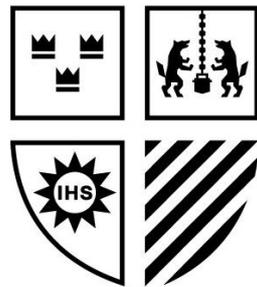


UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Escuela de Posgrado



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

**TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LA EVALUACIÓN DE LOS
APRENDIZAJES EN DOCENTES DEL NIVEL PRIMARIA DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE LIMA CERCADO**

Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Educación
Con mención en Diseño y Gestión Curricular

ANGELA MARITZA RAMOS MENDOZA

Presidente: Alier Ortiz Portocarrero

Asesor: Angel Deroncele Acosta

Lector 1: José Antonio Panduro Paredes

Lector 2: María Elena Rosalina Pease Dreibelbis

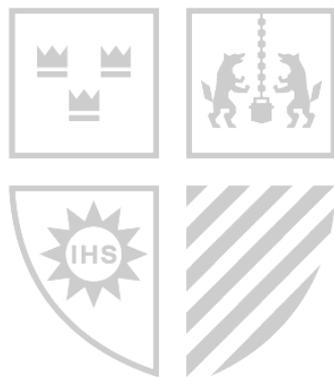
Lima – Perú

Abril de 2022

EPIGRAFE

“La forma en que evalúa un docente refleja, en parte, sus ideas implícitas
construidas en interacción con otros sujetos sobre cómo entiende la evaluación,
impactando directamente en su práctica evaluativa”

(Marshall y Drummond, 2006).



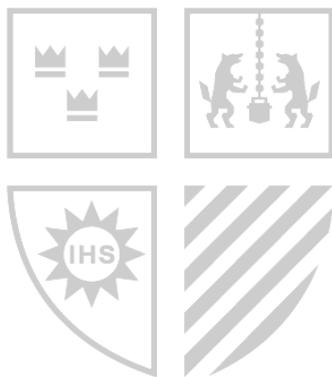
UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

DEDICATORIA

Este trabajo va dedicado a.

A mis padres Juan y Sara
quienes, con su ejemplo, amor
y paciencia cultivaron en mí
el deseo y las ansias de superación.



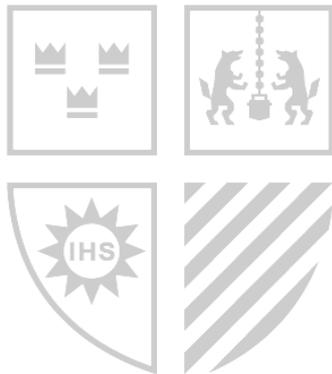
A mi compañero de toda la vida,
Martin, quien me brinda amor,
comprensión y me impulsa a
seguir adelante.

A mis hermanos Juan
Rosanna, Zoila, Marlene
y Susana por confiar en mí
y apoyarme a lo largo de mi formación
académica.

AGRADECIMIENTO

Agradezco...

A mis colegas y amigas Sonia, Irma, Silvia, Janet y Carmen por su tiempo y apoyo brindado. Sin ustedes no habría podido aventurarme en este trabajo de investigación.



A la directora y subdirectora de mi institución educativa Rocío y Julia por permitir que este trabajo de investigación se realice.

A mi asesor Dr. Angel Deroncele Acosta quien me acompañó a lo largo de todo este proceso de investigación.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar las teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes de seis docentes (nivel primario, uno por cada grado). La metodología empleada se basó en un paradigma interpretativo, de enfoque cualitativo, y alcance exploratorio, siendo esta una investigación aplicada transversal. Se empleó como método cualitativo el estudio de casos múltiples, apoyado por el método teórico de análisis- síntesis. Para la recolección de la información se utilizó la entrevista, la observación y el análisis documental. Los resultados encontrados evidenciaron que los docentes de primaria tienen un discurso pedagógico centrado en la teoría constructiva; sin embargo, su práctica evaluativa tiene un énfasis en la teoría interpretativa. Así mismo, los criterios que emplean al momento de evaluar están basados en acciones o actuaciones para describir los logros de aprendizaje de los estudiantes para, luego, promediar y certificar. Por otro lado, se constató que las dimensiones éticas y reflexivas de la evaluación permiten a los docentes tomar decisiones para mejorar los aprendizajes y su propia práctica evaluativa, siendo dimensiones dinamizadoras de la evaluación. Sin embargo, son insuficientes los estudios sobre estas dimensiones, lo cual puede ser tomado en consideración para estudios futuros. Finalmente, se revela la necesidad de transitar hacia una evaluación formativa, sin dejar la evaluación sumativa, para que el docente tenga como eje su rol reflexivo y la importancia de una alfabetización evaluativa para la comprensión de paradigmas, modelos educativos y creencias de las prácticas evaluativas y la planificación, diseño de instrumentos e interpretación de los resultados derivados de la evaluación del aprendizaje.

Palabras clave: teorías implícitas, evaluación, aprendizaje

ABSTRACT

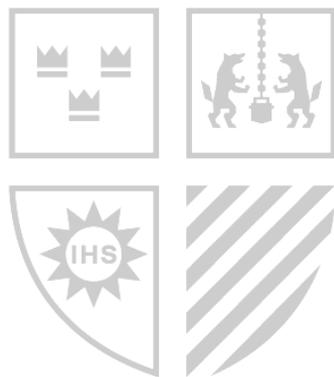
The present investigation that aims to analyze the implicit theories of the evaluation of the learning of six teachers (primary level, one for each grade). The methodology used an interpretive paradigm, qualitative approach, exploratory scope, being cross-sectional applied research. The study of multiple cases was used as a qualitative method supported by the theoretical method of analysis-synthesis. To collect the information, the interview, observation and documentary analysis were used. The results found show that primary school teachers have a pedagogical discourse focused on constructive theory, however, their evaluative practice has a predominance with an emphasis on interpretive theory. Likewise, the criteria used when evaluating are based on actions or actions to describe the learning achievements of students and then average and certify. On the other hand, it was found that the ethical and reflective dimensions of the evaluation allow teachers to make decisions to improve learning and their own evaluative practice, being dynamic dimensions of the evaluation, however, the studies on these dimensions are insufficient. which could be taken into consideration for future studies. Finally, the need to move towards a formative evaluation without leaving the summative evaluation is revealed so that the teacher has as its axis his reflective role, and the importance of an evaluative literacy for the understanding of paradigms, educational models and beliefs of evaluative practices and the planning, design of instruments and interpretation of the results derived from the learning assessment.

Keywords: implicit theories, evaluation, learning

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	17
1.1. Concepciones, creencias y teorías implícitas.....	17
1.2. Clasificación de las teorías implícitas.....	18
1.2.1. Teoría directa	19
1.2.2. Teoría interpretativa.....	22
1.2.3. Teoría constructiva	24
1.3. Evaluación de los aprendizajes	26
1.4. Tipos de evaluación	27
1.4.1. Evaluación diagnóstica	28
1.4.2. Evaluación formativa	29
1.4.3. Evaluación sumativa.....	31
1.5. Criterios de evaluación	32
1.6. Concepciones de los docentes sobre evaluación de los aprendizajes	34
1.7. Dimensiones de la evaluación.....	35
1.7.1 Dimensión técnica.....	36
1.7.2. Dimensión reflexivo-crítica	37
1.8. Dimensión ética y reflexiva	38
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO	46
2.1. Paradigma, enfoque, alcance, tipo de estudio, tipo de investigación.....	46
2.2. Métodos	47
2.3. Objetivos de la investigación	48
2.4. Categorías y subcategorías.....	49
2.5. Población y muestra.....	50
2.6. Técnicas e instrumentos	51
CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	53
3.1. Análisis e interpretación de los datos	53
3.1.1 Integración e interpretación de los resultados.....	53
Conclusiones.....	71

Recomendaciones	73
Referencias bibliográficas	74
Anexos.....	83

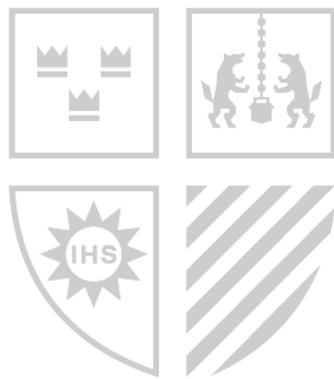


UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Categoría y subcategorías de la investigación.....	49
Tabla 2: Resultado de los discursos de los docentes en torno a las teorías implícitas de la evaluación de los aprendizajes.....	54
Tabla 3: Resultado de los discursos de los docentes en torno a la evaluación de los aprendizajes	57



