A partir de un análisis factorial de doce grupos de ítems, hipotetizó la existencia de cuatro dimensiones o creencias expresadas de modo ingenuo en el Cuestionario de Creencias. Las cuatro dimensiones hacen referencia a la estructura y certeza del conocimiento, y el control y la velocidad de su adquisición: Uno, habilidad fija, la habilidad para aprender es innata. Dos, conocimiento simple, el conocimiento se caracteriza mejor como datos aislados. Tres, aprendizaje rápido, el aprendizaje ocurre de modo rápido o no tiene lugar. Cuatro, conocimiento cierto, el conocimiento es absoluto, inequívoco, todos los anteriores claves para explicar y comprender procesos de aprendizaje. Schommer logra comprobar además que las creencias varían a medida que avanzan los estudiantes en su tiempo de estudios.

Rodríguez (2001) ha logrado establecer las relaciones que inspiraron los trabajos de Schommer. Señala que las nociones de certeza y estructura del conocimiento se basan en los trabajos de Perry (1968), quien identificó que algunos estudiantes accedían a la universidad con la creencia de que el conocimiento es simple y cierto. La creencia sobre el control en la adquisición del conocimiento deriva de la investigación de Dweck y Leggett (1988) sobre las creencias a propósito de la inteligencia. Estos autores comprobaron que algunos estudiantes tienen como creencia predominante que la

inteligencia es una entidad fija, mientras que otros creen que la inteligencia se puede incrementar, es decir, se puede mejorar. La creencia sobre la velocidad en la adquisición del conocimiento y la creencia sobre la naturaleza u origen de la inteligencia derivan de los estudios de Schoenfeld (1988) sobre exámenes de geometría en estudiantes de secundaria.

Para la presente investigación asumimos la propuesta de Schommer, ya que la comunidad científica respalda los hallazgos sobre complejidad y evolución de las creencias epistemológicas como aquellos que permiten comprender el proceso de aprendizaje desde el impacto que tienen en la práctica en el aula. Asimismo, entendemos que dichas creencias influyen en la forma en la que las personas entienden el conocimiento y en la forma en la que solucionan problemas y toman decisiones, lo que estaría relacionado con la comprensión sobre qué es y para qué sirve el conocimiento (Pozo et al., 2006). Del mismo modo, asumimos, tal como indican las investigaciones de Hofer y Pintrich (1997) que es posible distinguir diferentes niveles de desarrollo o sofisticación de las creencias epistemológicas, lo que estaría en relación con la comprensión que se asume sobre cuál y cómo es el conocimiento. Esto ayudará a identificar las tendencias de acción e interpretación de la práctica educativa docente. Por último, asumimos que las creencias epistemológicas pueden desarrollar niveles mayores o menores de sofisticación dependiendo de los niveles de escolaridad o aprendizajes adquiridos (Schommer, 1994), esto último estaría asociado como indica Soto (2001) con la comprensión sobre la forma en la que se desarrolla el conocimiento, lo que permitiría inferir el cómo y el para qué de la acción evaluativa docente.

Existen distintos puntos de vista respecto a si las creencias epistemológicas estarían directamente vinculadas a concepciones sobre aprendizaje y enseñanza. Hofer y Pintrich (1997) proponen evitar un uso amplio de este término aplicándolo al aprendizaje, la instrucción y la inteligencia para evitar confusiones. Estos autores señalan la necesidad de distinguir entre las creencias relativas a la naturaleza del conocimiento y las creencias relativas a la naturaleza del proceso de conocer. Buehl Alexander (2001) observa la necesidad de restringir el término epistemológico a la comprensión del conocimiento. Brown (2004) señala que el interés originario de la investigación sobre

creencias epistemológicas fue querer comprender el aprendizaje, y que, por tanto, no tendría sentido restringir el término al conocimiento puro. Limon (2012) propone establecer una distinción entre las creencias epistemológicas y las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de dominio, ya que las creencias epistemológicas pueden manifestarse a través de las creencias de dominio, tal como puede evidenciarse en los procesos de aprendizaje (J. I. Pozo & Gómez, 1998), en la experiencia cotidiana en la que solemos asumir una posición epistemológica realista, según la cual el mundo es como lo percibimos o se muestra a nosotros, y a través de un proceso de aprendizaje complejo podemos ir migrando a procesos más relativistas, es decir, ir superando las creencias de dominio (Soto, 2011).

Para la presente investigación asumiremos lo propuesto por Schommer (2001) sobre la estrecha relación entre las concepciones de aprendizaje y las creencias epistemológicas, la que está mediada por dos posibles factores: Uno, la comprensión que se asuma de la naturaleza del conocimiento, y dos, los postulados que se asuman de las concepciones sobre cómo se adquiere el conocimiento.

Sobre la naturaleza del conocimiento, la literatura asume diversas formulaciones, desde los aportes de la filosofía, de manera particular la visión moderna que aglutina las diversas concepciones del conocimiento en tres grandes orientaciones (Pecharromás & Pozo, 2006): Una primera orientación denominada objetivista o realista, señala que el conocimiento se concibe como una creencia especular objetiva, absolutamente independiente del sujeto, quien es mero receptor e intenta adaptarse al objeto de conocimiento. En esta orientación la verdad se concibe como correspondencia entre mente y realidad. Una segunda orientación denominada relativista postula que no existen conocimientos universales sólo afirmaciones parciales verdaderas o falsas sobre la realidad, las mismas que quedan referidas al polo emisor (significativos), sea sujeto o cultura, sin que pueda compartir criterios transubjetivos o transculturales de verificabilidad. Una tercera orientación llamada constructivista asigna al conocimiento un carácter problemático, dialéctico, constructivo, siempre abierto a replanteamientos. El conocimiento requiere la interacción entre un polo objetivo y un polo subjetivo, ambos se definen recíprocamente. Los problemas pueden estar más o menos definidos, pero aún

en esta indefinición, no todas las soluciones son iguales; se trata de un pensamiento reflexivo en cuanto implica integración y evaluación de los datos; la relación de estos datos con la teoría y el sistema de opiniones, y por último. crear una solución al problema que pueda ser defendida como razonable y plausible (Porlan, 1990).

Existe un consenso entre los autores sobre cómo se adquiere el conocimiento (Echeverría et al., 2006; J. I. Pozo et al., 2006). Se establecen tres aspectos comunes al estudio de las creencias epistemológicas: Respecto a la certeza del conocimiento, referida a si la naturaleza del conocimiento es relativa o absoluta, o si es simple o si está integrada a estructuras complejas, sobre la fuente del conocimiento, que va desde la aceptación del conocimiento, como algo externo al sujeto que conoce, y que reside en una autoridad; hasta la creencia en la que es el propio sujeto el constructor del conocimiento, (Kuhn & Weinstock, 2002). Y por último, sobre los límites del conocimiento, plantea la cuestión de si evoluciona o cambia, y en qué circunstancias, así como si tiene una consistencia interna en sí mismo.

Enfoques de evaluación de los aprendizajes

Estas posturas epistemológicas han sido asociadas a enfoques de evaluación de los aprendizajes (Soto, 2011), en la medida en que estos se entienden como manifestación de creencias epistemológicas de los docentes, según Pajares las posturas epistemológicas se asocian al por qué y para qué evaluar (Pajares 1992). Véase Tabla 2.

Tabla 2

Posturas epistemológicas y su implicancia en los procesos de aprendizaje

Posturas epistemológicas	Implicancias para el proceso de aprendizaje
---------------------------------	--

Objetivista o
realista

Se exige que en las escuelas los contenidos escolares sean subdivididos en micro unidades productivas de aprendizaje específicas. Los profesores evalúan con referencia a normas, ya que enfatizan la comparación entre estudiantes en términos de cantidad de objetivos o contenidos curriculares alcanzados, y serían proclives a utilizar evaluaciones preparadas por expertos externos. Se asigna nula importancia al aprendizaje colaborativo.

Relativista

Se asume que cada aprendiz construye su propio y único conocimiento, por lo que es subjetivo y altamente modificable. Los docentes tienden a negar la superioridad de cualquier conocimiento, dando mayor relevancia a la creación de ambientes en los cuales los estudiantes pueden desarrollar los propios, pero vinculándose a un marco de referencia valorativo personal, el mismo que determina la validez o rechazo de estos conocimientos.

El aprendizaje y su respectiva evaluación se relacionan no tanto con lo que los estudiantes hacen, sino con lo que saben y cómo lo aprendieron. Para ello se les insta a utilizar las estrategias instruccionales apropiadas. Surge así el cognoscitivismo, el mismo que se concentra en cómo se codifica, guarda y organiza el conocimiento en redes complejas de recuperación, además de cómo se crean las representaciones internas en la medida en que la persona aprende algo sobre un dominio dado.

Constructivista

El estudiante crea significados y conocimientos a partir de sus propias experiencias. No niega la existencia de un mundo real, sostiene que sus conocimientos nacen de la propia interpretación. Los estudiantes crean los significados, no los adquieren. Por lo tanto, dichas interpretaciones están siempre

abiertas al cambio. Los profesores se perciben como facilitadores, y se preocupan tanto por el tipo de conocimiento construido como por el proceso de construcción y la pertinencia del conocimiento de los contextos propios de los estudiantes. Los docentes utilizan evaluaciones cooperativas y promueven la interacción como el apoyo entre pares.

Francisco Soto (2011) señala que la evidencia empírica encontrada sobre estas tres posturas epistemológicas aplicadas a las concepciones de aprendizaje es escasa, motivo por el cual tiene poca valoración. Así mismo, señala que los estudios realizados en Chile han demostrado que son muy pocos profesores los que pueden ser caracterizados exclusivamente en una única postura epistemológica. Si bien es cierto, hay una prevalencia por las posturas relativistas y constructivistas, las mismas no se dan de manera exclusiva.

Creencias epistemológicas y concepciones de evaluación

Álvarez Méndez (2001) señala que en toda evaluación que el profesor realiza sobre el rendimiento académico de alguna materia curricular concreta, o en cualquier contenido escolar, se refleja la concepción del conocimiento y del mismo rendimiento de quien evalúa, más que el valor que tal contenido posea en sí. De hecho, al formular una pregunta o plantear el problema, el profesor ya ha elegido, al mismo tiempo, una forma de resolverlo. Esto conlleva una forma de ver y de interpretar el conocimiento.

La literatura científica viene reportando un incremento en la aplicación de diversas metodologías, que buscan comprender y ejecutar procesos de evaluación de aprendizajes desde un enfoque por competencias. Empiezan a ser recurrentes tanto el uso de la evaluación auténtica, que tiene como objetivo fomentar el desarrollo y construcción de una solución a partir de una tarea real, con condiciones y estándares

claramente definidos (Álvarez, 2008), como el uso de modalidades de coevaluación, autoevaluación y hetero-evaluación (Monereo, 2003).

Jacques Tardif (2008) hace referencia a que el National Research Council de los Estados Unidos (2001) considera que en todo mecanismo de evaluación subsisten, independientes del enfoque tradicional de formulación de objetivos o de competencias, tres pilares: la cognición, la observación y la interpretación. Es decir, que en todo proceso de evaluación se da una coherencia entre la forma en la que se concibe el conocimiento (¿qué evaluar?), el modo en el que se propone construir o lograr (¿cómo evaluar?) y la forma en la que se emite un juicio de valor conforme o no con el conocimiento propuesto o con la finalidad del mismo (¿para qué evaluar?). Siguiendo esta lógica, la elección de qué, cómo y para qué evaluar es una decisión que responde no solo a la normativa de un sistema de evaluación, nacional o institucional, sino ante todo a una comprensión implícita sobre qué es el conocimiento y cómo se adquiere. Estas creencias sobre el aprendizaje, según Francisco Soto (2005), son construcciones mentales a las cuales se les asigna suficiente validez, verdad o credibilidad como para guiar el pensamiento y la conducta, y en esta medida se vinculan con las creencias epistemológicas. Según Pajares (1992) estas creencias epistemológicas juegan un rol adaptativo, pues facilitan a las personas su definición del mundo y de sí mismos.

El concepto de evaluación ha venido evolucionando (Castillo & Cabrerizo, 2010) en las últimas décadas, de manera particular desde la década de los 80, periodo en el que empieza a utilizarse con mucha frecuencia las evaluaciones cualitativas. Durante la década del 90 se generaliza el discurso sobre una evaluación formativa, diferenciada e integradora, y recién a inicios del 2000 se da un espacio amplio a la valoración de la adquisición de competencias básicas a través de la demostración evidenciable de resultados. Todo esto sin formar o cambiar el paradigma evaluativo por objetivos en el que fueron formados los docentes. Por este motivo resulta importante indagar sobre las creencias epistemológicas docentes, las concepciones sobre evaluación y las prácticas evaluativas empleadas para el logro de competencias en los estudiantes, propuestas por el Estado peruano en el Diseño Curricular Nacional, objetivo de la presente investigación.

Según Marcia Prieto (2008) los docentes tradicionalmente han sido formados bajo sistemas de evaluación que privilegian dos lineamientos operativos específicos, de un lado, cuidar la validez, objetividad y confiabilidad de los instrumentos como de los conocimientos propuestos, con lo que se garantiza conformidad con el conocimiento o la autoridad de quien lo transmite. ¿Qué enseñar? ¿qué evaluar? De otro lado, desarrollar estrategias de enseñanza que aseguren la equidad del proceso evaluativo. Estas condiciones garantizarían una adecuada transmisión del conocimiento ¿cómo enseñar? ¿cómo y cuándo evaluar? Estos lineamientos contribuyeron a relegar o suponer la claridad del ¿Para qué evaluar? Por último, los resultados eran vistos desde la calificación, lo que según Antibí (2005) constituía la fuerza vital de la constante macabra: calificar para excluir.

La investigación sobre las concepciones de enseñanza docentes, así como las creencias implícitas sobre evaluación han venido desarrollándose desde los estudios de Pajares (1992) y Brown (2004) reforzando el postulado que es prioritario para la investigación educativa el profundizar en las concepciones de enseñanza para poder cambiar las prácticas docentes (Hidalgo & Murillo, 2017)

Brown (2004) y diversos colaboradores lograron desarrollar el Teacher's Conceptions of Assessment questionnaire (TCoA-III) luego de aplicar ecuaciones estructurales a las respuestas de docentes de educación primaria y secundaria, concluyeron que pueden identificarse cuatro grandes concepciones sobre evaluación del aprendizaje del alumnado, referidas al uso que los docentes le dan a la evaluación. Uno, la evaluación como mejora, se logra establecer información útil tanto para docentes como estudiantes, que permite transformar las prácticas de aprendizaje. Dos, la evaluación como herramienta de rendición de cuentas de la escuela, el docente puede justificar su trabajo como correcto y a la vez, justifica los logros de los estudiantes, según los estándares educativos propuestos. Tres, la evaluación como instrumento de rendición de cuentas del propio estudiante, el docente puede tener evidencias de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes y sus avances en relación con los objetivos de aprendizaje propuestos. Cuatro, la evaluación como un proceso irrelevante, a partir de la información recogida se evidencia la escasa o nula importancia que tiene para el docente el proceso

de evaluación y que, según las observaciones, serviría solo para clasificar y calificar al estudiante, lo que afecta directamente al auto concepto y no al aprendizaje.