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

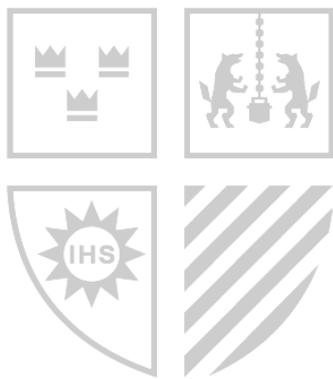
ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de alfabetización evaluativa: integración e interacción de elementos principales.....	59
Figura 2: Ciclo de evaluación formativa.....	63
Figura 3: Vínculos del producto del argumento y el proceso de argumentación.....	66
Figura 4: Estructura de los ítems de evaluación de DiALoG	67
Figura 5: Fases de las decisiones de evaluación del aprendizaje tomadas por los educadores.....	70



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

INTRODUCCIÓN

Hoy en día surge con mayor fuerza la necesidad de evaluar no solo para poder conocer o diagnosticar la realidad y calidad educativa de las instituciones públicas y privadas, sino para valorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. A nivel mundial se observa un esfuerzo sostenido por lograr aprendizajes cada vez más relevantes en torno a formar una ciudadanía global ética (Palacios y Deroncele, 2021), y desarrollar el pensamiento crítico (Deroncele, Nagamine y Medina, 2020a), reconociéndose la necesidad de potenciar estos aspectos específicamente en y desde la educación peruana (Deroncele, Nagamine y Medina, 2020b).

Cada año los organismos internacionales realizan evaluaciones con el propósito de medir los estándares de calidad de los aprendizajes. Sin embargo, reportes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2013) indican que la mitad de los estudiantes de tercer grado no alcanzan los desempeños de la educación básica regular. La misma organización, en el 2018, señala que en América del Norte y Europa los niveles de competencias básicas son de 4% y las mínimas de 7%.; es decir, la diferencia entre niveles de aprendizaje de los estudiantes no es tan pronunciada como en América Latina y el Caribe (Unesco, 20218). Si bien las políticas educativas apuntan hacia la mejora de los aprendizajes ¿por qué no se está logrando aprendizajes de calidad? ¿Cómo se están desarrollando estos aprendizajes en el aula?

Al respecto, Pozo (2013) menciona que los docentes enseñan tal como han sido formados en sus casas de estudios profesionales; entonces, si los docentes enseñan tal como han sido formados y esta formación inicial contribuye en las formas de mirar o concebir la educación ¿estarán desarrollando en el aula aprendizajes de calidad? Así mismo, Monereo (2017) indica que según cómo evalúa el docente se podrá conocer cómo aprenden sus estudiantes. Por lo tanto, para mejorar los aprendizajes es necesario explorar y conocer cómo piensan los docentes a la evaluación y, sobre todo, qué y cómo están evaluando los aprendizajes de sus estudiantes.

Pozo (2018) hace referencia a que los docentes tienen hasta hoy en día teorías implícitas en su quehacer diario, ya sea en su práctica como en la evaluación. Estas teorías implícitas están implantadas en la forma de pensar del docente; es decir, en sus estructuras mentales, como producto de lo aprendido. Han sido formadas a lo largo de su vida, a través de las experiencias o interacciones que se dan, primero, a nivel familiar; luego en la escuela, en la educación superior y en las interacciones cotidianas con sus colegas, padres de familia, comunidad. Estas teorías implícitas se estarían evidenciando en las prácticas evaluativas de los docentes. Pero, al parecer, dichas prácticas evaluativas no responden a las expectativas de las nuevas políticas educativas, ya que los cambios que se están realizando en la educación no parten del docente ni de sus concepciones o teorías.

Del mismo modo, en el Perú se está implementando políticas educativas para mejorar la calidad de los aprendizajes. Para ello, se ha elaborado y puesto en práctica un currículo por competencias. Así, se entiende que lo que el docente planifica, a través de sus programas y sesiones de aprendizaje, debe estar enmarcado en el desarrollo de capacidades que contribuyan al logro de las competencias de las diferentes áreas curriculares. Desarrollar un currículo por competencias exige al docente peruano emplear diferentes formas de evaluar los aprendizajes.

Por otro lado, el Ministerio de Educación (Minedu, 2015a) indica que los resultados PISA en lectura, Matemática y Ciencia, en comparación con los países de la región e Indonesia, muestran que el Perú se encuentra en el último lugar. Ese mismo año, el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, por iniciativa de la OCDE, realizó un análisis de desempeño señalando que el 37,7% de estudiantes se encuentra debajo del Nivel 1, en comparación con Colombia cuyo Nivel 1 es de 35,4%, (Minedu, 2015b). Estos resultados son preocupantes.

Entonces, ¿por qué en el marco de una evaluación por competencias tenemos bajos resultados de aprendizaje?, ¿cómo están evaluando los docentes? Anijovich (2018) indica que en la forma tradicional el docente evalúa todo lo que enseña en las diferentes áreas curriculares y es quien indica si el estudiante logra aprender o no los contenidos; es decir, los docentes son los responsables en evaluar los aprendizajes de sus estudiantes.

Es por ello por lo que Opre (2015) indica que investigar sobre las creencias de los docentes es fundamental para comprender la naturaleza compleja de la enseñanza y el aprendizaje. Además, considera la importancia de investigar sobre la relación de las creencias de evaluación y las prácticas docentes.

Es aquí donde se observa que los docentes de ambos niveles, tanto de primaria como de secundaria, en sus discursos o diálogos sobre evaluación indican todo lo contrario de lo que se observa en su práctica evaluativa en el aula. Esta situación es la que motiva a desarrollar el presente trabajo de investigación en una institución educativa pública de Lima Cercado, con docentes del nivel primaria.

Se logró observar que los docentes de primaria tienen diferentes conceptos o ideas sobre la evaluación de los aprendizajes, las cuales provienen de diferentes capacitaciones que reciben a lo largo del año, como respuesta a la aplicación de una evaluación formativa establecida por el Minedu (Minedu, 2019). La aplicación de la evaluación formativa es observada por los directivos, acompañantes pedagógicos y especialistas de UGEL, en las visitas a las aulas. Sin embargo, cabe mencionar que la disposición de aplicar la evaluación formativa no parte de las concepciones o teorías implícitas que, sobre la evaluación, tienen los docentes.

Así mismo, los docentes de primaria también indican que emplean diferentes instrumentos para evaluar y resaltan la importancia de estos en sus prácticas evaluativas; sin embargo, al momento de observar su accionar en el aula, se encuentra que lo que hacen en el aula es contrario a lo que dicen en su discurso.

Los aspectos planteados anteriormente permitirían constatar que, al conocer las teorías implícitas de los docentes sobre evaluación, se puede replantear políticas educativas sobre evaluación y mejoras de los aprendizajes que impacten en el desempeño de los docentes y en el logro de los aprendizajes de los estudiantes. Por ello, el presente estudio sigue la línea de investigación denominada “Políticas educativas e impactos en los logros de aprendizaje y la equidad”.

En cuanto a la institución educativa en análisis se observa, en el diagnóstico fáctico, manifestaciones externas como: poca retroalimentación a los estudiantes durante el proceso de evaluación, evaluaciones centradas en el resultado final de las actividades antes que en el proceso y prácticas evaluativas que enfatizan más en lo sumativo. Los docentes priorizan la evaluación de la suma de contenidos que el estudiante domina, muchas veces de manera memorística antes que el propio proceso de aprendizaje, lo cual no permite un adecuado acompañamiento pedagógico y tutoría a los estudiantes.

Si bien se observa que los docentes del nivel primaria de esta institución pública de Lima Cercado, cada año, realizan múltiples evaluaciones, al final, al momento de

evaluar los aprendizajes, prevalecen sus propias observaciones (Martínez y Mercado, 2015) frente a las diversas evaluaciones desarrolladas a lo largo del mes o trimestre.

Ante esto, surgen las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes que tienen los docentes del nivel primaria de una institución pública de Lima Cercado?

En ese sentido, el presente estudio busca analizar las teorías implícitas que tienen los docentes de primaria sobre la evaluación de los aprendizajes y determinar cuáles son los principios y aplicaciones pedagógicas de la evaluación, en función de garantizar cada vez más una evaluación formativa, desde el rol de un docente reflexivo (Medina y Deroncele, 2019) y crítico como un factor importante que contribuya a la mejora de la práctica docente y como consecuencia a la mejora de la calidad de los aprendizajes.