Cabe resaltar que la literatura indica que se puede evidenciar un continuum en estas posturas ya que no son excluyentes pues si bien es cierto los docentes suelen manifestar mayor acuerdo con alguna de ellas, sus creencias también aceptan elementos o características de alguna de las otras categorías. Es decir, un docente de orientación objetivista, cuya concepción de la evaluación es equivalente a medición, la que le permitiría establecer comparativas, podría hacer uso de instrumentos de evaluación descriptivos y argumentativos, con la finalidad de identificar niveles de complejidad en el razonamiento o seguimiento de procesos, práctica asociada a una orientación relativista. De igual forma, un docente que promueve una evaluación participativa, basada en la sistematización de evidencias que permitan construir conocimientos, asociado a una orientación constructivista, podría utilizar instrumentos de evaluación cerrados, que le permitan certificar aprendizajes. Véase Tabla 3

Tabla 3

Prácticas evaluativas y orientaciones epistemológicas

Práctica evaluativa	Orientación epistemológica
Los profesores evalúan con referencia a normas, ya que enfatizaron la comparación entre estudiantes en términos de cantidad de objetivos o contenidos curriculares alcanzados, y serían proclives a utilizar evaluaciones cerradas	Docente objetivista o realista
Se asigna nula importancia al aprendizaje colaborativo.	
Da importancia a las respuestas abiertas en las que el estudiante exprese su punto de vista. La validez de la respuesta se	Docente relativista

centra en la opinión del docente sobre la solidez o no de la argumentación empleada por el estudiante.

Privilegia evaluación formativa
(acumulación de evidencias)

Docente constructivista

Fuente: Elaboración propia. En base a: Soto (2011)

Asumimos que sobre este tema existen supuestas valoraciones negativas sobre el nivel de coherencia, pero no conocemos ninguna investigación desarrollada al respecto en el medio, menos aún dirigidas a analizar si es que las relaciones existentes responden a factores individuales de los docentes o factores estructurales, propuestos por las entidades educativas, teniendo en cuenta que, conforme a Juan Delval (2001), el concepto constructivismo es propio de la epistemología y la psicología, más no de una concepción educativa.

A partir de todo ello el objetivo de la presente investigación es describir las creencias epistemológicas sobre el proceso de evaluación escolar e identificar si se acercan a la orientación epistemológica socioconstructivista declarada por el diseño curricular nacional, centrada en el desarrollo de competencias. Ya que lo que se pretende es comprender la perspectiva subjetiva de los participantes sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes en el marco de las orientaciones curriculares sobre desarrollo de competencias se opta por un abordaje cualitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) haciendo uso del análisis temático deductivo puesto que la información obtenida, a través de una entrevista semiestructurada, es analizada a partir de una teoría previamente formulada en el marco teórico (García y Gil, 1999) centrado en el análisis desarrollado sobre las creencias epistemológicas (Shommer, 1993) y concepciones de aprendizaje (Monereo, 2007)



Método

Participantes

El grupo de participantes voluntarios estuvo constituido por de siete docentes de institución educativa pública de Lima Metropolitana de diversas especialidades: Matemáticas, Comunicación, inglés, Ciencias, Persona, familia y relaciones humanas (PFRH), Educación física y Arte, con distintos tipos de formación inicial pedagógica pública (4 egresados universitarios y 3 egresados de instituto pedagógico), con un rango de experiencia laboral docente: corta (5 años) y extensa (20 años). La distribución del

género fue de cuatro mujeres y tres hombres, con un rango de edad entre 30 y 54 años. El desarrollo de la carrera magisterial fue: menor (5 años) y mayor (16 años). Todos los participantes dieron su consentimiento informado luego de ser informados sobre los criterios éticos empleados.

Los criterios de inclusión considerados fueron dos. Uno, el ejercicio docente en la carrera pública magisterial. Dos, que el rango de ejercicio laboral en la institución sea mayor o igual a 5 años para asegurar la participación en los procesos de capacitación e implementación de disposiciones sobre consolidación y evaluación de aprendizajes.

En la Tabla 4 se muestran las características de los docentes, cuya participación fue voluntaria y expresa en el consentimiento informado.

Tabla 4

Características de los participantes

Entrevistado	Edad	Sexo	Experiencia docente	Años en institución	Asignaturas	Grados que enseña	Formación
Docente 1	30	M	5	5	Ed. Física	1,5 Sec	Univ.
Docente 2	34	F	12	12	Comunicación	1,3,5 Sec	Univ.
Docente 3	43	F	15	5	PFRH	1,2,3,4,5 Sec	Univ.
Docente 4	39	F	17	11	Inglés	1,2,3,4,5 Sec	Univ
Docente 5	53	F	30	15	Ciencias	1,2,3,4,5 Sec	Univ.
Docente 6	37	M	12	12	Matemáticas	1,2,3,5 Sec	Inst
Docente 7	54	M	20	16	Física - Matemática	2,4,5 Sec	Inst

Fuente: Elaboración propia

Técnicas de recolección de información

Con el fin de obtener una perspectiva dinámica de las creencias epistemológicas docentes respecto a qué es el conocimiento y cómo se construye se parte de los constructos referidos a las dimensiones del conocimiento, propuesto por Schommer en el Epistemological Questionnaire -E.Q (1993), y para identificar la relación de las creencias epistemológicas con las concepciones de aprendizaje, y sus respectivas prácticas evaluativas según orientaciones epistemológicas, se recurre a los constructos formulados por Pozo y Monereo (1999). A partir de ello se utilizó como instrumento de recolección de información la entrevista semi estructurada, ya que, como señala Kvale (2011) el propósito de esta técnica es obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos, además, como postula Hernández (2014) esta herramienta cuenta con una guía de preguntas, permite introducir otras pertinentes en el momento, y se pueda precisar información sobre conceptos u otros temas relevante para este estudio, lo que perfila a la investigación en los límites del marco de investigación cualitativa de carácter fenomenológico, desde la cual se comprende que la realidad es construida en la relación e interacción con los otros; sea aproxima a ella a través de la comprensión de las narrativas o significados compartidos (Gergen, 2007; Pérez, 2012; Willig, 2013).

Para validar la guía se recurrió al juicio de tres expertos, especialistas en psicología, investigadores del constructo de creencias epistemológicas, y que además conocían los elementos de la investigación cualitativa. Se procedió a enviarles la guía de preguntas. Las observaciones que hicieron llegar estuvieron vinculadas al orden de las preguntas y adecuación lingüística de las formulaciones. Luego de resolver las observaciones se procedió a un ensayo piloto con 3 docentes del mismo grado, pero de otra escuela pública de la misma UGEL no indicando ninguna observación relevante a la guía al término de la aplicación.

La guía de entrevista semi estructurada contiene 24 preguntas (Anexo 2) y está organizada en torno a cuatro objetivos los que responden a cuatro dimensiones de

creencias epistemológicas propuestas por Schommer (1993). El primer objetivo consiste en identificar el constructo “Evaluación” que utilizan los docentes en su práctica docente, referido a la dimensión de finalidad de la evaluación. El segundo objetivo busca identificar las relaciones que establecen los docentes entre el concepto de evaluación y construcción de la certeza del conocimiento en el proceso de evaluación, referido a la dimensión conocimiento cierto (es decir, certeza de que el conocimiento es absoluto e inmutable, o está evolucionando continuamente). El tercer objetivo pretende identificar la comprensión docente sobre cómo se construye el conocimiento y cómo puede accederse a él a través de la evaluación, referido a la dimensión estructura del conocimiento (es decir, la estructura del conocimiento se desarrolla como piezas aisladas/simples de información que se entienden claramente, o se desarrollan en piezas de información que se relacionan y dependen de las demás), y el cuarto objetivo quiere identificar la comprensión docente sobre el proceso de construcción del conocimiento y la posibilidad que éste tenga un carácter universal, referido a la dimensión velocidad del conocimiento. (Es decir, la velocidad de adquisición del conocimiento se obtuvo rápidamente, o se obtuvo gradualmente).

El tiempo promedio de cada una de las entrevistas fue de 25 minutos. Antes de iniciar la entrevista se hizo entrega a cada participante una ficha de datos personales (sexo, edad, años de ejercicio docente, años de labor en la escuela, años laborados en la institución, y casa de estudios superiores).

Procedimiento

Se procedió a establecer un contacto inicial con los equipos directivos de las instituciones educativas identificadas según los criterios establecidos para invitar a participar en la investigación comunicando los criterios éticos establecidos por la Universidad para estos casos. Solo un equipo directivo accedió, luego de la solicitud formal, a participar. Luego del contacto inicial se estableció contacto con los docentes del centro para coordinar la participación voluntaria. Antes del inicio de las entrevistas se comunicó a los participantes los objetivos de la investigación y el proceso a seguir. Se les dio la posibilidad de absolver preguntas o dudas. Luego se hizo entrega de la ficha

de datos personales (previo a la entrevista). (**Anexo 1**). Posteriormente se procedió a la lectura y firma del consentimiento informado. (**Anexo 3**)

El diseño y aplicación de los procesos establecidos en este trabajo se han seguido los principios, consideraciones y reglamentaciones éticas para la investigación científica. Se explicó a los participantes que el diálogo de la entrevista sería grabado en formato de audio. Se aclaró que los datos obtenidos en las entrevistas serían utilizados de manera confidencial y anónima con fines exclusivamente académicos. Asimismo, el investigador se comprometió mediante la firma de documento a realizar un uso adecuado y ético de los resultados, enfatizando la confidencialidad de la información mediante el anonimato y especificando su uso sólo para fines de la investigación. Se explicita la realización de una devolución oral y grupal de los resultados finales a los y las participantes del estudio y por escrito a la institución educativa. Se señaló que las grabaciones serían destruidas una vez realizada la transcripción y codificación a través de un software informático, en el que los datos personales no eran registrados. Estas características orientaron la intencionalidad de la elección de los participantes, es decir, en función del interés del investigador, los propósitos y características de la investigación, así como de la riqueza de la información que puedan proporcionar los participantes (González, 1999; Vieytes, 2004).

Las grabaciones de las entrevistas se hicieron en formato de audio (.wav) Al término de cada entrevista el investigador procede a la transcripción en formato Word, para luego exportarlo al programa Atlas.ti . A cada archivo se le asigna una codificación previamente establecida en diálogo con la asesora. Luego, se agrupan categorías de análisis, que comparten rasgos comunes, con los identificados en el estado arte respecto a los paradigmas epistemológicos.

Con el programa Atlas.ti (versión 8.0) se procede a la codificación de las respuestas. Los códigos utilizados responden a las categorías: finalidad de la evaluación, concepciones de la evaluación, prácticas de evaluación, concepción del conocimiento, adquisición del conocimiento. Para cada una de las categorías se establece una definición y subcategorías, que complementen la comprensión de estas. A partir de

ambas se establecen enunciados como códigos de análisis, los mismos que sirven para el análisis de los discursos docentes. **(Anexo 4)**

Análisis de la información

El análisis de los datos se realizó a través del uso del análisis temático deductivo, el mismo que según Braun y Clarke (2006), parte de un marco teórico definido, en el que las categorías se establecen a priori al recojo de la data. Arbeláez & Onrubia (2014) señalan que los pasos a seguir son: primero, revisar en forma minuciosa los marcos teóricos para deducir las categorías. Segundo, seguir la pista de las guías de preguntas, reagrupando dimensiones, suprimiendo algunas y estableciendo nuevas categorías. Tercero, elaborar un esquema de clasificación de categorías controladas y refrendadas por el marco teórico definido. Cuarto, reducir los datos de un texto de campo a partir de las categorías previamente establecidas. Quinto, elaboración del reporte.

Para la investigación se identificaron las siguientes categorías de análisis: finalidad de la evaluación, concepciones y prácticas evaluativas, certeza del conocimiento y adquisición del conocimiento (Schoomer, 1991), las mismas que articularon la guía de entrevista. Una vez recogida la data se procedió a desarrollar una caracterización del tipo de aproximación epistemológica por docente para identificar tanto las concepciones de conocimiento como el proceso de construcción del mismo, conforme a las orientaciones epistemológicas reportadas en el análisis teórico: realismo, relativismos y constructivismo. Posteriormente se procedió a realizar una descripción de las concepciones y prácticas evaluativas docentes para identificar la consistencia con el enfoque de evaluación por competencias asumido por el Estado Peruano. Para facilitar la exposición de resultados y la discusión se procede a presentarlos por sujeto para luego establecer las relaciones, convergencias o diferencias respecto a las categorías de análisis.

El análisis de los datos se guió de los criterios de rigor científico (Meyrick, 2006; Noreña et al., 2012), el criterio de sistematicidad (Meyrick, 2006), el criterio de transparencia y el criterio de reflexividad (Noreña, 2012), éste último se puso en práctica a través de la observación y retroalimentación entre asesora e investigador, de esta

manera, fue posible minimizar los posibles sesgos individuales sobre la interpretación de la información hallada y sistematizada.



Resultados y discusión

Se presentan las orientaciones epistemológicas de los docentes respecto a finalidad de la evaluación con el objeto de identificar las características sobre el constructo “evaluación” que utilizan los docentes en su práctica pedagógica.

Sobre la finalidad de la evaluación:

Docente 1:

El docente entiende la evaluación como un proceso que permite “identificar en qué fallan o se equivocan los estudiantes para que como docente pueda brindar las recomendaciones y orientaciones respectivas”

Asume que el lugar propio de la evaluación es la clase “en realidad lo que importa, es lo que se puede observar en la misma clase”, y que, por tanto, los instrumentos más pertinentes para la acción evaluativa son aquellos que le permite hacer seguimiento de los procesos, de manera explícita señala que los instrumentos que más usa son las listas de cotejo y guías de observación. Indica que los resultados de la evaluación son de utilidad tanto para estudiantes y docentes, pero que, en su caso, le sirven también para ayudar a los estudiantes a que puedan tomar siempre mejores decisiones y actitudes en la vida como para reflexionar con ellos “lo que pasa en la clase con la evaluación pasa en la vida. Si te caes en clase, te ayudaremos a levantarte, pero habrá dolor, pero tienes que levantarte. Tienes que aprender que en la vida nada es fácil”.

De acuerdo con lo reportado en el marco teórico, de manera particular, lo expresado por Pozo (2006) la actitud de docente responde a una concepción de evaluación de carácter interpretativo, en la que se establece una lógica lineal entre enseñanza y aprendizaje, pero que integra nuevos elementos para explicar por qué no se aprende (resultados, condiciones y procesos). Es interesante observar la dinámica dual que se expresa entre: “prepararlo para la vida, brindándole consejos y recomendaciones para que puedan tomar decisiones éticas” y la falta de contextualización de aprendizajes, concentrando la dinámica del aprendizaje al seguimiento de las indicaciones dadas por el docente en clase, que es en definitiva lo que se evalúa, en la lógica del docente “el proceso”.