Las conclusiones del estudio sirven de aporte a la formación y capacitación de los docentes en temas relacionados a evaluación que contribuyan al mejoramiento de su práctica pedagógica. Así mismo, el estudio servirá como referencia para que directivos, especialistas, acompañantes pedagógicos y docentes de instituciones educativas puedan adaptar, a su contexto, los lineamientos de evaluación formativa establecidos por el Minedu en relación a la mejora de los aprendizajes.

Finalmente, es importante señalar que las teorías implícitas de los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes permiten conocer la forma cómo el docente concibe la educación y, sobre esas concepciones, entender su actuar o accionar.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

Este capítulo contiene las teorías y conceptos sobre las cuales se apoya el presente estudio y está dividido en ocho apartados: concepciones, creencias y teorías implícitas, clasificación de las teorías implícitas, evaluación de los aprendizajes, tipos de evaluación, criterios de evaluación, concepciones de los docentes sobre evaluación de los aprendizajes, dimensiones de la evaluación, dimensión ética y reflexiva.

1.1. Concepciones, creencias y teorías implícitas

Dentro de la literatura sobre las creencias de los docentes encontramos una variedad de términos y definiciones (Barnes, Fives y M. Dacey, 2017), tales como conceptos, ideas, representaciones implícitas, teorías implícitas (Hidalgo y Murillo, 2017) que toda persona posee.

Estas estructuras o construcciones mentales contienen los valores y subjetividades verdaderas personales (Opre, 2015). Tienen su origen en lo que se percibe a través de las experiencias cotidianas o del quehacer diario y se manifiestan en el accionar o actuar de las personas favoreciendo a la toma de decisiones (Rodríguez y Solís, 2017).

Entonces, la construcción del pensamiento, de las ideas, opiniones y creencias se va generando de manera individual, a partir de las experiencias vividas. Por eso, cada persona construye sus pensamientos según vea y conciba el mundo o la realidad que le rodea (Hidalgo y Murillo, 2017). Estas ideas, conceptos, creencias, pensamientos se ven reflejados en el accionar, en la práctica diaria y en la interacción con los demás.

Ahora bien, si hablamos de las creencias que tienen los docentes sobre evaluación, la literatura especializada indica que se emplee el término de concepciones (Opre, 2015; Brown y Remesal, 2017); es decir, cómo el docente concibe o ve la evaluación de los aprendizajes.

Por otro lado, tenemos que el concepto de creencias si bien asume un carácter implícito, no hay estudio profundo que permita comprenderlas (Antón, 2012). En cambio, desde la perspectiva del enfoque de las teorías implícitas se aborda las concepciones de los docentes de una manera más profunda que ayudan a comprenderlas (Antón, 2012). Sobre esta línea, se entiende que las teorías implícitas están presentes en nuestro propio accionar (Salinas, 2016).

Las teorías implícitas de los docentes, para un mejor estudio, tienen un enfoque cognitivo centrado en cómo el docente concibe su práctica evaluativa y sobre qué esquemas, teorías, creencias, pensamientos orientan o centran su quehacer pedagógico (Salinas, 2016).

Finalmente, toda esta red que no es evidente, sino que se encuentra de manera oculta o implícita y está formada por conocimientos y pensamientos internos (Seoane, Jiménez y Gutiérrez, 2020), sirve de guía para observar el accionar, el quehacer diario de los docentes (Barnes, Fives y Dacey, 2017) en el aula. Observar sus costumbres, hábitos o rutinas sirve de aporte a la mejora de la práctica evaluativa de los docentes (Donoso, 2015) y, como consecuencia, a la mejora de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Sobre esta línea es importante resaltar que las teorías implícitas de los docentes son el producto de todas las experiencias vividas a lo largo de las diferentes etapas del desarrollo humano, partiendo desde las experiencias familiares, escuela, formación profesional y en la práctica con la comunidad educativa.

1.2. Clasificación de las teorías implícitas

Estudios realizados por Antón (2012) y Cossío y Hernández (2016) precisan que las teorías implícitas están relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes y con la forma en que los docentes piensan y conciben la educación. Las teorías implícitas influyen de manera directa en el accionar diario del docente (Martín, Pozo, Mateos, Martín, del Puy, 2014) no solo en el aula, sino también en la escuela, en la comunidad. Por eso, las teorías o concepciones son componentes claves durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; pero sobre todo se vuelven más evidentes al momento en que el docente evalúa los aprendizajes de los estudiantes (Murillo e Hidalgo, 2020).

Entonces, las teorías implícitas de los docentes permiten establecer cómo es su práctica profesional y evaluativa (Murillo e Hidalgo, 2018) y cómo el docente concibe no

solo la educación, sino también la evaluación de los aprendizajes; es decir, cómo ve, percibe o conceptualiza la evaluación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje (Hidri, 2016).

Por otro lado, hay que señalar que las teorías implícitas planteadas por Pozo (1996), se sustentan en el análisis de tres elementos: las condiciones o el tipo de práctica que realiza el docente, que se evidencian en su actuar en el aula y en la escuela; los procesos del aprendiz o del estudiante que contribuyen al logro de las competencias programadas por el docente y los resultados (Piñeros, 2013) relacionados con el proceso mental que realiza el estudiante o aprendiz para aprender, para alcanzar los aprendizajes propuestos a lo largo del año escolar.

Estos tres elementos brindan información y facilitan la comprensión del tipo de teoría implícita que tiene el docente y que solo se evidencia a través de su práctica, de las actividades diseñadas y propuestas por el docente para lograr que el estudiante aprenda, a través de los resultados que consiga como producto de la experiencia de aprendizaje y a través de su práctica evaluativa.

1.2.1. Teoría directa

Considera una evaluación tradicional cuya función es medir la cantidad de información que el estudiante ha ido acumulando o aprendido de memoria y que se puede evidenciar a través de un examen tradicional (Tigse, 2019). Se piensa que el aprendizaje se debe de dar con base en lo que se necesita aprender, sin considerar el contexto o situaciones reales. No hay contextualización ni se consideran los intereses y necesidades de los estudiantes (De la Cruz y Luengo, 2018). Se establece que la planificación debe de realizarse de acuerdo con lo que el docente cree o considere necesario que su estudiante debe de aprender.

Desde esta perspectiva estaríamos viendo a un docente transmisor de conocimientos, un docente discursivo, ya que simplemente dedicaría gran parte del tiempo a exponer contenidos que los estudiantes deben de ir aprendiendo de manera memorística al pie de la letra (Antón, 2012). Entonces, desde esta lógica se estaría pensando que, si el estudiante logra repetir lo expuesto por el docente en clase, habrá logrado aprender todo o nada de la exposición realizada por el docente (Cossío y Hernández, 2016). Por consiguiente, en la práctica se estaría observando a un docente exponiendo y a un estudiante atento, que no participa ni intercambia ideas con sus pares ni con el docente, que para aprender debe de guardar silencio y no interrumpir.

En este caso, la función de la evaluación estaría centrada en evaluar sólo contenidos que el estudiante irá recordando fielmente y que demuestren lo que haya podido aprender fielmente de memoria (Boullosa, 2014).

En cuanto a los resultados o productos de la enseñanza y aprendizaje, se piensa que estos deben de ser igual al modelo presentado en la clase, deben de ser una copia fiel de la realidad presentada. Por ejemplo, si se estuviera desarrollando una actividad por el día de la madre, al finalizar la clase, todos los estudiantes estarían presentando al docente el mismo modelo de tarjeta presentado durante la actividad; es decir, cuánto más parecidos sean los resultados a la realidad presentada por el docente se podrá concluir que los estudiantes estarán aprendiendo (Martín, Pozo, Mateos, Martín, del Puy, 2014). Entonces, desde la práctica, se piensa que la evaluación debe de medir si el aprendizaje se produjo o no se produjo, o si el estudiante logró aprender o no aprendió nada (Santos, 2016).

Por ello, desde esta perspectiva la enseñanza y aprendizaje estarían centradas en resultados o productos repetitivos o memorísticos (De la Cruz y Luengo, 2018). Aquí se estaría considerando a la enseñanza como un proceso mecánico en el que se aprende o no se aprende y en la que se transmite solo conocimientos (Santos, 2016). Por ende, la evaluación es un medio para recoger contenidos logrados en la enseñanza; pero no un medio donde se construye desarrolla y alcanzan las competencias.

Se estaría evidenciando la creencia de que la evaluación debe de evaluar solo contenidos adquiridos, a través de exámenes que recojan y brinden información sobre cuánto pueden recordar los estudiantes. Son exámenes que solo ejercitan la memoria del estudiante, que solo registran el producto final de la actividad o experiencia de aprendizaje y no el proceso que siguieron los estudiantes para alcanzar o desarrollar las competencias programadas (Antón, 2012).

Entonces, a la luz de esta teoría, podemos concluir que en la práctica solo se estaría considerando los resultados alcanzados o los productos del estudiante; es decir cuánto se logra recordar y no cuánto se logró aprender ni si lo que se aprendió fue significativo para el estudiante. Aquí no se estarían considerando los procesos de aprendizaje que se dan antes, durante y después de las sesiones o experiencias de aprendizaje. Tampoco se considera los aprendizajes que se siguen dando a lo largo de la vida cotidiana del estudiante, mediante las interrelaciones con sus compañeros, con el docente, su familia y la escuela (Cossío y Hernández, 2016).

Según la teoría directa, los docentes aplican en la práctica un solo tipo de evaluación, en este caso la evaluación sumativa o evaluación final o de cierre. Con estas se puede medir los logros alcanzados por los estudiantes evidenciando lo aprendido de memoria, sin acompañar los procesos que realizaron los estudiantes, a lo largo de la clase. La evaluación realizada solo sería para conocer si el estudiante tuvo éxito o no lo tuvo en la clase o en el año escolar.

Desde esta mirada, en la evaluación de los aprendizajes, no se estaría tomando en cuenta si las competencias seleccionadas a lo largo del año escolar están siendo alcanzadas por los estudiantes, para que el docente pueda planificar con base en la información que le brinda la evaluación. Desde este accionar se piensa que el fracaso escolar solo estaría asociado al estudiante; es decir, es el estudiante que se distrae, que no presta atención, que no estudia (Salinas, 2016).

En la práctica, el estudiante no se involucra con la evaluación, reafirmando de esta manera la idea de que el docente es el único que evalúa y el estudiante es el evaluado. En tal sentido, la posibilidad de la presencia de una evaluación con responsabilidades compartidas no es concebida por el docente como una evaluación que contribuya para desarrollar aprendizajes. En otras palabras, se piensa que la función de la evaluación es solo medir los aprendizajes de los estudiantes, identificar quien aprendió y quién no.

Según lo expuesto, en la teoría directa se concibe que el único evaluador debe ser el docente, quien es el responsable de realizar las evaluaciones, pero solo al final del trimestre, de la unidad o al final de una clase.

Los tipos de evaluación empleados serían: los exámenes orales, en los cuales se intenta lograr que el estudiante repita de memoria lo que debe o debió de haber aprendido en la clase. Por ejemplo, se le puede presentar al estudiante preguntas cuyas respuestas son las definiciones o conceptos brindados por el docente en la actividad o experiencia de aprendizaje.

Otro tipo de examen serían: las pruebas escritas, donde el estudiante se ve obligado a reconstruir el discurso del docente dentro de la clase. Por ejemplo, al finalizar la actividad de matemática se presenta al estudiante, un ejercicio escrito. Si al resolver el ejercicio, el estudiante emplea un procedimiento diferente al que le enseñaron en clase, el docente asume que el estudiante no ha aprendido el método enseñado y le calificaría como si no hubiera entendido la clase. Es decir, se espera que el estudiante repita los

pasos enseñados durante la sesión de aprendizaje. De este modo, no se le estaría permitiendo aplicar sus propias estrategias.

Las pruebas de alternativas múltiples también son usadas de manera tradicional al exigir, al estudiante, que elija la alternativa correcta. En este tipo de examen las alternativas son para marcar verdadero o falso, subrayar o relacionar. Este tipo de evaluación con alternativas no recogen del todo lo que, realmente, los estudiantes han aprendido o les falta por aprender (Salinas, 2016).

En conclusión, desde el supuesto de esta teoría, se emplea una evaluación cuantitativa tradicional con criterios de evaluación formulados solo por el docente, sin considerar la participación activa del estudiante en el momento de la formulación de los criterios de evaluación (De la Cruz y Luengo, 2018). En este caso, se estaría pensando en evaluar conceptos y reproducciones fieles, de manera estandarizada, considerando que todos los estudiantes aprenden de la misma forma, sin tener en cuenta lo criterial, los intereses y las necesidades del estudiante (Boullosa, 2014).

1.2.2. Teoría interpretativa

En la teoría interpretativa se considera como aspecto principal la activación de los procesos internos de los estudiantes, como son: la motivación, el interés, la atención y comprensión, para que se realice el proceso de enseñanza y aprendizaje (Boullosa, 2014). Se entiende que, al momento de desarrollar las experiencias o actividades de aprendizaje, debe considerarse al estudiante junto con todos sus intereses. El estudiante es el centro del aprendizaje ya que todo va a girar en torno a él, a sus intereses y motivaciones.

Según esta teoría, el rol del docente es de un docente mediador de los aprendizajes, el que hace posible que los estudiantes logren aprender (Aquino, 2019). Por consiguiente, se estaría mirando al estudiante de manera integral; es decir, sus procesos internos son considerados en el desarrollo de actividades y experiencias de aprendizaje, Sin embargo, al momento de observar los resultados del aprendizaje, estos seguirían siendo el reflejo de la realidad presentada por el docente, a sus estudiantes, o de los modelos brindados por el docente (Boullosa, 2014; Salinas, 2016).

Se puede observar que, desde la práctica, el docente considera los procesos internos de los estudiantes. También se presentan algunos cambios en cuanto a cómo se entiende que es, o debería, ser el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el resultado del aprendizaje se estaría concibiendo como el producto de una acumulación de nuevos

conocimientos, en el que se sigue dando mayor peso al contenido textual. Es decir, se prioriza las explicaciones realizadas por el docente durante la clase y no las ideas y conceptos creados por los propios estudiantes con el acompañamiento y guía del docente (Antón, 2012).

Por consiguiente, si bien se consideran los procesos internos de los estudiantes, no hay todavía construcción de sus conocimientos ya que, al final de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, se valora más si el estudiante puede lograr reproducir, fielmente, de lo que dijo el docente en la clase.

Si bien en el aula se puede observar una clase motivada con canciones o juegos, en la que se valora la participación de los estudiantes a lo largo de toda la clase, los docentes son dinámicos y cercanos a los estudiantes ya que su interés está en conocer cómo los procesos internos motivan y favorecen la adquisición de aprendizajes, al momento de evaluar, las concepciones que se tienen sobre la evaluación vienen a ser casi las mismas que se observan en la teoría directa (Cossío y Hernández, 2016).

En ese sentido, la práctica evaluativa de los docentes está centrada en evaluar solo los resultados de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes: los productos, los objetivos propuestos, los conocimientos adquiridos, sin tener en cuenta ciertas habilidades de orden superior como: comparar, inferir e interpretar, deducir y clasificar.

Dichas habilidades son las que permitirían al estudiante seguir desarrollando competencias y deben de ser incluidas al momento de formular los criterios de evaluación. Es así puesto que la formulación de criterios para evaluar a los estudiantes debe de hecha con base en lo que fue proporcionado, o expuesto, en la clase (Boullosa, 2014; Salinas, 2016; De la Cruz y Luengo, 2018). Con esta práctica, todavía, no hay construcción de conocimientos ya que, desde esta lógica, se considera que el aprendizaje se va a ir adquiriendo con la práctica constante y en el tiempo (Cossío y Hernández, 2016).

Otro aspecto que encontramos en la teoría interpretativa es que no considera los procesos internos que siguen los estudiantes para lograr aprendizajes. La evaluación solo estaría considerando los progresos alcanzados por los estudiantes, pero no sus procesos porque, según se cree, ese no sería el propósito primordial de la evaluación realizada. No se ve necesario considerar los procesos empleados por los estudiantes (De la Cruz y Luengo, 2018).

Además, desde esta teoría, el docente sigue siendo quien evalúa. Solo en algunos casos, muy precisos, que considere conveniente, permitirá al estudiante cumplir o

desempeñar el papel de evaluador, pero solo en casos muy específicos (De la Cruz y Luengo, 2018).

Finalmente, los instrumentos de evaluación empleados serían los exámenes objetivos que, comúnmente, se dan de manera escrita. En estos exámenes, el estudiante responde según haya repasado lo que se le explicó o trabajó en la clase. También se utilizan los exámenes orales donde el estudiante repite lo que está escrito en el cuaderno o en el texto. Otro de los instrumentos de evaluación es la lista de cotejo cuyos criterios han sido elaborados, únicamente, por el docente y el estudiante no tiene ni la menor idea de lo que se le está evaluando.