Docente 2:

La docente entiende que la finalidad de la evaluación es “ver que los chicos hayan llegado a los logros de aprendizaje”, los mismos que son mediados por la institución “para cada grado se nos da un desempeño. En cada clase se desarrollan las competencias, estándares y desempeño de capacidades, y así lo hacemos”. Define la utilidad de la evaluación en los siguientes términos “pienso que nos ayuda a que los chicos estén atentos”, dando a la evaluación un carácter motivacional extrínseco e introyectado al proceso de aprendizaje, convirtiéndola en un medio para el logro de las metas planteadas. De igual forma, señala que la evaluación le permite “ver quien está mal, para hacer una retroalimentación y ver en que más están fallando los chicos para poder

mejorar". En la misma línea indica que la evaluación es beneficiosa para docente y alumnos en la medida en que "nos sirve para ver si nos están comprendiendo, si estamos explicando bien". Hace notar que en la escuela se desarrollan tres tipos de evaluación "se evalúa en tres momentos: diagnóstica, de proceso y final. La diagnóstica para las áreas más importantes. La de proceso es más práctica: debates, producción de textos y controles de lectura. La final con exámenes escritos". La docente reconoce que se toman muchos exámenes escritos de aquí que su sugerencia de mejora sea "aprender y aplicar otros instrumentos como la heteroevaluación y coevaluación, pero no nos da el tiempo para eso".

De acuerdo con lo reportado en el marco teórico la concepción de la evaluación de la docente responde a la teoría directa, según la que existe una relación lineal entre lo que se enseña y lo que se aprende, entre las condiciones de aprendizaje y los resultados.

Docente 3

La docente señala que la finalidad de la evaluación consiste en "que los chicos desarrollen sus competencias. Se busca que los chicos desarrollen destrezas, habilidades. Tienen que saber conocer para luego desenvolverse por sí solos, que sepan utilizar estrategias, que sean capaces de resolver situaciones, que puedan saber desenvolverse, que sepan qué hacer". Indica que los resultados de las evaluaciones son útiles para estudiantes y docentes pues permite "ver en qué tengo que mejorar, qué estrategias puedo mejorar, para buscar otros materiales para ellos" lo que indica es que va dando mayor valor a la utilidad de la evaluación, a la mejora de la práctica de quien enseña más que de quien aprende. Añade "es importante que los docentes mejoremos nuestros instrumentos, estrategias, y, sobre todo, la motivación". Agrega que el proceso de evaluación en la escuela tiene tres fases: diagnóstica, procesual y final, lo que les permite "saber qué les falta a los chicos para mejorar, en qué tienen que fortalecer. Logramos saber cuántos chicos están en inicio o en proceso". La docente afirma que siente que el sistema de evaluación funciona pues "los chicos no solo crecen en conocimientos sino también en valores. Yo me siento bien cuando mis estudiantes se

vuelven profesionales” Para mejorar los procesos de evaluación sugiere “es necesario conocer el contexto de los alumnos, y saber cuáles son las estrategias de estudio cómo también cuáles son los problemas que tienen para sobre eso elegir las estrategias y saquen buenas notas. Necesitamos que nos enseñen técnicas e instrumentos para aplicar en la evaluación de capacidades”.

De acuerdo con lo reportado en el marco teórico la concepción de la evaluación de la docente responde a la teoría interpretativa, según la que existe una relación directa entre lo que se enseña y lo que se aprende, entre las condiciones de aprendizaje y los resultados. La docente integra en su discurso un énfasis muy particular a las condiciones situacionales familiares de los estudiantes, las que condicionan, según su punto de vista los resultados, y en consecuencia los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Docente 4

La docente señala que la finalidad de la evaluación consiste en que “los alumnos hayan logrado todos los indicadores que se han planteado, que permita desarrollar todos los temas que se les ha dado”. Indica además que en la escuela se realiza una práctica híbrida entre una educación tradicional y una propuesta dada por el Estado peruano “llevamos un poco lo que es del Estado, pero nosotros aportamos nuestro granito de arena... A veces, no estamos de acuerdo con lo que pide el Estado, que es por indicadores... Pero, nosotros, además planteamos la evaluación bimestral y mensual. Pero que el estudiante se prepare para una sola evaluación, no, es necesario evaluarlo mensual”. Reconoce que, según su punto de vista “el sistema es bueno, pero es un poco tedioso para nosotros, pues tenemos que evaluar mucho, lo que dice o hace en clase, los trabajos. Todo va a ser evaluado, incluso los valores”. Indica también que la utilidad de la evaluación recae en los estudiantes, pero señala que le es útil a ella también pues “permite identificar a los alumnos que tienen mejor desempeño, y ellos luego me ayudan con los que tienen mayores dificultades”. La docente remarca que la evaluación tiene un carácter motivacional extrínseco e introyectado pues “así el estudiante estudia para el examen, pero se olvida, por eso debemos volver a evaluar para que no se olvide. Hay que tener en cuenta que algunos se ponen nerviosos”. Señala también su temor ante el

cambio propuesto por el ente rector referente al sistema de calificación “he escuchado que va a ser por letras, pero eso no ayudaría, es mejor por números, los padres no entenderían”.

De acuerdo con lo reportado en el marco teórico la concepción de la evaluación de la docente responde a la teoría directa, según la que existe una relación lineal entre lo que se enseña y lo que se aprende, entre las condiciones de aprendizaje y los resultados. Es importante notar el carácter instrumental y de control que asume la evaluación.

Docente 5

La docente señala que ha cambiado el enfoque y práctica pedagógica sobre la evaluación, y resume el mayor impacto de este en “ahora les damos más opciones a los estudiantes. Antes nosotros le dábamos todo. Ahora ellos pueden dar pautas. Hay mayor participación de los alumnos, del grupo. Yo desarrollo un poco de información y ellos completan la información usando los libros que da el Estado. Luego les damos evaluación mensual y bimestral”. Indica que en la escuela se trabaja por competencias, es decir “para cada competencia hay que evaluar, y se les hace preguntas que tengan que explicar”. La docente indica que la finalidad de la evaluación es que “los estudiantes entiendan la información que se les da, que puedan relacionarla con su contexto. Eso es lo que buscamos. Hay una contradicción. El Estado nos pide que reduzcamos los temas, que les demos más trabajo grupal, pero los chicos necesitan más conocimientos porque quieren postular”.

De igual forma señala que la evaluación es beneficiosa en la medida en que “permite ver si lo que se les imparte queda en ellos. Ellos ven lo que aprenden si lo pueden aplicar en otro contexto”. Por esta razón, indica que una de las opciones de mejora en la evaluación es “hacerla más experimental, más procedimental, no solo conocimientos”.

De acuerdo con lo reportado en el marco teórico la concepción de la evaluación de la docente responde a la teoría directa, según la que existe una relación lineal entre lo que se enseña y lo que se aprende, entre las condiciones de aprendizaje y los resultados. Es interesante notar que el rol del docente es solo mediador entre lo que la escuela demanda y lo que el estudiante puede lograr.

Docente 6

El docente señala “Vemos los avances de los estudiantes. Temas ya no vemos. Vemos si el estudiante tiene dificultades, vemos si los estudiantes tienen capacidades que no están desarrolladas. Nosotros integramos las dos partes” Reconoce que el sistema de evaluación que utilizan en la escuela es efectivo en la medida que “trabajamos con exámenes mensuales, bimestrales y prácticas no avisadas, y las evaluaciones con nuevo formato, que son las formativas. Estamos mezclando lo de antes con los nuevos paradigmas”. *Considera este modelo híbrido como* “Este modelo les da exigencia a los chicos, pues tienen que estar preparados. Juntamos las dos partes, lo que indica el Ministerio de educación y lo antiguo”. Indica también que la evaluación les permite recoger información diagnóstica sobre los estudiantes: “me permite ver en qué competencias tienen necesidad los estudiantes, trato de reforzarles contenidos y capacidades”, de igual forma, le permite “ver las dificultades y nos lleva a reformular nuestras prácticas docentes, nos lleva a hacer algunos ajustes”. Reconoce sin embargo que “no manejamos muy bien algunos instrumentos de evaluación”, pero indica que esta carencia también es propia al ente rector “el mismo Ministerio no sabe cómo hacerlo. Nos dicen, evalúen de manera progresiva, pero no dicen cómo. Dan capacitaciones sobre las capacidades, pero no sobre la evaluación”.

De acuerdo con lo reportado en el marco teórico la concepción de la evaluación del docente responde a la teoría relativista, según la que el conocimiento es modificable, lo que se lograría a través del desarrollo de las propias capacidades y no necesariamente por la intervención del docente. Es interesante notar la disociación entre lo moderno,

propuesto por el Ministerio, y lo antiguo, referido al modelo tradicional, modelo de evaluación por objetivos.

Docente 7

El docente indica que en la escuela se aplican diversos instrumentos de evaluación tales como evaluaciones escritas, oraciones, trabajos en equipo lo que le lleva a afirmar que “el trabajo es constante, permanente, siempre estamos evaluando”. Señala que la evaluación “es simplemente un medidor, pues solo es en un momento. Lo que nosotros tenemos que ver es cómo se inician y cómo terminan. La evaluación es solo un proceso. De acuerdo con los resultados nos vamos dando cuenta de cómo vamos. Si los resultados son positivos es porque ha habido una buena asimilación de conocimientos, y una preparación adecuada”.

De acuerdo a lo reportado en el marco teórico la concepción de la evaluación del docente responde a la teoría directa, según la que existe una relación lineal entre lo que se enseña y lo que se aprende, entre las condiciones de aprendizaje y los resultados. El docente da a entender que una buena evaluación consiste en un proceso de asimilación, y, por tanto, de réplica de los conocimientos brindados por él.

Luego de haber revisado la opinión de cada participante sobre la finalidad de la evaluación, con la intención de comprender la concepción de la evaluación que asumen los docentes podemos identificar que los docentes 2, 4, 5 y 7 asumen una concepción de la evaluación de tipo directa, mientras que los docentes 1, 3 y 6 asumen una concepción interpretativa. Esta aproximación no es excluyente pues en diversas opiniones algunas sí guardan relación, como por ejemplo en el carácter motivacional, utilidad y uso de la evaluación. Es importante notar que esto quizá esté asociado ya no solo a constructos individuales sino a condiciones culturales, propias del contexto inmediato, tal como ha señalado la investigación de Hidalgo, Murillo & Flores (2015).

Esto nos permite establecer que el constructo evaluación en los docentes se entiende a partir de cinco relaciones. Una, el lugar propio es el aula, lo que puede

evidenciarse en la prioridad que se da a la evaluación de proceso, entendida como evaluación formativa, incluso sin saber muy bien cómo hacerla. Dos, la evaluación es un proceso útil tanto para estudiantes como para maestros, para estudiantes porque permite medir el nivel de entendimiento o adquisición de lo enseñado; es útil para los docentes, en la medida que les permite darse cuenta si los estudiantes están entendiendo lo que enseñan. Esta orientación visibiliza una aproximación a una orientación educativo realista, en la medida en que asume que el conocimiento dado por los docentes debe ser replicado por los estudiantes. Tres, la evaluación tiene un carácter motivacional externo, expresando en términos “para que no se olviden”, “para que estén atentos”. Cuatro, El rol del docente en el proceso es el de constructor y propietario del sistema de evaluación, atento a las necesidades o situaciones que interfieren para brindar las aclaraciones necesarias o para generar situaciones alternativas que aseguren los resultados, de manera particular, cuando el estudiante está expuesto a situaciones emocionales o familiares, asumiendo el docente un rol de oyente cercano o acompañante. Este contexto de empatía puede convertirse en una oportunidad para permitir la participación estudiantil en la construcción, desarrollo, ejecución, análisis y mejora del proceso evaluativo, tal como parece haber sucedido con los docentes que dan esa apertura a la participación de los estudiantes. Cinco, la finalidad de la evaluación es doble: Por un lado, preparar a los estudiantes para la vida, es decir, incrementar sus posibilidades de éxito académico en estudios superiores. Por otro lado, ayudar a los estudiantes a tomar buenas decisiones, lo que se asume desde los roles de tutoría y orientación docente.

Puede inferirse, por tanto, que para el docente algunos aspectos como objetividad, rigurosidad, cargas cognitivas o metodología de la evaluación pasan a segundo plano, centrándose más en lo trabajado en aula, en aspectos conductuales o motivacionales, lo que estaría asociado con una interpretación de la evaluación como práctica formativa más que sumativa. A este respecto resulta relevante lo propuesto por Murillo; Hidalgo & Flores (2016) quienes asocian esta tendencia a escuelas de condiciones socioeconómicas desfavorables, señalando que la intención es que todos los estudiantes salgan adelante, sin embargo, esta intención es preciso mirarla con objetividad, ya que como señala Foster (2017), el carácter formativo de la evaluación se expresa en tres condiciones: Uno, conectada con el ciclo de enseñanza y aprendizaje,

permitiendo el monitoreo y ajuste frecuente; dos, compartir con los estudiantes los objetivos de calidad esperados y tres, entregar retroalimentación que le permita al estudiante mejorar su aprendizaje, características que no han sido recogido en el discurso de los docentes.

Según el Diseño Curricular Nacional (DCN), la evaluación tiene un carácter formativo y enuncia dos propósitos. Uno enfocado en el estudiante y otro en el docente. A nivel de estudiante pretende lograr que estos sean más autónomos en su aprendizaje al tomar conciencia de sus dificultades, necesidades y fortalezas como también, aumentar la confianza de los estudiantes para asumir desafíos, errores, comunicar lo que hacen, lo que saben y lo que no saben.

Dos, a nivel de docente pretende atender a la diversidad de necesidades de aprendizaje de los estudiantes brindando oportunidades diferenciadas en función de los niveles alcanzados por cada uno, a fin de acortar brechas y evitar el rezago, la deserción o la exclusión. De igual forma, también pretende retroalimentar permanentemente la enseñanza en función de las diferentes necesidades de los estudiantes. Esto supone modificar las prácticas de enseñanza para hacerlas más efectivas y eficientes, usar una amplia variedad de métodos y formas de enseñar con miras al desarrollo y logro de las competencias.

Al contrastar lo normativo con lo declarado por los docentes se puede identificar que a nivel de estudiantes no se están generando las condiciones de desarrollo de autonomía, por el contrario, los docentes sin excepción indican que existen situaciones emocionales y familiares que están limitando este desarrollo, pero a nivel de desempeño pedagógico no se declara ninguna estrategia que promueva la autonomía en el aprendizaje o que ayude a realizar una mirada crítica y constructiva al propio desempeño, ya que no se hace referencia alguna a prácticas de retroalimentación, pero sí a prácticas de reforzamiento escolar.

En cuanto a las finalidades de la evaluación, propuestas por el DCN para los docentes, puede identificarse que solo la primera finalidad, referida a la atención y promoción de la diversidad, se desarrolla de manera no estructurada por parte de algunos docentes, pero ésta no está enfocada en mejorar el aprendizaje sino en atender

necesidades emocionales, conductuales y/o personales. Es importante resaltar que los docentes declaran como necesidad e interés el aprender sobre evaluación formativa, pero reconocen que lo brindado por el Estado no está estructurado, ni responde a sus contextos escolares.