Así mismo, se piensa que los exámenes pueden ser aplicados lo largo de una actividad de aprendizaje. El docente aplica la evaluación al inicio, para brindar orientaciones y al final, para conocer en qué nivel de la competencia se encuentra el estudiante (De la Cruz y Luengo, 2018).

1.2.3. Teoría constructiva

La teoría constructiva concibe que el conocimiento es producto de la elaboración y adecuación del contexto real en el que se encuentra el estudiante quien, con el apoyo del docente, reconstruye sus propias representaciones del contexto en el que se encuentra.

También se considera lo sociocultural y mental, logrando que el estudiante pueda autorregular la propia actividad de aprendizaje al momento de identificar sus metas o lo que necesite para aprender (Antón, 2012; Aquino, 2019).

Entonces, la construcción de conocimientos y significados se va modificando con las interrelaciones entre estudiantes, con el intercambio de ideas y experiencias y con los contenidos de aprendizaje planteados por el docente (Cossío y Hernández, 2016).

Desde esta perspectiva, se piensa que evaluar es identificar cómo el estudiante va dando significado a lo que va aprendiendo, solo o en equipo, con apoyo o acompañamiento del docente.

Aquí se observa a un docente que desempeña el rol de facilitador de aprendizaje, quien hace posible que el aprendizaje ocurra, quien brinda posibilidades para que el estudiante pueda plantear o replantear sus ideas y mejorarlas, en un ambiente de respeto mutuo y de confianza.

El docente es quien recoge y toma en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes. Contribuye al desarrollo progresivo de su autonomía para que el estudiante

sea capaz de identificar y fijarse metas que le ayudarán a mejorar y tener éxito. Aquí, el aprendizaje no es una reproducción de los contenidos brindados por el docente a lo largo de la experiencia de aprendizaje. Aquí se considera que el aprendizaje es una redescrición elaborada por el propio estudiante, quien es el que aprende y cambia en este proceso de transformación, convirtiéndose en un estudiante creativo e innovador (Antón, 2012; Aquino, 2019).

Se cree que las experiencias de aprendizaje planteadas por el docente desarrollan en el estudiante competencias relacionadas hacia la investigación, la indagación, argumentación y resolución de casos, las cuales contribuyen en el desarrollo del aprendizaje integral (Aquino, 2019).

Así mismo se considera que el estudiante podrá desarrollar otras capacidades, como el análisis y síntesis, si logra desarrollar habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales. También desarrollar la reflexión, criticidad y creatividad que contribuyan a su desarrollo integral (Tigse, 2019).

Por ello, los pensamientos del docente sobre la enseñanza y el aprendizaje son deferentes y menos rígidos en comparación con las teorías anteriores ya que su práctica se centra más en lograr actividades que conduzcan a la reflexión y a la construcción de conocimientos de los estudiantes (Cossío y Hernández, 2016).

La evaluación, desde esta perspectiva, se realiza para conocer el pensamiento argumentativo del estudiante, poniendo en práctica las interacciones entre pares y con el docente (Boullosa, 2014).

Así, se evalúa en función a criterios cualitativos (evaluación criterial), con la finalidad de obtener un aprendizaje significativo y de calidad a través de la planificación, selección de capacidades y planteamiento de indicadores que brinden información sobre cómo el estudiante va aprendiendo de manera personalizada o en equipo, en relación con sus pares y con el docente, mediante el empleo de una evaluación continua a lo largo o durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (Boullosa, 2014; De la Cruz y Luengo, 2018).

Durante el proceso señalado el docente estaría empleando, en diferentes momentos, diversos instrumentos para evaluar los trabajos individuales y colectivos de sus estudiantes. Estos pueden ser: instrumentos de observación, prácticas calificadas, listas de cotejo, rúbricas de evaluación, portafolios, mapas conceptuales y listas de verificación.

Los instrumentos de observación recogen información durante las actuaciones de los estudiantes; las prácticas calificadas pueden darse al final de la actividad o durante su proceso. Las listas de cotejo y las rúbricas de evaluación van en función de las competencias mientras que los portafolios de evidencias de aprendizaje que recogen los procesos realizados por los estudiantes para lograr elaborar conceptos. Los mapas conceptuales, donde se observan la construcción de conocimientos y la creatividad. Finalmente, están las listas de verificación que, no solo son utilizadas como instrumentos de evaluación, sino también como herramientas que facilitan la organización de tareas (De la Cruz y Luengo, 2018; Tigse, 2019).

En cuanto al papel que desarrolla el docente no solo es el de evaluador, sino que participa en ella, también, como evaluado. Desde esta perspectiva, hay una evaluación entre estudiantes y de estudiantes hacia el docente, desarrollándose entre ellos una relación de afinidad y un trato horizontal en donde el docente enseña y aprende mejorando su práctica evaluativa (De la Cruz y Luengo, 2018).

Finalmente, se puede observar que, en la práctica, las actividades de aprendizaje consideran los conocimientos previos de los estudiantes, quienes son motivados, por el docente, durante la experiencia de aprendizaje. A su vez, el docente considera que sin la participación constante y activa de los estudiantes no existe aprendizaje.

Entonces, desde esta perspectiva, la práctica evaluativa tiene en cuenta que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera. Sobre esta lógica, se emplea un tipo de evaluación diferenciada que se pueda aplicar cuando el docente lo considere necesario.

Del mismo modo, se estaría pensando que no solo una evaluación puede determinar si el estudiante está aprendiendo o no. De manera crítica, se concibe que la evaluación está al servicio del aprendizaje del estudiante y al servicio de la mejora de la práctica pedagógica, ya que la enseñanza y el aprendizaje no se realizan de manera aislada, sino que se articulan con la evaluación de los aprendizajes (Recalt, 2018; Gordon, 2020).

1.3. Evaluación de los aprendizajes

Evaluar los aprendizajes es una actividad que proporciona información útil, necesaria y transformadora de la práctica del docente, así como del aprendizaje de los estudiantes (Hidalgo y Murillo, 2017).

En ese sentido, el desarrollo de capacidades hace posible la construcción y argumentación de lo que se va aprendiendo, así como del quehacer diario de los procesos de la enseñanza y aprendizaje (Pizarro y Gómez, 2018). Esto permite la mejora (Tigse, 2019) no solo del método de la enseñanza y aprendizaje, sino que también puede orientar al estudiante sobre su progreso de aprendizaje (Fernández, 2017).

Evaluar los aprendizajes es más que una práctica constante, es una práctica integradora, no aislada, en la que el estudiante y el docente aprenden mutuamente y mejoran juntos.

Cuando se concibe a la evaluación como una oportunidad de mejora, y no como una evaluación sancionadora, se está considerando la dimensión formativa de la evaluación. Bajo una dimensión formativa, la evaluación se vuelve en un apoyo para el aprendizaje y la enseñanza tanto del estudiante como del docente (Coloma, 1999). Se logra la reflexión, en el docente, sobre su práctica (Mazzitelli, Guirado y Laudadio, 2018) y en el estudiante, sobre su participación o actuación en clase.

Aquí, el docente tiene como eje principal la reflexión crítica que le permite mejorar su práctica evaluativa (Fernández, 2017). Además, la evaluación, en la práctica cotidiana del docente, se vuelve un medio para aprender, un medio que está al servicio de la enseñanza (Gordon, 2020).

Los procesos de enseñanza - aprendizaje - evaluación deben de estar recíprocamente al servicio del otro (Gordon, 2020). Es decir, la información de la enseñanza y de los aprendizajes, que recoge el docente al momento de evaluar, no solo debe quedarse en la recolección de resultados, sino que debe permitir mejoras en el aprendizaje y en la enseñanza. Finalmente, desde este enfoque de reciprocidad entre estos tres procesos, la evaluación permite al docente y al estudiante identificar sus intereses, dificultades y potencialidades permitiendo que ambos puedan mejorar (Gordon, 2020).

1.4. Tipos de evaluación

Cuando evalúa, el docente muestra las concepciones implícitas que tiene sobre esta práctica, sobre cómo entiende la evaluación y sobre las teorías que sustentan su práctica evaluativa (Santos, 2016).

Por otro lado, los tipos de evaluación no solo se encuentran plasmados en la práctica del docente, sino también en su discurso (Díaz y Barriga, 2002).

Desde una mirada tradicional, la evaluación sería por objetivos y no estaría integrada al proceso de enseñanza y aprendizaje (Sánchez, 2018). Estaría clasificada en diagnóstica, sumativa y formativa (Sánchez, 2018).

En tanto, si se relaciona con normas y criterios, donde los resultados son interpretados y descritos como desempeños logrados por los estudiantes, este tipo de evaluación serviría para ubicar a los estudiantes en un lugar de mérito, según los desempeños logrados (Sánchez, 2018).