Sobre el marco de desarrollo de competencias propuesto por el DCN y su desarrollo por parte de los docentes, podemos identificar que ésta no ha sido comprendida o asimilada en su planteamiento de convertir a la acción educativa escolar en “el espacio para el desarrollo de sus capacidades en torno a experiencias contextualizadas y significativas que promuevan la construcción de una visión de persona y sociedad” (MINEDU 2016). Se puede evidenciar que existe una transición de una visión objetivista o realista hacia una relativista, en la que el conocimiento empieza a verse ya no, como algo estático, dado y completo (Schoomer, 1991) sino como una adquisición subjetiva y altamente modificable por la acción del docente, determinación del estudiante o mejora de condiciones vitales (atención de situaciones emocionales o familiares).

Este análisis permite una aproximación a las concepciones del conocimiento y estructuración, subyacentes en las concepciones de aprendizaje y creencias epistemológicas docentes reportadas. Esta aproximación al conocimiento no es absoluta ni universal a todos los maestros participantes, pero sí se muestra con mayores acentos referidos a comprenderlo como algo dado en la realidad, y que, gracias a la mediación docente, se va descubriendo, comprendiendo, asumiendo, modificando y aplicando. El desarrollo de este proceso será más o menos significativo en la medida en se esté atento al impacto que tienen las circunstancias vitales del estudiante. El conocimiento adquirido por el estudiante será validado, en la medida en que el docente lo valide, tanto en el diseño como en la aplicación. El conocimiento, por tanto, se estructura como un sistema gradual, en el que las partes, según contexto, tienen un carácter relativo o absoluto, marcado por el área de conocimiento o aplicación en el que se dé. No se reportan resultados relevantes sobre la velocidad de adquisición del conocimiento, pero sí las descripciones respecto del límite del conocimiento, el mismo que se asume, va

cambiando y movilizándose, dando mayor apertura a la práctica evaluativa del proceso y no solo del producto o resultado.

De igual forma es importante entender que existe la necesidad de ayudar a consolidar en los docentes las diferencias y condiciones propias de la evaluación en sus diversas dimensiones, tales como son la evaluación formativa y la evaluación sumativa. Forter (2017) señala que la evaluación formativa para ser efectiva debe cumplir tres condiciones. 1) estar intrínsecamente conectada con el ciclo de enseñanza y aprendizaje, permitiendo el monitoreo y ajuste frecuente (Sadler, 1989; Shepard, 2000, 2006); 2) compartir con los estudiantes los objetivos y criterios de calidad esperados, y 3) entregar retroalimentación que le permita al estudiante mejorar su aprendizaje. Las opiniones de los participantes hacen énfasis en la intencionalidad formativa de la evaluación, pero carecen de estructura al momento de ejecutarla, lo que los lleva a enfocarse en el carácter de cercanía, motivación y mejora para la vida, pero que continúa sin garantizar efectividad en el proceso de aprendizaje. Esto podría estar asociado con el éxito de sus resultados en las evaluaciones sumativas pero dejaría sin atención adecuada a procesos claves como la autorregulación, autonomía, pensamiento estratégico o metacognición tal como indica Monereo (2010). Por otro lado, es importante estar atentos a lo que han reportado las investigaciones chilenas de Vergara & Peredo – López (2020) respecto a la baja relación existente entre los resultados obtenidos por los estudiantes entre las pruebas estandarizadas a nivel nacional y las obtenidas en sus escuelas, siendo al igual que en el Perú, los referentes de mejora o excelencia académica, tal como lo ha sido en la escuela de la que proceden los participantes en la presente investigación. Lo que sí podría deducirse es que la atención a las necesidades individuales, la cercanía docente a los contextos de los estudiantes son factores que posibilitan mejores condiciones para el aprendizaje pero que requieren sistematizar la práctica evaluativa con el propósito de la misma uniformizar criterios de actuación docente respecto a qué evaluar, cuándo y para qué evaluar.

Concepciones y prácticas evaluativas docentes

Se presentan las orientaciones epistemológicas de los docentes respecto a la certeza del conocimiento con el objeto de identificar las relaciones que establecen entre el concepto de evaluación y construcción de la certeza del conocimiento en el proceso de evaluación.

Docente 1

El docente indica que los estudiantes que logran mejores resultados en los procesos de evaluación son aquellos que están más motivados, que tienen mayor claridad de sus potencialidades y que tienen una visión de futuro señala “los chicos que más destacan son los que mejores desempeños tienen hacia el futuro, ven en qué destacan, en qué carrera profesional pueden destacar, sea letras o números. Ellos son muy participativos, preguntan, buscan interactuar. Se ve que hay motivación”. El docente señala que, los estudiantes que no logran las metas de aprendizaje no lo hacen por dos razones, por vacíos en sus aprendizajes o por factores externos al estudiante, de manera específica, problemas familiares, el docente dice: “los chicos vienen sin base, y sobre todo con problemas familiares, sabrá Dios, qué problemas están pasando”. Por eso, el rol que asume es de “ser más amigos, saber el porqué del problema. Yo puedo entender que el curso no es su fuerte, pero debo brindarles apoyo dándole otro tipo de trabajos”.

El docente entiende que la forma de conocer el logro de los aprendizajes de los estudiantes es a través de una evaluación final, a la que asigna un 70 % del peso total de la asignatura. Señala que el 30 % restante del valor del curso es para hacer seguimiento de los procesos, y para evaluar recurre a listas de cotejo y guías de observación, pero lo que determina realmente este valor lo constituye “cierro el proceso cuando veo sus actitudes, ahí les doy 30 %. Yo les enseño técnicas y fundamentos, les enseño y los puntuó según lo que hacen, si pueden hacer lo que les he enseñado”.

Puede notarse que para el docente el conocimiento es único, y tiene como fuente válida a su persona, de aquí que cuando evalúe el criterio sea reproductivo, en función a lo enseñado por él. Es importante notar que no segmenta grupos por capacidades personales sino por factores motivacionales, de aquí que genere actividades paralelas,

o como él llama “brindarles apoyo” dándole otro tipo de trabajos, pero a este proceso le asigna un peso muy bajo (30% del total). Se destaca que el docente no hace alusión al trabajo colaborativo o actividades participativas. Por lo expuesto, puede señalarse conforme a lo expuesto por Soto (2011), la orientación epistemológica de la práctica evaluativa docente es objetivista o realista, al asumir que el conocimiento es absoluto y reproducible, gracias a la mediación del docente.

Docente 2

La docente señala que los estudiantes que logran los objetivos de aprendizaje “son aquellos que manifiestan actitudes positivas, tales como atención, perseverancia; y que cuentan con el apoyo de sus padres”. Los estudiantes que no logran alcanzar resultados satisfactorios “es porque no se concentran. A veces salen mal por no concentrarse, por terminar temprano, no leen la orden que se les da o no se organizan en el tiempo”. Indica que el rol del docente para que los estudiantes tengan éxito en sus evaluaciones consiste en “tenemos que elaborar bien nuestros exámenes, y decirles de manera clara a los estudiantes qué es lo que queremos. Las indicaciones tienen que estar bien claras”.

La docente reporta que ella valora mucho más la evaluación de proceso, a la que asigna un 60 % del total de la asignatura, señala “A mí no me importa si se equivoca al dar la respuesta. A mí me importa que fundamente su respuesta, que dé su juicio crítico, lo que importa es que tenga secuencia lógica”. Refuerza esta idea diciendo “Si veo que el muchacho ha trabajado en el proceso no lo jalo si sale mal en el examen final, además, tengo muchas notas para promediar”. Señala también que un factor importante para el logro de los aprendizajes lo constituye “la participación de los estudiantes me parece muy importante. Les pido que participen, que se evalúen. Es importante que tengan una valoración de sí mismos, del grupo, del trabajo. A veces nosotros, que hacemos bien las cosas, pero con la opinión del otro, mejoramos”. Reporta que los instrumentos que utiliza son las preguntas abiertas, que le permiten ver el nivel de argumentación y justificación

que dan los alumnos, de igual forma hace uso de las guías de observación, lista de cotejo y rúbricas.

Es interesante notar que la docente manifiesta apertura y promoción de la participación de los estudiantes en el desarrollo de las actividades escolares, de manera particular, en la evaluación, pero la misma sigue siendo reproductiva, al punto que un factor de éxito sea la claridad de los comandos o acciones a desarrollar en la evaluación. Es decir, el conocimiento es único y viene mediado por las indicaciones del docente. Así mismo, es interesante notar que no se hace referencia a proceso como construcción o contextualización de los aprendizajes pero sí se pone énfasis en procesos motivacionales, lo que nos lleva a postular que la orientación epistemológica, según el marco teórico, es de carácter interpretativo o relativista, entendiéndose que no ha cambiado la visión estática y absoluta del conocimiento pero sí hay un esfuerzo por calibrar las estrategias que aseguren el logro de los aprendizajes, de manera particular, atendiendo factores motivacionales y argumentativos, asumiendo de este modo, que en la medida en que cambien los factores subjetivos podrá reproducirse de manera más precisa el conocimiento.

Docente 3

La docente indica que el proceso de evaluación que desarrolla se caracteriza por usar diversos métodos y estrategias de evaluación, acorde a las necesidades y características de los estudiantes, y de esta manera asegurar los logros esperados “Los docentes pueden ayudar a que los estudiantes tengan menos problemas en el proceso de evaluación. Tenemos diversos métodos y estrategias, ya que cada uno viene de una realidad diferente, tiene cualidades diferentes. Para lograr el objetivo que nosotros proponemos, debemos mejorar las técnicas en cuanto a evaluación, ya que no solo es sumativa sino también formativa”.

Resulta interesante señalar que para la docente el objetivo de la evaluación tiene un carácter reproductivo del conocimiento, y éste es cumplir con el objetivo que como docente plantea. Llama la atención la mención que hace de la evaluación formativa,

sobre la que señala “que usa una diversidad de métodos para atender las diversas cualidades del estudiante”, lo que parecería estar en concordancia con lo establecido en el Diseño Curricular Nacional que establece que una de las finalidades de la evaluación formativa es “atender a la diversidad de necesidades de aprendizaje de los estudiantes brindando oportunidades diferenciadas en función de los niveles alcanzados por cada uno, a fin de acortar brechas y evitar el rezago, la deserción o la exclusión”.

Debemos mirar con detalle y hacer una diferencia importante, la docente habla de atender las cualidades de cada estudiante para que alcancen el objetivo planteado por ella, llegando de este modo a uniformizar los desempeños, pero el Diseño Curricular Nacional tiene un contexto más amplio, y refiere a que la intervención docente no tiene que unificar desempeños sino a atender la diversidad y promover la diversidad de cada uno de los estudiantes, a fin de acortar brechas, evitar el rezago, la deserción o la exclusión. Esta diferencia es clave para entender que la docente mantiene un discurso tecnológico sobre la evaluación (Moreno, 2014) pues, en el fondo la meta de la evaluación es cumplir con la meta establecida y no la participación activa del estudiante, el rol del docente, por muy acertado se limita a uniformizar los desempeños, que él mismo, tampoco ha determinado, en función de las necesidades reales de los estudiantes. Por tanto, la postura epistemológica de la docente se ubica dentro del ámbito del realismo.

Docente 4

La docente indica el punto de interés en las evaluaciones “Lo que interesa es la esencia, que la respuesta sea correcta, me puede dar diversas situaciones, pero si se ajusta lo que le pido está bien”. Señala que los estudiantes que obtienen buenos resultados son aquellos que “son responsables, preguntones. son aquellos que están ahí, detrás, o son los que tienen apoyo de los padres, que los supervisan en casa. Si no hay supervisión en casa, todo se olvidan”. Mientras que los estudiantes que no logran las metas de aprendizaje son porque “algunos están distraídos, justo cuando se explicaba, quizá por los problemas en casa. Están ahí pero su mente está en otro lado”.

Reporta sobre su práctica evaluativa escolar “Nosotros damos trabajos. Cada uno tiene una nota adicional a la exposición o a su rolling playing, y aparte tienen examen. Nosotros les damos muchas oportunidades para que logren sus notas aprobatorias. A las evaluaciones finales le doy un peso del 80%, porque es lo que se ha hecho durante todo el bimestre”.

La docente señala que él sí da valoración a la exactitud pues “esto corresponde a si entiende lo que hace o lee. Pues eso depende de la capacidad de cada uno. Por eso uso preguntas cerradas, porque ahí puedo poner las notas a los alumnos”.

Lo señalado por la docente denota una concepción del conocimiento como una realidad objetiva y cierta, a la que se puede llegar a través de la mediación docente, el estudiante, por tanto, debe replicar o ejecutar según las indicaciones dadas. No hay contexto, trabajo colaborativo o marco de aplicación. La docente asume que la evaluación continua se convierte en un espacio de preparación para la evaluación final, en la que sí se puede evidenciar el aprendizaje. Resulta relevante lo señalado en relación a los factores que determinan o no el éxito académico: capacidad personal, apoyo familiar y motivación. De igual forma, llama la atención lo indicado, sobre lo que importa no es la exactitud o forma correcta de la respuesta, sino que se ajuste a lo que se pide o indica. Esto ubicaría al docente en la orientación epistemológica realista.

Docente 5

La docente indica que la evaluación es exitosa en la medida en que el estudiante tiene las condiciones emocionales para enfrentarlo, lo que además requiere un trabajo más personalizado, el que, por su carga laboral, no puede realizar, señala además que las evaluaciones en las que los estudiantes presentan mayores dificultades son las de procedimiento, es decir, aquellas que exigen establecer estrategias de abordaje o habilidades previas consolidadas. “Los estudiantes que tienen buenos resultados tienen mucho apoyo de sus padres; los papás son muy preocupados, los chicos son muy respetuosos. Los que se equivocan se ponen nerviosos. Eso se ve más cuando el examen es de procedimientos. Hay otros, que, no sé... quizá es porque no tienen apoyo

en casa o tienen problemas. Los papás no están en casa o vienen de hogares disfuncionales”.

Afirma que la estrategia que utiliza para lograr los objetivos de aprendizaje se basa en el conocimiento que ella tiene del grupo, lo que le permite identificar a quién conviene aplicar una evaluación escrita y a quién no “Cuando tienes años trabajando con el grupo, ya sabes quienes tienen necesidad de un examen escrito y a quién no”. Señala también que “la estrategia más efectiva para asegurar el progreso de los estudiantes es la revisión de cuadernos, pues permite ver de manera real y directa el trabajo de los estudiantes, pero hacer esto resulta bastante trabajoso”.

La docente indica que para ella no resulta relevante la exactitud de las respuestas, sino que los estudiantes “argumenten de manera científica”. Por último, señala que realiza trabajo colaborativo, el que “permite a los estudiantes ver cómo están avanzando”.

La docente se muestra muy preocupada por el bienestar de los estudiantes y conocedora del grupo lo que le permite focalizar su práctica en el logro de los objetivos de aprendizaje, pero es aquí donde resulta crucial identificar si lo que se persigue es la adscripción de conocimientos o la construcción de estos. El discurso nos permite identificar una orientación hacia la adquisición de conocimientos ya que su enfoque está centrado en la identificación y desbloqueo de las condiciones que impiden la adquisición (atención emocional, diversificar instrumentos de evaluación, revisión de cuadernos) para que el desempeño sea acorde a lo establecido sin tener un contexto ni un ámbito de aplicación en la vida cotidiana (Ríos, 2013). Este enfoque, en el fondo, lo que pretende, detrás del término logro o cumplimiento de objetivos no es más que uniformizar el rendimiento del grupo de estudiantes. Quizá, esa sea la razón, que el trabajo colaborativo se muestra como el medidor del avance individual en función del progreso del grupo, y no como medio para el desarrollo de un pensamiento estratégico (Pacheco, 2013). Esto ubicaría la orientación epistemológica de la docente dentro del alcance del realismo, en la medida que asume que el conocimiento ya está dado y el estudiante tiene que adquirirlo.

Docente 6

El docente indica que en el proceso de evaluación que realiza “ya no se trabajan ejercicios aplicativos, sino que buscamos situaciones o problemas reales, y sobre eso evaluamos”. Señala que él busca orientar a los estudiantes “dándole los criterios, diciendo cómo empezar la evaluación, dando pautas para que lo hagan, por ejemplo, subrayar”. Manifiesta que “en la evaluación doy más peso a la originalidad y seguimiento de procesos, como también a la participación de los estudiantes, dando oportunidad para que ellos digan lo que piensan y señalen los criterios que consideran se debe evaluar”. Considera, por tanto, que los estudiantes que tienen mejores resultados son aquellos que “son emprendedores, que buscan nuevas soluciones, que tienen un pensamiento divergente”. Sostiene que para él “todos los bimestres deben ser evaluados igual, sin dar mayor o menor peso a alguno”.

Lo indicado por el docente permite identificar a la evaluación como un proceso dinámico y participativo, que, a diferencia de sus colegas, no esté enfocado en las condiciones que interfieren en la adquisición de conocimientos, sino que, a partir de la realidad del estudiante busca potenciar sus capacidades y habilidades para poder enfrentar el proceso de evaluación de manera adecuada. Resulta interesante notar la valoración de la participación de los estudiantes en la construcción del proceso de evaluación.

Schommer (1990) señala que la orientación epistemológica constructivista asume el aprendizaje como un proceso personal en constante revisión, en función del contexto y de los dominios específicos, proceso al que se acercaría la práctica del docente.

Docente 7

El docente señala que los estudiantes están preparados para “asumir cierto liderazgo y para competir. El liderazgo se desarrolla con el trabajo constante. Tratamos de establecer una buena relación que les indique el camino correcto. Esto nos ayuda a tener mejor acompañamiento de los chicos. Somos una familia, damos confianza, y la

experiencia nos dice que eso es lo correcto”. La preparación para la competencia viene dada por la participación en diversos concursos a nivel nacional como por la dinámica interna de la escuela, que hace que todos estén en competencia, “de esa forma, ellos solidifican lo aprendido”. El docente indica que “los estudiantes que logran mejores resultados son aquellos que tienen cierto liderazgo y están en trabajo constante. Los estudiantes que no tienen buenos resultados se deben a situaciones familiares. Hay de todo, tenemos una variedad de situaciones de maltrato familiar, separación de los padres, etc.”. Comenta también, que en sus evaluaciones valora el proceso, que sus instrumentos de evaluación son las rúbricas, listas de cotejo, las guías de observación, y el anecdotario pues “aquí lo que privilegiamos es la observación directa, y se privilegia las evaluaciones de preguntas abiertas, pues, las cerradas encasillan”.

Señala también que valora la evaluación de proceso, y que a esta le da más peso que a la cancelatoria. En sus evaluaciones se proponen situaciones reales cotidianas y valora la originalidad de la respuesta, pues “ellos deben dar su respuesta como ellos creen conveniente, nosotros solo les damos orientaciones para que lo hagan”. El docente señala “No todos pueden alcanzar los mismos resultados. Los grupos no son homogéneos. Hay que dar apoyo y evaluaciones diferenciados. ..No todos tenemos las mismas condiciones, pero si trabajamos unidos con las familias saldrán adelante”.

El docente reconoce que los estudiantes tienen diversidad de capacidades y procesos, que todos están capacitados para obtener buenos resultados en las evaluaciones, y que la intervención docente ayuda a que los chicos puedan desarrollarse y lograr esa meta, con lo que podríamos afirmar que para él el conocimiento es modificable; y si a esto le añadimos el hecho que indica que es muy importante que los estudiantes encuentren, cada uno, una forma original de resolver las evaluaciones, con esto las observaciones docente lo ubicaría dentro de la orientación constructivista.

La investigación de Tolhurst (2007) demostró que cuanto más sofisticadas son las creencias epistemológicas en un estudiante mejores eran sus resultados en el rendimiento académico, de igual forma, como indica Schommer(2012) un cambio en las estructuras del currículo mejoraban las creencias docentes hacia niveles más sofisticados de comprensión del conocimiento. Ambos hallazgos encuentran en la creencia de certeza o

estabilidad del conocimiento relación con la conceptualización de evaluación que asumen los maestros. De aquí que luego de haber revisado la opinión de cada docente podemos señalar que los docentes 1, 2, 3, 4, 5, asumen una orientación epistemológica realista y los docentes 6 y 7 una orientación constructivista, las mismas que no, son cerradas. Las opiniones de los docentes llevan a plantear algunas relaciones entre la concepción que tienen sobre la naturaleza del conocimiento y las prácticas evaluativas que desarrollan para lograr identificar si hay consistencia, en conformidad con lo reportado por Pratt (1992) respecto a que las creencias a menudo representan el aspecto más estable y menos flexible de las concepciones de enseñanza en una persona. Puede evidenciarse que en los cinco docentes de orientación realista hay una fuerte coherencia en los siguientes elementos: Uno, factores que inciden en buen desempeño en las evaluaciones. Los docentes señalan que la motivación o visión de futuro junto con el apoyo familiar son constantes, mientras que los estudiantes que no logran buenos desempeños lo hacen por no seguir las indicaciones dadas o por falta de apoyo familiar. Dos, el peso e importancia a la función certificadora de la evaluación tiene mucha relevancia, señalan dar mucha importancia a la evaluación procesual pero lo que están buscando es un rendimiento académico uniforme entre los estudiantes. Señalan que lo que más valoran no es que los estudiantes den respuestas exactas, sino que sepan argumentar su respuesta, lo que tomado de manera literal equivaldría a lo mencionado por Thom (1990) a una justificación ontológica de los objetos de aprendizaje, es decir, a consolidar el proceso de adquisición de un conocimiento dado y no la construcción de uno nuevo. Esto adquiere mucho sentido ante lo declarado por los docentes que sus instrumentos de evaluación son la revisión de cuadernos, las prácticas calificadas y los exámenes no avisados, los que, si bien es cierto, demanda mucho trabajo y tiempo, son garantía de entrenamiento, que conduce a buenos resultados.

Llama la atención que dos docentes (6 y 7) asumen la evaluación como un proceso dinámico, participativo y contextualizado que moviliza y reta las capacidades de los estudiantes. Importante destacar que los mismos docentes asumen una orientación relativista en cuanto a la finalidad de la evaluación.

Contrastando las relaciones entre concepto de evaluación, y construcción del conocimiento (certeza) podemos ver que hay una tendencia mayoritaria a considerar el conocimiento como una realidad ontológica que necesita ser justificada o interpretada, lo que difiere mucho de la orientación socioconstructivista declarada por el Diseño Curricular Nacional y promovido por el Estado peruano por más de 10 años. Estamos, por tanto, si cabe el término, ante una aporía o paradoja educativa en la que se quiere educar en una orientación epistemológica sin tener un sustento interiorizado, asimilado o ejecutado por los docentes lo que confirma lo postulado por las investigaciones de Nespor (1987); Pajares (1992) y Schoenfeld(1988) quienes señalan que los docentes adaptan los nuevos currículos a fin de compatibilizarlos con sus ideas, concepciones y prácticas, más allá de las reformas implementadas.

Estructura del conocimiento

Se presentan las orientaciones epistemológicas de los docentes respecto a la estructura del conocimiento con el objeto de Identificar la comprensión docente sobre cómo se construye el conocimiento y cómo puede accederse a él a través de la evaluación.

Docente 1

El docente indica que los mejores instrumentos de evaluación son los que usan preguntas abiertas. Reconoce que en un examen escrito cada pregunta debe tener solo una respuesta, pero en las evaluaciones orales puede haber varias, y en éstas “valoro que salgan más ideas, que diga cuánto más conocimientos tenga en ese momento”. El docente indica que los instrumentos de evaluación que más utiliza en su práctica son: mando directo, observación, y la actitud, la que condiciona en la calificación según como la demuestran los estudiantes.

Por lo comentado por el docente puede entenderse que para él hay tres fuentes de información en la evaluación: exámenes escritos, orales y observación de la actitud. Entiende que cada uno de ellos tiene un desempeño distinto, y por tanto se evalúan

haciendo uso de instrumentos distintos, lo que permite entender que no hay integración o relación. Esto es consecuente con la orientación realista manifestada por el docente en toda la entrevista.

Docente 2

La docente señala que ella prefiere utilizar preguntas abiertas, en las que valora la justificación o argumentación que realiza el estudiante. Indica que los instrumentos que utiliza de manera preferencial en su práctica son la guía de observación, lista de cotejo y rúbricas, de igual forma indica que “utiliza autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, con la finalidad que los estudiantes puedan dar una apreciación crítica y digan cómo se sienten”. Señala que “todos los instrumentos que se aplican se desarrollan en base a competencias, estableciendo una gradualidad desde lo más simple a lo más complejo”. Manifiesta que ella siempre “comunica a los estudiantes sobre qué se les va a evaluar”, les da la indicación, y sobre eso, prepara sus rúbricas.

Lo comentado por la docente nos ayuda a entender que tiene claridad sobre la necesidad de graduar los desempeños, establecer las metas de aprendizaje y utilizar diversos instrumentos para evaluar, y durante la aplicación de los mismos valora la solidez de la justificación o argumentación, razón por la cual, podría ubicarse bajo una orientación relativista.

Docente 3

La docente señala que los instrumentos de evaluación que más utiliza son las listas de cotejo, la guía de observación, exámenes, fichas de trabajo y la rúbrica. Indica que “los uso según lo que quiero trabajar, dando prioridad a las preguntas abiertas”. Señala que los criterios de evaluación están graduados según la competencia a desarrollar, y para eso le sirve mucho la rúbrica. “ya que permite ver el nivel de fundamentación y juicio crítico que desarrolla el estudiante”.

Asumimos que la orientación de la docente es relativista en la medida en que da importancia a las respuestas abiertas y a la fundamentación de las respuestas, llama la atención la falta de referencia a la contextualización o a la retroalimentación.

Docente 4

La docente señala que ella prefiere las respuestas cerradas, “por un tema de practicidad”. El instrumento que usa con mayor frecuencia es la lista de cotejo. Valoro que los estudiantes sigan las respuestas, lo demás se acomoda al contexto lo que más me interesa es la esencia, que la respuesta sea la correcta... Me pude dar diversas situaciones, pero si se ajusta a lo que les pido, está bien”

Por lo expresado la orientación realista es la que mejor se acerca a lo expresado, referente a cómo evalúa y cómo se articula el conocimiento, como una secuencia ordenada de contenidos, agrupada según unidades didácticas.

Docente 5

La docente señala que los instrumentos de evaluación que más utiliza son las rúbricas y listas de cotejo. Indica que las respuestas que ella prefiere son las de tipo abiertas, pero son muy trabajosas, y no se cuenta con mucho tiempo, pero “en estas se puede ver el nivel de comprensión del alumno”.

Indica que las preguntas pueden tener diversas respuestas, según el grado al que se aplica, y en consecuencia la puntuación sigue el mismo criterio “va a depender del grado, menor grado, más puntaje. Cuanto más grandes más completas deben ser las respuestas”. Con esto no se estaría evaluando el nivel de complejidad de la respuesta sino un ajuste a lo que la docente considera adecuado para el grado.

Lo expresado por la docente la ubica en una orientación realista pues da a entender que la comprensión del conocimiento es que, estaría conformado por micro unidades, las que se adquieren según edad o grado.

Docente 6

El docente señala que para él la evaluación está completa cuando se usa preguntas abiertas y cerradas. “Es la unión de los dos. Una evaluación se tiene que plasmar los dos tipos de preguntas. Las abiertas te permiten justificar argumentar, porque en matemática ya se terminó la parte de exactitud sino cómo yo llegué a esa respuesta, que procedimientos me permitieron llegar. A veces yo les doy algunas situaciones que ya están resueltas, y a veces contiene algunos errores para que ellos vean ¿Está bien lo que ha hecho Pepito? Para que ellos vean, según sus conocimientos matemáticos ellos puedan ver o argumentar cuál es la equivocación que ha tenido”.

Afirma además que “Un problema, si es una pregunta cerrada, puede tener hasta cuatro respuestas. Valoro el procedimiento, que de repente una de ella es alternativa, y ahí puedo ver hasta dónde llegó para ver qué punto ha tenido flacos o qué dificultades ha tenido”. Indica que en su práctica evaluativa “Solo propongo problemas con preguntas abiertas, propongo problemas para argumentar. Luego les pido que expliquen o construyan gráficos”.

Por último, afirma “Este año estoy haciendo énfasis en las rúbricas. Este año me he metido en una capacitación, pero es muy trabajoso”.

El docente indica que busca proponer y evaluar actividades en las que los estudiantes justifiquen sus respuestas e identifiquen errores. La validez de la respuesta se sigue centrando en la solidez o no de la respuesta para el docente. Por lo que la orientación epistemológica sería relativista, por más que haga mención a un trabajo colaborativo entre estudiantes.

Docente 7

El docente señala que los instrumentos de evaluación que utiliza “Acá utilizamos la lista de cotejo, guías de observación, la observación aquí es directa. Manejamos

incluso un anecdotario". indica que las evaluaciones con preguntas cerradas "no son significativas, nos encasillan. Tratamos de que sean originales. En las cerradas no podemos entender hasta qué punto el estudiante está entendiendo tal o cual tema, si se está desarrollando mentalmente. A partir de los resultados veremos si es positivo o si necesitamos seguir haciendo correcciones, como acompañar un poco más". Señala que "A veces los alumnos encuentran otra respuesta, así van enriqueciendo el conocimiento. Los chicos no pueden esperar a que el profesor tenga todas las respuestas, ellos a veces buscan otras respuestas, y a veces aportan mucho más que uno, hay cosas que yo pienso pero que ellos piensan. Yo les aplaudo, pues eso es lo que uno quiere".

El docente señala que el tipo de preguntas que propone son de tipo abierto y aplicativo "Si estamos viendo un tema específico pregunto sobre propiedades y cómo pueden aplicarlas en la vida cotidiana. Por ejemplo, si estamos viendo relaciones métricas en un triángulo manejar preguntas sobre la medida de los lados, la medida de los ángulos, y si esta figura lo proyectamos con nuestra vida cotidiana, por ejemplo, que lo apliquen en un parque y puedan calcular el área, qué cantidad de material se requieren para hacer una construcción, partiendo de algo simple para que de ahí salgan las preguntas. Eso son preguntas abiertas".