Otro tipo de evaluación empleada sería según el momento. Esta evaluación estaría respondiendo a la pregunta cuándo evaluar y puede darse al inicio, durante o al final de una sesión de aprendizaje. Así mismo hay que señalar que la finalidad o propósito de este tipo de evaluación responde a la pregunta para qué evaluar (Zambrano, 2014).

Sin embargo, autores como Cáceres, Gómez y Zúñiga (2018) ubican a la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa dentro de un tipo de evaluación que se realiza según el momento. La primera, antes del desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje, para determinar en qué estado se encuentra el estudiante. La segunda, para regular el proceso de enseñanza – aprendizaje, pero que a la vez brinda información valiosa. La última como una evaluación que se realiza al final de un bimestre, trimestre o al final del proceso de enseñanza - aprendizaje.

1.4.1. Evaluación diagnóstica

Es llamada, también, evaluación predictiva ya que se realiza previamente al desarrollo del proceso educativo (Díaz y Barriga, 2002), para poder determinar las fortalezas de cada estudiante, así como sus debilidades, conocimientos y habilidades (Gordon, 2020).

Aquí se observa que la planificación del docente, al inicio del proceso educativo, facilita el recojo de información real de los estudiantes (Zambrano, 2014). Ayuda a diagnosticar dificultades y servir de guía al docente (Gordon, 2020).

La evaluación diagnóstica responde, también, a la interrogante ¿para qué evaluamos? (Zambrano, 2014). Esta interrogante permite, al docente, reflexionar de manera crítica y reflexiva sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Si bien estamos hablando de una evaluación previa para diagnosticar, es importante señalar que una evaluación diagnóstica con opciones múltiples no estaría proporcionando información real al docente, ya que solo estaría siendo empleada para esa

función. Por ende, no estaría permitiendo explorar sobre los conocimientos o saberes previos de los estudiantes (Gordon, 2020; Cáceres, Gómez Zúñiga, 2018). Tampoco se estaría cumpliendo con el objetivo primordial de la evaluación diagnóstica, al explorar lo que conocen o no los estudiantes. Esto debido a que no se llegaría a identificar las características de los estudiantes, su contexto real ni conocer y valorar los saberes o conocimientos previos (Boullosa, 2014).

Por ello, la evaluación diagnóstica debe permitir, al docente, identificar los aprendizajes que los estudiantes necesitan reforzar, desarrollar o alcanzar, a través de la recolección de información que se realiza al inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por medio de esta información, el docente hará la organización respectiva, seleccionando las estrategias necesarias que permitirán desarrollar aprendizajes, en sus estudiantes. A través de esta evaluación, el docente irá describiendo la información que va recogiendo, a la vez que identifica los aprendizajes que los estudiantes necesitan alcanzar o reforzar a lo largo del año escolar.

Finalmente, la evaluación diagnóstica está dividida en dos etapas o momentos. El primer momento, en el que encontramos a la evaluación diagnóstica inicial, que se realiza de manera única y exclusiva al inicio del año escolar. En el segundo momento encontramos a la evaluación diagnóstica puntal (Boullosa, 2014). Es realizada por el docente en diferentes momentos, pero antes de iniciar una actividad o experiencia de aprendizaje. Este segundo momento de la evaluación diagnóstica permite identificar las características de los estudiantes, tomar decisiones sobre la información recogida al inicio, identificar aciertos y desaciertos, así como potencialidades y dificultades que se deben mejorar en el trabajo cotidiano en el aula, con los estudiantes (Cáceres, Gómez y Zúñiga, 2018).

1.4.2. Evaluación formativa

Es llamada, también, evaluación de proceso (Cáceres, Gómez y Zúñiga, 2018). Está centrada en promocionar los aprendizajes de los estudiantes (McCallum y Milner, 2021) y es empleada por el docente para realizar el monitoreo o acompañamiento (Sánchez, 2018).

Otra de las funciones que cumple la es proporcionar al estudiante, retroalimentación que le permita conocer sobre sus logros (Sánchez, 2018). El docente emplea este tipo de evaluación como una estrategia para realizar los ajustes que considere

necesarios, regular el proceso educativo y responder a las necesidades de mejora (Zambrano, 2014), teniendo como punto de partida los aprendizajes esperados.

La evaluación formativa, o evaluación para aprender (Sonsoles, 2017), es un proceso mediante el cual el docente recoge información sobre la enseñanza y el aprendizaje. Esta información puede ser empleada para la toma de decisiones sobre qué y cómo enseñar.

Otra ventaja de la evaluación formativa es que permite al docente, identificar aquellas actividades que se realizan con éxito, así como aquellas que tienen alguna deficiencia, permitiendo detectarlas a tiempo y corregirlas (Sánchez, 2018).

Así mismo, en este tipo de evaluación se contempla la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación mutua (Díaz y Barriga, 2002) como práctica evaluativa del docente. Ello implica un accionar interactivo entre profesor- estudiante o viceversa, brindando información sobre los aprendizajes al docente y, también, al estudiante (Coloma, 1999).

En la autoevaluación se busca que el estudiante conozca y valore el desarrollo de su aprendizaje, es decir, las acciones que realiza para aprender y mejorar sus desempeños. En la coevaluación permite al estudiante identificar las potencialidades y dificultades de sus compañeros, así como la posibilidad de aprender, de manera conjunta, entre pares o en equipo, compartiendo ideas, experiencias. Tanto la autoevaluación como la coevaluación desarrollan en los estudiantes experiencias formativas (Cáceres, Gómez y Zúñiga, 2018).

Se puede afirmar que el proceso de evaluación, desde la dimensión formativa, no se da de manera aislada, sino que tanto el docente como el estudiante comparten información de manera activa e interactiva, permitiendo obtener evidencias de aprendizajes visibles (Gordon, 2020) de manera continua (Moreno, 2016).

De esta forma, el docente se encuentra en la capacidad de adaptar la enseñanza de tal modo que el estudiante pueda alcanzar las metas de aprendizaje previstas y que, incluso, pueda llegar a comprender e involucrarse en su avance (Moreno, 2016), con sus logros y deficiencias. Pero, también, que pueda contar con diferentes oportunidades que le permitan mejorar (Sánchez, 2018).

En tal sentido, la evaluación formativa está centrada en promover, en favorecer los aprendizajes que los estudiantes (McCallum y Milner, 2021) irán logrando o alcanzado a través del proceso enseñanza y aprendizaje. La evaluación formativa permite

la toma de decisiones de manera rápida (Cáceres, Gómez y Zúñiga, 2018) ya que proporciona información que será empleada para planificar experiencias o actividades de aprendizajes a través de la unidades o proyectos.

La evaluación formativa es considerada como una herramienta importante de motivación (McCallum y Milner, 2021) no solo para el estudiante sino, también, para el docente.

En esta evaluación se realiza la retroalimentación de manera individual, grupal, oportuna y eficiente, dentro de un clima de confianza y mutuo respeto entre el estudiante y el docente, logrando efectos positivos en el proceso enseñanza y aprendizaje. Hay que señalar que la evaluación formativa y la retroalimentación son inseparables, existe un vínculo entre ellas (McCallum y Milner, 2021). Tiene que ver con la teoría curricular constructiva (Boullosa, 2014). Además, es una evaluación para el aprendizaje (Bin, 2020).

La evaluación formativa, en todos los casos, pretende enriquecer y mejorar las actuaciones futuras del alumno, regular el proceso de enseñanza y aprendizaje y permitir al docente adaptar las estrategias y plantear actividades que favorezcan a los aprendizajes de los estudiantes (Lago, Alea y Rodríguez, 2019). Por eso, debe de estar presente no solo en el discurso de los docentes, sino también en su práctica.

Una característica de la evaluación formativa es que se da de manera continua. Esto tiene por finalidad identificar cuáles son las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, conocer y valorar los trabajos realizados por los estudiantes dentro del proceso enseñanza y aprendizaje y, por último, permitir al docente realizar las adaptaciones que considere conveniente (Boullosa, 2014).

Finalmente, la evaluación formativa está comprendida en etapas. En la primera se establecen las metas de aprendizajes. En la segunda se determinan dónde se encuentran los estudiantes. La tercera etapa ayuda al docente a decidir cómo apoyar a los estudiantes para que puedan mejorar en sus aprendizajes (Klute, Apthorp, Harlacher y Reale, 2017). Por tal motivo en su práctica el docente realizará retroalimentación valiosa que permita al estudiante mejorar su desempeño (Bin, 2020).