Lo señalado por el docente lo ubica dentro de la orientación constructivista en la medida en que consideraría que los estudiantes construyen interpretaciones, las que van validando a través de ensayo error, lo que les daría posibilidad de modificación. Es destacable lo señalado respecto a la participación de los estudiantes en el desarrollo de la asignatura.

Schommer (2012) señala el nivel de sofisticación sobre el conocimiento nos permite entender a su vez las concepciones de construcción y acceso al conocimiento; de igual forma, la comprensión sobre acceso y construcción del conocimiento nos acercan a entender los niveles de estructura que se dan al conocimiento, sean sofisticados o no sofisticados. En el discurso pedagógico esto se articula con una orientación tradicional que privilegia los contenidos al desarrollo de destrezas cognitivas (Balladares et al. 2016) y que podemos identificar asociación con una orientación

epistemológica realista o relativista, las que en la práctica evaluativa tienden al uso de instrumento de carácter reproductivo, memorístico o de baja carga cognitiva (Rivas 2008). En los entrevistados puede identificarse una tendencia hacia una concepción del conocimiento no sofisticado. Los docentes 1, 4 y 5 asumen una orientación realista, los docentes 2, 3 y 6 una orientación relativista y el docente 7 una visión constructivista. Es importante destacar que esta diversidad de respuestas tiene algunos elementos en común, lo que guardaría relación con lo señalado por Marton & Saljo (1984) que indican que un docente podría asumir múltiples y conflictivas concepciones y usarlas de manera selectiva dependiendo de las circunstancias. Uno, preferencia por utilizar instrumentos de evaluación centrados en la observación de lo que sucede en el aula. Dos, apertura a la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación. Tres, menor valoración de la exactitud para dar paso a la valoración de la argumentación y transferencia de lo aprendido. Si cotejamos esto con las 11 orientaciones sobre cómo desarrollar la evaluación en un marco de competencias establecidas por el MINEDU y actualizadas a través de Resolución Viceministerial (2020) podemos identificar que hay mucho camino por hacer, ayudando a los docentes a mejorar su práctica evaluativa.

Velocidad del conocimiento

Se presentan las orientaciones epistemológicas de los docentes respecto a la velocidad del conocimiento con el objeto de identificar la comprensión docente sobre el proceso de construcción del conocimiento y la posibilidad que éste tenga un carácter universal.

Docente 1

El docente señala que “Cuando yo les doy la clase sobre algo nuevo la planteo a todos por igual. Al inicio de clase les digo a todos, aquí todos partimos de cero. Por eso creo que todos pueden responder porque el profesor les da a todos, con la misma paciencia los conocimientos”. Según el docente al asumir que todos parten del mismo nivel, cero, y con la intervención del docente pueden obtener los mismos resultados, pero

reconoce también que en el desarrollo “no todos tenemos las mismas capacidades e inteligencias, yo siempre les doy otra oportunidad y me pregunto ¿Por qué no entendió? Me pregunto ¿Qué es lo que pasa? ¿Acaso yo he fallado? ¿o no he podido dar lo que necesitan? Si es más de la mitad que no aprendió o no pudo me digo que mi estrategia no funcionó. Si es más del 80%, ahí si me tengo que esforzar por cambiar”.

El docente indica que los estudiantes están más prestos y preparados para desarrollar preguntas que exigen tiempo de respuesta y cálculo, “ya que en esto son muy buenos” pero reconoce que lo que más se les dificulta es “cuando tienen que seguir reglamentos y sistemas, ya que tienen que recordar cosas pasadas, ahí tengo que apoyar con repeticiones”. De igual forma indica que la rapidez es una cualidad propia de la persona, que le ayuda a resolver problemas o situaciones diversas de la vida cotidiana.

Los aportes del docente denotan una orientación realista en la medida en que reconoce una diversidad de capacidades personales, pero que las mismas se alinean y uniformizan gracias a la intervención del docente.

Docente 2

La docente señala que todos los estudiantes están en la capacidad de lograr los aprendizajes “a veces, cuando no lo hacen es porque no vinieron o pasó algo”. Indica que cuando no logran los objetivos de aprendizaje ella tiene disponibilidad para apoyarles en lo que no entienden, pero “eso sí es importante que él informe, sino no podemos apoyarlo”.

Resalta que la evaluación “es difícil para los estudiantes cuando se les presenta un texto fuera de contexto, con palabras difíciles que no conocen, cómo es el caso de textos filosóficos”. En el caso de la redacción señala que “a los estudiantes les cuesta redactar sin faltas de ortografía, ya que desde que existe la tecnología abrevian las palabras”. Indica que para ella “no es importante la rapidez, solo interesa que comprendan lo que leen”.

Por lo compartido la docente está centrada en el logro de los objetivos de aprendizaje o desarrollo de capacidades de los estudiantes, pero desde la perspectiva del dominio de la gramática o desde las pautas de interpretación, lo que uniforma el desempeño de los estudiantes. Llama la atención que para recibir un apoyo para el desarrollo de las capacidades sean los estudiantes quienes deben reportar su necesidad, lo que deja entender que no se desarrollan experiencias de retroalimentación. Esto ubicaría a la docente en una orientación realista.

Docente 3

La docente señala que en su curso todos los estudiantes no pueden responder a las evaluaciones y obtener resultados similares porque “muchos tienen dificultades, vienen con vacíos, hay que insistir que les ayuden más en la primaria”.

Señala “no doy importancia a las respuestas rápidas sino a que los estudiantes fundamenten sus respuestas”. Por otra parte, señala que las evaluaciones difíciles son aquellas que “exigen al estudiante leer un caso o una situación real”. Ella dice estar “siempre dispuesta a apoyar a los estudiantes que están en inicio de adquirir competencias, y lo hago fuera de horas de clase dando énfasis en el desarrollo del juicio crítico y ayudarlos a desarrollar el conflicto cognitivo”.

Los datos compartidos por la docente nos permiten inferir que su orientación epistemológica es relativista, en la medida en que da prioridad a la justificación de las respuestas.

Docente 4

La docente indica que no todos los estudiantes pueden resolver las evaluaciones debido a “las diferencias de niveles entre los estudiantes, encontrando más rezagados los que provienen de otras escuelas”. Para ella, “más importante que las evaluaciones es dejar trabajos constantes, pues ahí se puede ver el real trabajo del estudiante”. Señala que “para asegurar que todos obtengan buenos resultados cuando tienen que dar

exámenes es no recibir los exámenes hasta que todos hayan terminado, asegurando de este modo que hayan seguido las indicaciones”.

Lo manifestado por la docente nos permite inferir que su orientación epistemológica es realista en la medida en que la meta es la uniformización de los resultados de los estudiantes.

Docente 5

La docente indica que todos los estudiantes tienen la capacidad de desarrollar las evaluaciones pero que el factor determinante es “que hagan lo que se les da”. Señala que “los estudiantes que no logran desarrollar las evaluaciones es porque tienen dificultades para leer”. Considera que “las respuestas rápidas están en función a la buena memoria”. Señala que “las evaluaciones abiertas generan mucho estrés. La rapidez es importante porque confirma el nivel de comprensión y dominio”.

Lo expresado por la docente nos lleva a inferir que su orientación es realista en tanto que ella determina el proceso a seguir para tener buenos resultados como el tipo de comprensión y dominio que se debe adquirir.

Docente 6

El docente indica “No todos los estudiantes pueden obtener los mismos resultados porque cada uno tiene habilidades diferentes. Lo que se pretende es que dominen lo necesario, lo que les vaya a servir en la universidad. Sería ideal que todos tuvieran los mismos resultados, pero eso no funciona, por eso hay que hacer una evaluación diferenciada. Eso es lo que hago”. El docente indica que no está de acuerdo con la rapidez, pues “a veces lleva al error. Lo que le interesa es que aprendan”.

Lo expresado por el docente nos lleva a inferir que su orientación epistemológica es relativista en la medida en que el conocimiento es altamente modificable.

Docente 7

El docente indica que “los grupos no son homogéneos por lo que se deben dar apoyos y evaluaciones diferenciadas”. Señala que “las evaluaciones difíciles son aquellas en las que se les da un contexto a las preguntas”. Indica que para los estudiantes que no logran sus competencias ofrece siempre oportunidades, es bastante flexible. Indica que la rapidez está más dirigida a los estudiantes que postulan a las universidades. Manifiesta que es contradictorio el tema de rapidez pues en el concurso olimpiadas matemáticas, que es mucho más exigente se dan cuatro horas para cuatro preguntas, lo que no es posible manejarlo en clase.

Por lo compartido por el docente podemos inferir que su orientación epistemológica es relativista en la medida que considera que el conocimiento es subjetivo y modificable.

Luego de haber revisado las opiniones de los docentes podemos decir que los docentes 1, 2, 4 y 5 tienen una orientación realista, los docentes 3, 6 y 7 mantienen una orientación relativista con lo que prima un deseo de uniformizar el rendimiento de los estudiantes más que promover la diversidad o desarrollo de las competencias personales. Esto puede asociarse, según Pratt (1992) a una concepción centrada en la entrega del contenido (Engineering conception teacher) en la que la preocupación mayor del maestro es autoridad y dominio de contenidos por parte del maestro, el mismo que debía promover aprendizajes observables y predecibles, a través de un control sistemático del entorno de aprendizaje, que asegure efectividad y la posibilidad de universalizar lo que debe aprenderse. Lo reportado por los participantes establece una influencia notoria del sistema, sea de la escuela, del currículo o de la demanda de las familias respecto a qué, cómo y en qué medida se deben adquirir los conocimientos. Quizá sea en este punto en el que el docente termina cediendo ante las exigencias del entorno que demanda una evaluación que prioriza los resultados, una relación lineal entre lo que se enseña y aprende, como la de una práctica evaluativa que prioriza la objetividad de los instrumentos o resultados frente a una diversificación o contextualización en función a las necesidades de los estudiantes.

Los hallazgos encontrados guardan relación con lo identificado por Schommer (1992) respecto a que no existe una orientación uniforme sobre las creencias epistemológicas sino un sistema de creencias en el que puede identificarse interacción entre las mismas, estableciéndose, por tanto, distintos niveles de sofisticación o desarrollo de cada una de las dimensiones asociadas. Esto mismo, guarda relación con lo reportado por Soto (2011) que tampoco logra identificar una orientación única en las concepciones de evaluación de los docentes chilenos. Los docentes participantes en la presente investigación manifiestan una movilización de sus creencias epistemológicas hacia un paradigma interpretativo (Rizo 2006) en el que el conocimiento se asocia al proceso de descubrir la realidad o verdad a través de procesos de inferencia y deducción. Bajo esta perspectiva se entiende que existe una realidad dada, pero el acceso a la misma no es uniforme sino relativa, es decir, mediada por el desarrollo de las capacidades de enseñanza o aprendizaje en las que se encuentra inserto el individuo. Esto explicaría explicado por el interés manifiesto por los docentes por asegurar dos procesos claves. Uno, el desarrollo del razonamiento, argumentación, atención y memoria. Dos, el control sobre las condiciones que afectan el desempeño, lo que lleva a los docentes a desarrollar una atención especial a las condiciones sociales, familiares, económicas, etc., que hacen ruido al desenvolvimiento del estudiante en el curso. De igual forma, explicaría la preferencia de los docentes por asegurar procesos de evaluación fijos, de corto alcance temporal (evaluaciones semanales, bimestrales, de fin de unidad, etc.) y centrados en la reproducción, la argumentación o la ejecución, dejando poco espacio para la metacognición, retroalimentación o innovación, acciones que consideran necesarias pero que demandan mucho tiempo, y sobre las que no se realiza sistematización por no contar con las oportunidades de formación o actualización adecuadas. Resulta interesante notar el interés, práctica y motivación docente por asumir prácticas más colaborativas, participativas, infusionadas y contextualizadas. De igual forma, es interesante notar que el discurso lineal entre resultados de aprendizaje y enseñanza empieza a dar mayor importancia al contexto y desempeño de los actores generando una mirada más relativista sobre patrones fijos de aprendizaje o enseñanza. Por último, resulta interesante notar que el discurso docente sobre las creencias epistemológicas de certeza, autoridad, fuente, estructura y velocidad son cada vez más

sofisticados, lo que ayudaría mucho a poder seguir orientándose hacia un paradigma constructivista.

Conclusiones

El análisis realizado permite plantear que las orientaciones establecidas por la institución educativa se concentran y afectan básicamente en las prácticas evaluativas certificadoras, siendo ausentes las orientaciones que ayudan a realizar un tránsito hacia un paradigma de aprendizaje, el mismo que se alcanza movilizando las creencias epistemológicas docentes que aseguren el desarrollo de competencias, en coherencia con la orientación socioconstructivista asumida por el Diseño Curricular Nacional.

Puede identificarse que el discurso asumido por los docentes en referencia a la educación por competencias se centra en la enseñanza y no en el aprendizaje. Es decir, se ubica más dentro de los parámetros de racionalidad epistémica técnica (de orientación realista) y práctica (de orientación relativista) que crítica (de orientación constructivista).

La finalidad de la evaluación declarada por los docentes es formativa, pero guarda mayor relación, tanto en su concepción como en la práctica evaluativa con una finalidad sumativa. Esto podría explicar la concepción de evaluación como herramienta útil para la rendición de cuentas de los aprendizajes adquiridos por el estudiante (Vidalón Gallego, 2006), lo que está vinculado a la orientación hacia los resultados, más que a los procesos de aprendizaje, y confirma que el discurso promovido por el MINEDU todavía no ha llegado a una comprensión o práctica consistente con lo propuesto. De igual forma, guardaría relación en cuanto al perfil del docente, el mismo que como se ha indicado, en el caso de los 7 docentes entrevistados, poca tendencia hacia un enfoque dirigido a desarrollar competencias o capacidades, y menos aún, hacia una orientación constructivista sobre el conocimiento o la forma en la que éste se adquiere.

Los docentes definen el conocimiento como un elemento simple o conjunto de unidades simples. La certeza del conocimiento es externa, por lo que tienen la autoridad para exigir justificación a las respuestas o para determinar los procesos a seguir, y llegar

a las respuestas correctas. Debemos estar atentos a lo expuesto por Giroux (1990), pues esta concepción podría convertirse en una justificación para que el docente asuma una actitud autoritaria, desconectada de la realidad y de poca consistencia, que posibilite un estancamiento en el propio desarrollo profesional, que parece haber sido una constante histórica en la carrera magisterial del Perú.

Se evidencian dos tendencias respecto a la evaluación. Una referida a entender la evaluación como un proceso formativo, y no solo sumativo o certificador, en la medida en que se da mayor importancia y valoración al proceso de aprendizaje más que solo al resultado final o producto. La otra referida tanto al análisis de la tarea como a dar cuenta de los resultados de aprendizaje. Se empiezan a utilizar nuevos instrumentos y estrategias de evaluación, pero existe todavía una tendencia muy fuerte a utilizar instrumentos que capitalicen el conocimiento y que aseguren continuidad en el sistema educativo, al darse un desfase entre la educación básica regular y la educación superior en el país.