1.4.3. Evaluación sumativa

Esta evaluación, generalmente, se realiza al final del proceso educativo (Díaz y Hernández, 2002; Boullosa, 2014). Es considerada una evaluación certificadora (Felman, 2010) y sancionadora (Zambrano, 2014). Tiene como propósito certificar el nivel de

rendimiento de los estudiantes al final de un programa o año escolar, brindando a los docentes información que le permita elaborar conclusiones sobre el logro de aprendizaje de los estudiantes (Moreno, 2016). Es de carácter conductista ya que determina la promoción al siguiente año o curso (Zambrano, 2014).

Este tipo de evaluación está centrada en el producto (Boullosa, 2014), en los resultados, por ello se la considera evaluación de producto (Bin, 2020). Además, está centrada en el nivel de logro que tiene que alcanzar el estudiante al final del programa, curso o año escolar (Zambrano, 2014).

Por otro lado, esta evaluación ha sido etiquetada como excesivamente cuantitativa porque toda su atención está centrada en lo numérico, en los puntajes alcanzados por el estudiante. En este grupo encontramos a las evaluaciones estandarizadas, que miden a todos los estudiantes por igual (Sánchez, 2018).

La evaluación sumativa, entonces, se emplea para fijar la responsabilidad que tiene el docente sobre la enseñanza y el aprendizaje, para poder demostrar lo logrado por el estudiante y emitir un juicio de valor sobre la calidad de un programa o curso. Los datos que brinden las evaluaciones realizadas a los estudiantes servirán para los diferentes análisis, diagnósticos y la toma de decisiones (Bin, 2020).

Este tipo de evaluación se caracteriza, además, por reforzar la construcción individual de los conocimientos y de manera estandarizada (Ferreyra, 2012). Se considera que lo enseñado por el docente ha sido aprendido de igual manera por toda la clase ya que, desde esta mirada, los aprendizajes se adquieren por la transmisión de conocimientos (Ferreyra, 2012).

Sin embargo, la evaluación sumativa es considerada de suma importancia ya que es empleada para determinar los objetivos de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes (Bin, 2020). Se apoya en las evidencias procedentes de las pruebas estandarizadas TOEFL, cuya información, al ser reunida, es calculada en números o en porcentajes, para medir el progreso del aprendizaje (Bin, 2020).

1.5. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación indican la valoración que el docente usa al momento de evaluar (UNICEF, 2014) los aprendizajes, para obtener información importante y

valiosa de lo que van logrando los estudiantes (Felman, 2010) a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estos criterios responden a la pregunta ¿qué se evalúa? (Boullosa, 2014). Por eso es necesario que el docente construya, junto con los estudiantes, sus propias herramientas de seguimiento y valoración. Dichas herramientas les servirá para evaluar, desde el inicio de una actividad (Anijovich, 2018) y comparar los aprendizajes (Boullosa, 2014).

En otras palabras, un criterio de evaluación guarda relación con una acción o comportamiento que permite la comparación con otro, estableciendo reciprocidad entre rendimiento y resultados (Turpo, 2012). El criterio de evaluación provee de fundamento a la evaluación que los docentes utilizarán. Da valor a la información que va obteniendo al momento de evaluar a sus estudiantes. También le ayudará en la toma de decisiones (Felman, 2010) permitiendo, de esta manera, replantear las propuestas de la enseñanza para hacer los reajustes que considere necesario. Además, facilita el acompañamiento a los estudiantes, logrando desarrollar y fortalecer la autorregulación de los propios aprendizajes (Felman, 2010).

Por eso, la evaluación formativa debe de estar apoyada en criterios de evaluación claros (Sonsoles, 2017) y construidos de manera pactada y dialogada, de tal forma que los estudiantes conozcan, con exactitud, cómo serán evaluados por el docente (Anijovich, 2018).

Por último, los criterios permiten valorar la calidad del trabajo y los desempeños de los estudiantes (Ferreya, 2012). Como requisito deben de estar claramente delimitados y ser observables, medibles y alcanzables por los estudiantes (Ferreya, 2012). Del mismo modo, deben de informar sobre los resultados de los aprendizajes previstos para poder realizar la retroalimentación (Antón, 2012).

Todo ello hace necesario que los criterios de evaluación sean conocidos y comprendidos por los estudiantes. Más aun, que sean los mismos estudiantes quienes apliquen estos criterios al realizar la autoevaluación o la coevaluación. Así, se estaría hablando de la práctica de una evaluación de calidad que guía no solo al docente, sino también el trabajo del estudiante (Antón, 2012).

1.6. Concepciones de los docentes sobre evaluación de los aprendizajes

Las creencias que tienen los docentes sobre la evaluación y los aprendizajes estarían guiando su actuar con respecto a la enseñanza en el aula (Rodríguez y Solís 2017). Estas creencias, también, se manifiestan en su discurso y la evaluación misma (Turpo, 2012). Son reforzadas en las interacciones con sus colegas.

Estas concepciones develan cómo es la práctica evaluativa del docente; es decir, perfilan la forma en que el docente entiende que debe de ser la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación que realiza día a día a sus estudiantes.

Las creencias se basan en estos 3 factores: el primero es sobre los estudiantes; es decir las características de cada uno, del grupo en general y del contexto en que se encuentra realizando o ejerciendo su práctica pedagógica. Segundo, sobre lo que debe de enseñar; es decir, el contenido de cada área académica. En el caso de los docentes de primaria sería el contenido de las cinco áreas a enseñar como son: Matemática, Personal Social, Ciencia y Tecnología, Arte y Formación Religiosa. Como tercer factor estarían las experiencias previas o anticipadas que poseen sus estudiantes (Ferreira, 2009; Solís, 2015).

Entonces, a través de sus concepciones, los docentes ponen en práctica su quehacer pedagógico; es decir, cómo entiende su práctica en el aula, cómo la interpreta e interioriza y cómo lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes (Cossío y Hernández, 2016). Por tal motivo, juegan un papel importante en el momento en que el docente planifica las actividades (Donoso, 2015).

Una de las concepciones que tienen los docentes sobre evaluación está relacionada al propósito; es decir, ¿para qué evaluar? Según esta concepción, el docente evaluará: a) para promover la enseñanza y el aprendizaje, b) asegurar que los estudiantes se hagan responsables de lo que aprenden y c) garantizar que los docentes y la escuela ambos sean los responsables de lo que aprenden los estudiantes. Cuando observamos que los docentes utilizan a la evaluación como parte integrante del proceso de enseñanza y aprendizaje, podemos determinar cómo esta concepción se ve reflejada en su práctica evaluativa.

La otra concepción está referida a que la evaluación es irrelevante o negativa (Barnes, Fives y M. Dacey, 2017) porque estaría afectando a los estudiantes, a los docentes, a los planes de estudio y a la enseñanza (Opre, 2015).

Lo mismo sucede cuando el docente concibe a la evaluación como una rendición de cuentas por parte de los estudiantes, sobre sus aprendizajes. Aquí se observa una práctica a favor de la evaluación formal, sumativa y de alto rendimiento.

Del mismo modo, los docentes cuyas concepciones califican a la evaluación como necesaria, pero no importante para los aprendizajes, ejercerían la práctica evaluativa a favor de la evaluación sumativa y cuasi formativa. Ellas contribuyen a generar una calificación detallada que el docente emplearía para la rendición de cuentas a la escuela, a los padres y a la comunidad. Los docentes que consideran que la evaluación es irrelevante, en su práctica, no estarían considerando necesario una evaluación formativa (Hidalgo y Murillo, 2017).

Por otro lado, se encuentra que, según el modelo de Brown y Remesal (2017), las concepciones de los docentes con respecto a la evaluación estarían organizadas en cuatro aspectos: a) en la acción de enseñar, b) en la acción de aprender, c) en la acción de brindar acreditación o certificar los resultados obtenidos del aprendizaje y d) en la acción de hacer responsables a los diferentes agentes que se encuentran fuera del aula, como son las familias de los estudiantes y la comunidad (Brown y Remesal, 2017).

Otras concepciones de los docentes sobre la evaluación es que esta debe de ser justa igualitaria y justa equitativa. Respecto a una evaluación justa igualitaria, los docentes estarían considerando importante que la información que se le brinde al estudiante, sobre la prueba, debe de ser objetiva y cuantitativa.

En cambio, los docentes que consideran que una evaluación debe de ser justa equitativa se basarían en la equidad. Estarían considerando que estas evaluaciones deben estar adaptadas a las necesidades de los estudiantes; es decir, que las evaluaciones cumplan la función de medir realmente el proceso en el aprendizaje y ser de carácter cualitativo (Murillo e Hidalgo, 2020).