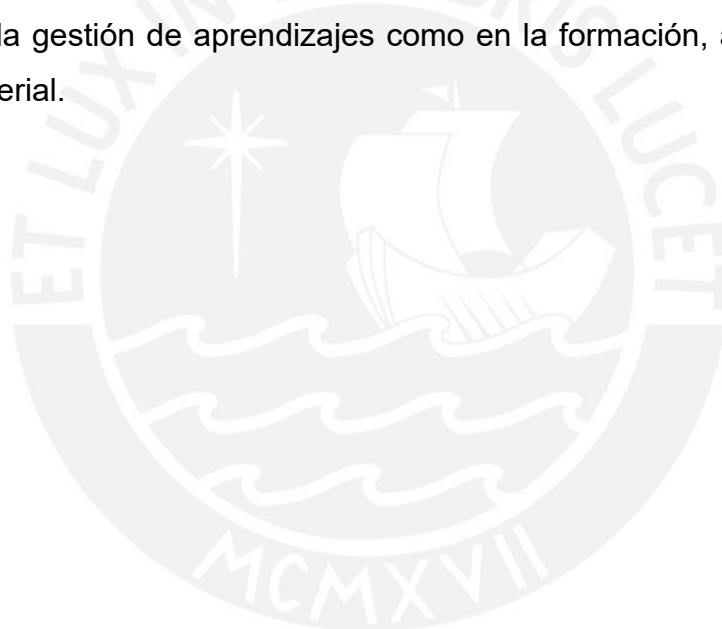
En nuestro medio educativo no son pocas las políticas, orientaciones y decisiones educativas que responden a situaciones coyunturales, las mismas que son validadas por una práctica rutinaria, pero no contemplan situaciones de gran relevancia tales como la cultura docente o procesos psicológicos implicados. La presente investigación constituye un primer acercamiento a la compleja concepción, práctica y validación de la evaluación de los aprendizajes desarrollada por docentes desde la perspectiva de las creencias epistemológicas, elemento ausente en los procesos de formación docente quizá, por asumirse como poco relevante, en relación a un dominio conceptual, tecnológico o didáctico. Bajo esta perspectiva, el principal aporte de la investigación se ubica en la necesidad de ampliar el marco de formulación y evaluación de políticas educativas a procesos psicológicos, epistemológicos y culturales.

La naturaleza de la investigación no permite establecer generalizaciones, sin embargo, sí puede servir como un referente para proponer programas de formación docente, inicial o continua, que permitan mayor conciencia o actitud crítica frente a la propia práctica pedagógica. Será interesante ampliar esta investigación a escuelas que no se encuentren entre las que obtienen mejores resultados en las evaluaciones

censales. De igual forma será interesante explorar otros contextos escolares, tales como los rurales, interculturales o incluso de gestión privada.

Logramos evidenciar que no existe consistencia entre las concepciones y prácticas evaluativas docentes, con la orientación establecida por el MINEDU, en un marco de evaluación por competencias.

Un enfoque por competencias no es esencialmente una apuesta de tecnología educativa sino esencialmente una forma de entender el mundo y las formas en que nos relacionamos y aprendemos desde él, de aquí que los esfuerzos deben trascender las meras intervenciones instrumentales, tecnológicas o certificadoras para dar pie al abordaje sistemático e integrador de procesos psicológicos, epistemológicos, culturales y éticos tanto en la gestión de aprendizajes como en la formación, acompañamiento y promoción magisterial.



Referencias

- Alabau Gonzalvo, J., Solaz-Portoles, J. J., & Sanjosé López, V. (2020). Relación entre creencias sobre resolución de problemas, creencias epistemológicas, nivel académico, sexo y desempeño en resolución de problemas: un estudio en educación secundaria.
- Alvarado, R. M. A. (2013). Teorías de dominio de los docentes sobre el aprendizaje y su expresión en la evaluación de los aprendizajes: un estudio de caso en una institución educativa particular de Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú-CENTRUM católica (Perú). <http://hdl.handle.net/20.500.12799/1223>
- Álvarez M., J. M. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Evaluar Para Conocer, Examinar Para Excluir, 1985, 24. [http://farq.edu.uy/estructura/unidades_de_gestion/uap/matevalaprend/Juan Manuel Alvarez Mendez.pdf](http://farq.edu.uy/estructura/unidades_de_gestion/uap/matevalaprend/Juan_Manuel_Alvarez_Mendez.pdf)
- Antibi, A., & Luciani, S. (2005). La constante macabra, o, Cómo se desalienta a generaciones de alumnos. Fondo Editorial PUCP.
- Ariza, R. P. (1990). Hacia una fundamentación epistemológica de la enseñanza. Investigación En La Escuela, 10, 3–22.
- Banco Mundial. (2013). El arte del intercambio de conocimientos. Guía para la planificación centrada en los resultados para la alianza del FMAM. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, 96. www.bancomundial.org
- Bendixen, L. D., & Feucht, F. C. (2010). Personal epistemology in the classroom: Theory, research, and implications for practice. Cambridge University Press. [https://doi.org/https://doi.org/10.1017/CBO9780511691904](https://doi.org/10.1017/CBO9780511691904)
- Bock, M. T. (1999). Baxter Magolda's Epistemological Reflection Model. New Directions for Student Services, 1999(88), 29–40. <https://doi.org/10.1002/ss.8803>
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. Revista de Docencia Universitaria, 6(2). [https://doi.org/https://doi.org/10.4995/redu.2008.6268](https://doi.org/10.4995/redu.2008.6268)
- Boulton-Lewis, G. M., Wilss, L., & Lewis, D. C. (2001). Changes in conceptions of learning for Indigenous Australian university students. British Journal of Educational Psychology, 71(2), 327–341. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00005-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00005-0)
- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 11(3), 301–318. <https://doi.org/10.1080/0969594042000304609>

- Buehl, M. M., & Alexander, P. A. (2001). Beliefs about Academic Knowledge. *Educational Psychology Review*, 13(4), 385–418. <https://doi.org/10.1023/A:1011917914756>
- Cano, F., & Cardelle-Elawar, M. (2004). An integrated analysis of secondary school students' conceptions and beliefs about learning. *European Journal of Psychology of Education*, 19(2), 167–187. <http://www.jstor.org/stable/23420398>
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2010). El profesorado ante la evaluación educativa de los aprendizajes y competencias de los estudiantes. *Evaluación Educativa de Aprendizajes y Competencias*, 414–459.
- CNE. (2020). Proyecto educativo nacional al 2036: El reto de la ciudadanía plena. In *Todos somos educadores* (Issue 44, p. 179). <https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>
- Coll, C. (1983). Psicología Genética Y Aprendizajes Escolares. *CITAP. Boletín de Psicomotricidad*, 4, 21–32. <https://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/chardon/Coll%20-%20Psicologia%20genetica%20y%20aprendizajes%20escolares.pdf>
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista. *Sinéctica*, 25, 1–24. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/issue/view/28/showToc>
- Coll, C., & Solé, I. (1997). Los profesores y la concepción constructivista. *El Constructivismo En El Aula*, 7–24. <http://www.terras.edu.ar/jornadas/119/biblio/79Los-profesores-y-la-concepcion.pdf>
- Consejo Nacional de Educación. (2015). Sobre los usos de las Evaluaciones del rendimiento escolar en el Perú. *Cne Opina*, 38. <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/boletin/boletin-cne-opina-38.pdf>
- Contreras, A. (2009). Creencias curriculares y creencias de actuación curricular de los profesores de ciencias chilenos. *Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias*, 8(2), 505–526. http://www.docenciauniversitaria.org/volumenes/volumen8/ART7_Vol8_N2.pdf
- Corvalán, O., Tardif, J., Corvalán, O., Tardif, J., & Montero, P. (2013). Fundamentos teórico prácticos de la educación por competencias. O. Corvalán, J. Tardif y P. Montero (Coords.), *Metodologías Para La Innovación Curricular Universitaria En El Desarrollo de Competencias*, 17–55. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100014&lng=es&tlng=es.

- Cuenca, R., Montero, C., Ames, P., & Rojas, V. (2011a). Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. 356. <https://www.gob.pe/es/i/2051078>
- Cuenca, R., Montero, C., Ames, P., & Rojas, V. (2011b). Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente: estudios que aportan a la reflexión, al diálogo ya la construcción concertada de una política educativa. CNE, FSM. <https://www.gob.pe/es/i/2051078>
- Cueto, S., León, J., Ramírez, C., & Guerrero, G. (2008). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento escolar en matemática y lenguaje: resumen de tres estudios en Perú. REICE: Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación, 6(1), 29–41. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160103>
- Delval, J. (2001). Hoy todos son constructivistas. Educere, 5(15), 353–359. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35651520.pdf>
- Díaz L, C., Martínez I, P., Roa G, I., & Sanhueza J, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. Polis (Santiago), 9(25), 421–436. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682010000100025>
- Duell, O. K., & Schommer-Aikins, M. (2001). Measures of People's Beliefs about Knowledge and Learning. Educational Psychology Review, 13(4), 419–449. <https://doi.org/10.1023/A:1011969931594>
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. Psychological Review, 95(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Elby, A. (2009). Defining personal epistemology: A response to Hofer and Pintrich (1997) and Sandoval (2005). Journal of the Learning Sciences, 18(1), 138–149. <https://doi.org/10.1080/10508400802581684>
- Entwistle, N., & Entwistle, A. (2005). Revision and the Experience of Understanding. The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education. 3rd Edition, 145–155. http://www.docs.hss.ed.ac.uk/iad/Learning_teaching/Academic_teaching/Resources/Experience_of_learning/EoLChapter9.pdf
- Gilligan, C. (1982). New development maps: New visions of maturity : New Visions of Maturity. 52(November 1981). <https://doi.org/doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb02682.x>
- Grundy, S. (1994). Producto o praxis del curriculum: Cuadro sobre elementos e intereses fundamentales Shirley Grundy Aspectos Interés Técnico Interés Práctico Interés Emancipador.

- Hernández-Torrano, D., & Ho, Y.-S. (2021). A Bibliometric Analysis of Publications in the Web of Science Category of Educational Psychology in the Last Two Decades. *Psicología Educativa. Revista de Los Psicólogos de La Educación*, 27(2), 101–113.
- Hidalgo, N., & Murillo, F. J. (2017). Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes / Conceptions about Assessment Process of Students' Learning. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 15.1(2017), 107–128. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and Disciplinary Differences in Personal Epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 378–405. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1026>
- Hofer, B. K. (2004). Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching. *Educational Psychologist*, 39(1), 43–55.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88–140. <https://doi.org/10.3102/00346543067001088>
- Huling, M. (2014). The Effect of Teachers' Epistemological Beliefs on Practice. University of South Florida. <https://www.proquest.com/openview/d4b644dcd4b193ae87b48af19d2ff073/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- King, P. M., & Kitchener, K. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. In *Educational Psychologist* (Vol. 39, Issue 1, pp. 5–18). https://doi.org/https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_2
- Kuhn, D., & Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Leal, F. (2011). Epistemología personal: depende de cómo se mire. *Psicología Educativa. Proponiendo Rumbos, Problemáticas y Aportaciones*, 135–173.
- Leal-Soto, F. (2010). General, academic and domain-specific epistemological beliefs in connection with context. *Universitas Psychologica*, 9(2), 381–392. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy9-2.cega>
- Leal Soto, F. A., Espinoza Henríquez, C., Barboza, M. I., & Miranda Cruz, M. (2009). El contexto en la epistemología personal: Consideraciones teóricas y exploraciones empíricas. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(1), 170–180.
- Limon, M. (2006). The domain generality–specificity of epistemological beliefs: A theoretical problem, a methodological problem or both? *International Journal of Educational Research*, 45(1–2), 7–27. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.08.002>

- Limón, M., Mason, L., Sinatra, G. M., Winne, P., Montero, I., de Dios, M. J., Alexander, P. A., de Corte, E., & Mayer, R. E. (2017). En homenaje a las contribuciones de Paul R. Pintrich a la investigación sobre Psicología y Educación. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 2(3). <https://doi.org/10.25115/ejrep.3.127>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37(2), 69–78. https://doi.org/https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_2
- Maldonado-Sánchez, M., Aguinaga-Villegas, D., Nieto-Gamboa, J., Fonseca-Arellano, F., Shardin-Flores, L., & Cadenillas-Albornoz, V. (2019). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7, 415–427. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290>
- Marton, P. , & S. R. . (1976). Student Approaches to Learning and Studying. Melbourne: Australian Council for educational Research On qualitative differences in learning, I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Mauri, A. (2004). En Badia, A. Mauri, T. Y Monereo, C. (coord.) (2004). 1–25.
- MINEDU. (2017). Currículo Nacional. Libro Currículo Nacional de La Educación Basica, 224. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- MINEDU, M. d. (2016). Currículo Nacional de la educación básica. Perú: MINEDU.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la Educación formal: Enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia Y Aprendizaje*, 13(50), 3–25. <https://doi.org/10.1080/02103702.1990.10822263>
- Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Pensamiento Educativo*, 32(julio), 71–89. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26499>
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 497–534.
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. In *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación en innovación* (pp. 15–28).
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2007). Competencias para convivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogia*, 1(370), 12–18. <http://maaz.ihmc.us/rid=1GLSWYC7N-Y2LLHH-H7H/Competencias para convivir con el siglo XXI.pdf>

- Monereo Font, C., & Castelló Badia, M. (2009). La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones. *Pisa Como Excusa: Repensar La Evaluación Para Cambiar La Enseñanza*, 2009, 15–32. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3125381>
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317–328. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Niño Zafra, L. S., Tamayo Valencia, A., Gama Bermúdez, L. A., & Díaz Ballén, J. E. (2016). “Competencias y currículo: problemáticas y tensiones en la escuela.” In “Competencias y currículo: problemáticas y tensiones en la escuela.” <https://doi.org/10.17227/ecp.2016.8793>
- Olivari, J., & Navarro, J. C. (2016). La política de innovación en América Latina y el Caribe: nuevos caminos. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4604>
- Olivos, T. M. (2014). Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 53(1), 3–18.
- Otero, B. Á., & Monereo, C. (2010). Evaluación del conocimiento estratégico de los alumnos a través de tareas auténticas de escritura en clase de ciencias naturales. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 28(2), 251–264. <https://hdl.handle.net/10803/462257>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pecharromán, I., & Pozo, J. I. (2010). ¿Cómo sé que es bueno? Creencias epistemológicas en el dominio moral. *Revista de Educacion*, 353, 387–414. https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1189/2010_Pecharrom%C3%A1n_C%C3%B3mo%20s%C3%A9%20que%20es%20bueno%20Creencias%20epistemol%C3%B3gicas%20en%20el%20dominio%20moral.pdf
- Pérez Echevarría, M. P., Mateos, M., Scheuer, N., & Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. *Nuevas Formas de Pensar La Enseñanza y El Aprendizaje. Las Concepciones de Profesores y Alumnos.*, 55–94.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Ediciones Colihue SRL.
- Perry, W. G., Sprinthall, N. a, Wideman, J. W., & Jones, F. J. (1968). Patterns of Development in Thought and Values of Students in a Liberal Arts College: A Validation of a Scheme. x-129 (145 pp). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED024315.pdf>
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544.

<https://ssrbsite.files.wordpress.com/2018/02/pintrich-2000-multiple-goals-multiple-pathways-the-role-of-goal-orientation-in-learning-and-achievement.pdf>

- Porlán Ariza, R. (1994). Las concepciones epistemológicas de los profesores: el caso de los estudiantes de magisterio. *Revista Investigación En La Escuela*, 22, 67-84. <https://doi.org/https://doi.org/10.12795/IE.1994.i22.06>
- Pozo, J. I., & Gómez, M. Á. (1998). El aprendizaje de conceptos científicos: del aprendizaje significativo al cambio conceptual. *Aprender y Enseñar Ciencia: Del Conocimiento Cotidiano al Conocimiento Científico*, 15–33. <http://books.google.com/books?id=aTo6TMfVEIlgC&pgis=1>
- Pozo, J. I., Monereo, C., & Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento 1. *Psicología de La Educación Escolar*, 211–258. <http://www.academia.edu/download/31113092/monereo6.pdf>
- Pozo, J. I., Schever, N., del Puy Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E., & de la Cruz, M. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos. *Colección Crítica y Fundamentos (España)*.
- Pozo, J., & Monereo, C. (1999). *Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid, España: Editorial Santillana.
- Pozo Muncio, J. I., Ignacio Pozo, J., & Gómez Crespo, M. Á. (2006). Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento. In Universidad Autónoma de Madrid. <https://books.google.com.pe/books?id=aTo6TMfVEIlgC&pg=PA132&dq=Pensamiento+cotidiano+y+pensamiento+científico&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwiuy8HC8J3sAhVTHLkGHcb-BuAQ6AEwAnoECAIQAg#v=onepage&q=Pensamiento+cotidiano+y+pensamiento+científico&f=false%0Ahttps://books>.
- Richardson, J. T. E. (2005). Students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching in higher education. *Educational Psychology*, 25(6), 673–680. <https://doi.org/10.1080/01443410500344720>
- Rodríguez, L. R. (2005). Análisis De Las Creencias Epistemológicas, Concepciones Y Enfoques De Aprendizaje De Los Futuros Profesores. 340. <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/684/1/15480112.pdf>
- Rodríguez-Pérez, N. (2014). Creencias y representaciones de los profesores de lenguas extranjeras sobre la influencia de los factores motivacionales y emocionales en los alumnos y en las alumnas. *Porta Linguarum*, 21, 185–199. <https://doi.org/10.30827/digibug.30490>
- Román, M., & Murillo Torrecilla, F. J. (2008). La evaluación del desempeño docente: objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. *RIEE. Revista*

Iberoamericana de Evaluación Educativa.
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661515/RIEE_1_2_0.pdf?sequence=1

- Säljö, R. (2005). Reading and Everyday Conceptions of Knowledge. The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education. 3rd (Internet) Edition, 89–105. <http://www.ed.ac.uk/schools-departments/institute-academic-development/learning-teaching/staff/advice/researching/publications/experience-of-learning>
- Schoenfeld, A. H. (1988). When good teaching leads to bad results: The disasters of 'well-taught' mathematics courses. *Educational Psychologist*, 23(2), 145–166. https://doi.org/https://doi.org/10.1207/s15326985ep2302_5
- Schommer-Aikins, M. (2002). Epistemological belief system. *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*, 105–118.
- Schommer-Aikins, M., Beuchat-Reichardt, M., & Hernández-Pina, F. (2012). Creencias epistemológicas y de aprendizaje en la formación inicial de profesores. *Anales de Psicología*, 28(2), 465–474. <https://doi.org/https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.125341>
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.498>
- Schommer, M. (1994). An emerging conceptualization of epistemological beliefs and their role in learning. [https://doi.org/DOI: 10.1007/1-4020-5360-6_8](https://doi.org/DOI:10.1007/1-4020-5360-6_8)
- Schommer, M. (1998). The influence of age and education on epistemological beliefs. *British Journal of Educational Psychology*, 68(4), 551–562. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01311.x>
- Schommer, M., Calvert, C., Gariglietti, G., & Bajaj, A. (1997). The development of epistemological beliefs among secondary students: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 37. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.37>
- Senge, P. M. (1991). The fifth discipline, the art and practice of the learning organization. *Performance + Instruction*, 30(5), 37–37. <https://doi.org/10.1002/pfi.4170300510>
- Soto, F. L. (2005). Lo Psicosocial en contextos educativos: consideraciones conceptuales y empíricas a partir de una experiencia en Liceos de alta vulnerabilidad. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 1(12), 51–104. <https://isidore.science/document/10670/1.fgmq38>

- Staub, F. C., & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 344.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.344>
- Stenhouse, L. (1987). Investigación como base de la enseñanza. 1–10.
- Stenhouse, L. (1994). El currículo como proceso. *Investigación y Desarrollo Del Currículo*.
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a la puesta en marcha. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 1(1).
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2.pdf>
- Tobón, S. (n.d.). Formación integral v competencias.
- Tobón, S., Pimienta Prieto, J. H., & García Fraile, J. A. (2010). Proyectos formativos: metodología para el desarrollo y evaluación de competencias. *Revista Mexicana de Educación a Distancia*, 12(2), 211.
<https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545095007.pdf%0Awww.pearsoneducacion.net>
- Yamada, G., Rivera, M., & Castro, J. F. (2013). Educación superior en el Perú: Retos de la calidad. *Universidad Del Pacífico.*, 1–82.
https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2020.v17.i1.1102

ANEXOS

Anexo 1: FICHA DE DATOS ENTREVISTADOS

1. Edad: _____
2. Sexo: _____
3. Años que lleva trabajando como docente: _____
4. Años que lleva trabajando como docente en el Colegio actual: _____
5. Curso (s) que enseña y ha enseñado en el Colegio en el nivel Secundaria:

0. Grado en el que enseña:

0. Lugar de formación docente:

- Instituto Superior Pedagógico ()
- Universidad ()
- Otro ()

0. Han participado sus estudiantes en la evaluación CENSAL del segundo grado de secundaria en el año 2015 Sí () No ()

0. Han participado sus estudiantes en la evaluación CENSAL del segundo grado de secundaria en el año 2016 Sí () No ()

Anexo 2

GUÍA DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA

Objetivo general:

Establecer si la argumentación docente sobre las prácticas evaluativas de los aprendizajes se aproxima o no a un enfoque epistemológico constructivista, que guarde relación con la intención de una educación por competencias, propuesto por el Diseño Curricular Nacional desde del año 2009 y actualizado en el año 2016.

Área: Finalidad de la evaluación

Objetivo: Identificar el constructo “Evaluación” que utilizan los docentes en su práctica docente.

- ¿Cuál es el proceso que sigue su institución educativa para evaluar los aprendizajes de los estudiantes?
- ¿Qué piensa usted de este proceso?
- ¿Qué información busca obtener usted con la evaluación del curso?
- ¿Qué uso le da usted a los resultados de evaluación?
- En su opinión ¿Quién se beneficia con la evaluación?
- ¿Qué sugeriría para mejorar en el proceso de evaluación?

Área: Conocimiento cierto (es decir, certeza de que el conocimiento es absoluto e inmutable, o está evolucionando continuamente)

Objetivo: identificar las relaciones que establecen los docentes entre el concepto de evaluación y construcción de la certeza del conocimiento en el proceso de evaluación

- ¿Qué características tienen los estudiantes que obtienen mejores resultados en las evaluaciones?
- ¿Cuál es la razón por la que algunos estudiantes no obtienen el logro deseado en las evaluaciones? ¿se equivocan? ¿Por qué? ¿No han aprendido? ¿Por qué?
- ¿Considera que los docentes podrían ayudar a que los estudiantes tengan menos problemas en los procesos de evaluación? ¿De qué manera?
- Si tuviera que asignar un porcentaje a la evaluación de fin de curso ¿Qué porcentaje sería?
- ¿Cómo determina qué puntaje asignar en el proceso de evaluación continua?
- ¿Qué valor asigna a la exactitud de las respuestas? ¿el seguimiento de procesos? ¿la originalidad en las respuestas?
- ¿Diseña usted sus evaluaciones con otros profesores? ¿Lo hace de manera individual? ¿Por qué?
- ¿Cómo participan sus estudiantes en el proceso de evaluación? ¿Le parece importante su participación? ¿Por qué?

Área: Estructura del conocimiento (es decir, la estructura del conocimiento se desarrolla como piezas aisladas/simples de información que se entienden claramente, o se desarrollan en piezas de información que se relacionan y dependen de las demás)
Objetivo: Identificar la comprensión docente sobre cómo se construye el conocimiento y cómo puede accederse a él a través de la evaluación.

- ¿Los mejores instrumentos de evaluación buscan obtener respuestas cerradas o abiertas?
- ¿Qué instrumentos de evaluación utiliza con mayor frecuencia?
- En una evaluación ¿Cuántas respuestas puede tener un problema o pregunta?
- ¿si son muchas? ¿Qué valora
- ¿Qué preguntas propone en una evaluación? Podría dar un ejemplo

Área: Velocidad del conocimiento. (Es decir, la velocidad de adquisición del conocimiento se obtuvo rápidamente, o se obtuvo gradualmente).

Objetivo: Identificar la comprensión docente sobre el proceso de construcción del conocimiento y la posibilidad que éste tenga un carácter universal.

- ¿Todos los estudiantes pueden desarrollar las evaluaciones que usted propone y obtener resultados similares? ¿Por qué?
- ¿Qué tipo de preguntas son las que sus estudiantes desarrollan con mayor rapidez y precisión en sus evaluaciones? ¿a qué refieren?
- Los estudiantes que no alcanzan los logros esperados ¿pueden tener oportunidades posteriores para alcanzarlos? ¿cuándo?
- ¿Cuándo se puede afirmar que una evaluación es muy difícil o compleja? Puede proponer un ejemplo
- ¿Qué tan importante es la rapidez para rendir una buena evaluación?

Anexo 3

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES

El propósito de este protocolo es brindar a los y a las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella.

La presente investigación es conducida por César Enrique Santamaria Juárez (nombre del investigador o investigadora a cargo) de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es Identificar si en su práctica evaluativa usted sigue lineamientos epistemológicos constructivistas, relativistas o realistas.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una entrevista, lo que le tomará 20 minutos de su tiempo. La conversación será grabada, así el investigador o investigadora podrá transcribir las ideas que usted haya expresado.

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación.

En principio, las entrevistas o encuestas resueltas por usted serán confidenciales, por ello serán codificadas utilizando un número de identificación.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además, puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio en su vínculo laboral. Si se sintiera incómoda o incómodo, frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Muchas gracias por su participación.

Yo, _____
doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita adjunta (de ser el caso que se haya proporcionado información escrita sobre la investigación). He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con participar en la investigación, asumiendo que será grabada y que las respuestas se utilizarán exclusivamente con fines académicos.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí o para mi vínculo laboral institucional.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con César Santamaria Juárez al correo: cesar.santamaria@pucp.pe.

Nombre completo del participante (de I Firma Fecha

Nombre del responsable Investigad Firma Fecha



Anexo 4

Códigos de análisis entrevistas

Tabla 5

categoría finalidad de la evaluación

Definición	Subcategorías	Códigos de análisis
Según Cardona (1994) y Castillo (2010) podemos caracterizar la finalidad de la evaluación identificando el para qué de la misma, por esta razón, la finalidad de la evaluación puede ser:	<p>Diagnóstica, que busca conocer qué conocen los estudiantes y qué les interesa/motiva o desmotiva. Con esta información es posible analizar y prever opciones de mejora.</p> <p>Formativa, que pretende ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje, para ello intenta establecer el nivel de responsabilidad de los agentes educativos en la adquisición de capacidades, y la efectividad de la retroalimentación desarrollado durante el proceso de aprendizaje.</p> <p>Sumativa, busca promover y/o calificar el desempeño de los aprendices, por esta razón intenta contrastar, certificar e informar los logros de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer qué saben • Conocer qué les motiva/desmotiva • Ajustar proceso de aprendizaje • Responsabilidad compartida profesor – alumno • Feedback • Calificar - constatar - certificar logro • Informar
	Momentos de aplicación	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de inicio • Evaluación de proceso • Evaluación final •
	Técnicas de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la tarea • Observación • Cuestionario o prueba

Instrumentos de evaluación

- Entrevista
-
- Ficha de observación
- Rúbrica
- Lista de cotejo
- Guía de observación
- Prueba escrita

Tabla 6*Categoría Concepciones sobre evaluación*

Definición	Subcategorías	Códigos de análisis
(Castillo y Cabrerizo: 2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Herramienta útil para recopilar información y tomar decisiones • Herramienta para que los estudiantes rindan cuenta de sus propios aprendizajes • Herramienta necesaria pero no importante para el aprendizaje • Herramienta irrelevante 	<ul style="list-style-type: none"> • Es frecuente en la práctica de enseñanza aprendizaje • Favorece la evaluación sumativa, formal y de alto rendimiento • Favorece prácticas sumativas y formativas que ayuden a dar cuenta detallada a la escuela de los aprendizajes adquiridos • Evita la calificación para centrarse en el proceso de aprendizaje (Evaluación formativa)

Tabla 7*Categoría Prácticas de evaluación*

Definición	Subcategorías	Códigos de análisis
Proceso personal en constante revisión, en función del contexto y de los dominios específicos (Schommer: 1990)	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación por competencias 	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante es capaz de construir sus propias representaciones del mundo y de sí mismo. Toma

	<ul style="list-style-type: none"> • decisiones para enfrentarlo • Proceso de asimilación, acomodación y equilibración
	<ul style="list-style-type: none"> • Réplica de desempeños, observables dados por el docente • Busca modificar conductas • Entrenamiento en los saberes • Precisión en las respuestas • Nivel de significatividad de uso de procedimiento para resolver problemas • Tratar de medir el nivel de transferencia a planos distintos del conocimiento.
	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación por objetivos

Tabla 8
Categoría concepción del conocimiento

Definición	Subcategorías	Códigos de análisis
Proceso personal en constante revisión, en función del contexto y de los dominios específicos (Schommer: 1990)	<ul style="list-style-type: none"> • Certeza del conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento relativo • Conocimiento absoluto • Conocimiento complejo • Conocimiento simple • Conocimiento ligado a estructuras complejas

	<ul style="list-style-type: none"> • Fuente del conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Fuente externa – autoridad – justificación • Fuente interna – sujeto constructor
	<ul style="list-style-type: none"> • Límites del conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento con consistencia interna – válido en sí mismo. • Conocimiento evoluciona - cambia

Tabla 9
Categoría adquisición del conocimiento

Adquisición del conocimiento		
Definición	Subcategorías	Categorías de análisis
	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad fija 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad innata al estudiante • Capacidad desarrollada por el estudiante
Proceso personal en constante revisión, en función del contexto y de los dominios específicos (Schommer: 1990)	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura del conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquisición y acumulación de datos aislados • Adquisición en redes y estructuras complejas
	<ul style="list-style-type: none"> • Rapidez del conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje rápido

-
- Certeza al adquirir conocimiento
 - Aprendizaje procesual
 - Con posibilidad de error o equivocación
 - Sin posibilidad de error o equivocación
-