1.7. Dimensiones de la evaluación

Coloma (1999) establece que la evaluación tiene dos dimensiones: técnico positivista y reflexivo crítica.

Por otro lado, Serrano (2002) señala que la evaluación tiene dimensión ética y técnico metodológica. Considera que, además de ser un problema técnico el de los

procedimientos, instrumentos y formas de obtener información, es sobre todo un problema ético.

Esto porque el docente debe tomar decisiones teniendo en cuenta dilemas como: por qué evaluar, para qué se evalúa, con qué legitimidad evaluar, qué información dar y a quién brindar dicha información. Estas y otras preguntas llevarán al docente a realizar una reflexión más profunda de su práctica evaluativa.

Reflexionar de manera ética permite al docente entender que la tarea de evaluar le exige un análisis crítico de la finalidad y el objetivo que persigue la evaluación. Por ende, repercute en su práctica evaluativa.

Serrano (2002) señala, también, que la dimensión técnico-metodológica estaría subordinada a la dimensión ética solo después que el docente tenga claridad del sentido de la evaluación en cuanto a para qué y qué evaluar. Así mismo, una vez clarificada estas interrogantes, el docente podría determinar cómo evaluar.

Por último, según Coloma (1999), se entiende que la evaluación reflexiva/crítica es la que fija su atención en el proceso o procesos que realizan los estudiantes para aprender y no en el final o en el producto.

En conclusión, las dimensiones técnica y reflexiva crítica brindan a este estudio puntos de comparación que permiten identificar y describir las teorías implícitas que los docentes tienen sobre su práctica evaluativa de los aprendizajes. Por eso, es importante revisarlas y determinar cómo estas dos dimensiones están presentes en las teorías implícitas sobre la evaluación, que tiene el docente.

1.7.1 Dimensión técnica

La evaluación tiene dimensiones positivistas. Es decir, solo se considera lo que se puede observar desde la ciencia. Desde esta visión técnica, la preocupación del docente está centrada en: el número de evaluaciones que debe aplicar para poder medir los aprendizajes de sus estudiantes y en los instrumentos de evaluación que necesitará. También, en el peso que debe dar a cada evaluación, los puntajes o valores según sea la competencia a evaluar, la construcción de matrices y rúbricas, así como obtener el promedio sobre lo aprendido y sobre las actitudes de los estudiantes. Sin embargo, deja de lado preguntas importantes relacionadas con la ideología, la política, y la ética de la evaluación (Coloma, 1999). Se observa, entonces, a un docente técnico, conector sobre elaboración de materiales e instrumentos de evaluación.

Ahora bien, tener a un docente técnico, con un amplio repertorio sobre cómo elaborar instrumentos y materiales de evaluación, no sería suficiente ya que evaluar va más allá de elaborar instrumentos y materiales.

De allí que exista una propuesta de relación entre la dimensión técnica y la reflexiva crítica, que permite al docente reflexionar sobre su práctica evaluativa y las experiencias de aprendizaje propuestas a los estudiantes. De este modo, el docente puede brindar un apoyo oportuno para que el estudiante potencie el desarrollo de sus capacidades y habilidades. No está de más resaltar que estas dos dimensiones, la técnica y reflexiva, permiten tanto al estudiante como al docente autorregular sus aprendizajes y generar un aprendizaje autónomo (Serrano, 2002).

En cuanto a la propuesta de dimensión técnico metodológica de Serrano (2002), se observa que no solamente responde a las preguntas cuánto evaluar y cómo promediar, sino que, además, se logra analizar los aprendizajes y el impacto que los estudiantes pueden tener en la actividad o experiencia de aprendizaje (Serrano, 2002).

Desde esta dimensión técnica, la evaluación se estaría empleando solo para dar un juicio al trabajo realizado por el estudiante y su desempeño (Bin, 2020), durante la experiencia o actividad de aprendizaje propuesta por el docente.

Así mismo, visto desde esta dimensión, el docente solo estaría preocupado en lograr aprendizajes, en entender cómo aprenden sus estudiantes y en los éxitos académicos conseguidos. Es decir, estaría centrado en procedimientos mecánicos y en la elaboración de instrumentos de evaluación los cuales, solo, conducen hacia la calificación (Santos, 2016). El docente estaría enfocado en el juicio de valor que brindan las pruebas de evaluaciones, en la realización procedimientos relacionados a la construcción de listas de listas de cotejos, exámenes, prácticas calificadas, evaluaciones diferenciadas, listas de chequeos, rúbricas de evaluación; acciones todas que le ayudan observar y registrar los aprendizajes logrados.

1.7.2. Dimensión reflexivo-crítica

Esta segunda dimensión enfatiza el proceso que realizaron los estudiantes para lograr las competencias antes que el producto. Desde la perspectiva de la dimensión reflexivo crítica, los docentes establecen los criterios, el diseño y la aplicación de instrumentos de evaluación, pero, a diferencia del docente técnico, reflexiona sobre su práctica evaluativa, así como en la interpretación de los resultados. Se da una discusión

continua de los resultados que va obteniendo, considerando la función transformadora de la evaluación, cuyo eje fundamental es el diálogo, la discusión y la reflexión.

En tal sentido, desde la dimensión reflexivo crítica, la evaluación cumple la función primordial de orientar y apoyar la enseñanza y aprendizaje, convirtiéndose en un reto (Coloma, 1999) de trabajo cooperativo, colaborativo y no, solamente, en un trabajo individualizado (Santos, 2016) del docente. Es decir, se crea en la escuela y en el aula, un ambiente de reflexión en el que se comparten interrogantes, se formulan preguntas (Santos, 2016), se promueve el diálogo entre estudiante-docente y entre colegas. Se refleja así, la práctica continua de un diálogo con actitud moral (Buzzelli, 2018), ética (Santos, 2016) y responsable en torno a la práctica evaluativa de los docentes.

Por eso, se considera necesario e importante lo que señala Coloma (1999) quien indica que la práctica evaluativa tiene que estar incorporada a la misma actividad de la enseñanza y el aprendizaje del docente. La práctica evaluativa tiene que estar en el día a día del docente en el aula y en la escuela.

Por último, desde la dimensión reflexivo crítica, el docente, además de evaluar su práctica, puede reflexionar de manera crítica sobre su actuar en el aula y en la escuela para mejorar los procesos de aprendizaje (Santos, 2016) y de enseñanza. Así, podría transformar su praxis, dando respuesta a la pregunta sobre qué enseñar (Buzzelli, 2018) y para qué enseñar.

1.8. Dimensión ética y reflexiva

La evaluación de los aprendizajes tiene por naturaleza dos dimensiones: la dimensión técnico- instrumental y la ético-moral (Cunill, García y Oramas, 2016). Ambas dimensiones permiten al docente enfocar su práctica evaluativa en el aula con sus estudiantes.

Así, tenemos que la dimensión técnico- instrumental responde a la pregunta qué o cómo evaluar los aprendizajes que los estudiantes han ido desarrollando a lo largo de la experiencia de aprendizaje.

Mientras que, la segunda dimensión se enfoca en la práctica evaluativa del docente ya que, por medio de ella, puede responder a la pregunta: por qué evaluar. Sin embargo, esta dimensión, que debiera estar inmersa en la práctica cotidiana del docente,

es la menos considerada por lo que se hace difícil reflexionar sobre el porqué evaluar. (Sanz, 2019).

Comúnmente, se observa que la práctica evaluativa de los docentes está centrada solo en los aspectos metodológicos o técnicos, que responden a preguntas sobre cómo evaluar o cuándo evaluar y no considera el análisis crítico reflexivo sobre el por qué evaluar. El docente deja de ser reflexivo y crítico porque dedica la mayor parte de su tiempo a los aspectos técnicos de la evaluación (Cunill, García y Oramas 2016).

Si el docente solo evalúa y no mejora su práctica evaluativa, deja de ser crítico y reflexivo ya que no está evaluando para mejorar. Evalúa para seleccionar, clasificar o medir los aprendizajes de sus estudiantes (Fernández, 2014), para rendir cuentas o para certificar las competencias que han sido alcanzadas (Moreno, 2016). a lo largo del bimestre o semestre escolar o al final de la actividad de aprendizaje.

En otras palabras, considerar la perspectiva de la dimensión ética de la evaluación es brindar una mirada juiciosa a su labor profesional, que le permita ganar experiencia, desarrollar sus capacidades para lograr que el estudiante reflexione sobre lo que va aprendiendo y sobre lo que le falta por aprender, para poder mejorar (Cunill, García y Oramas, 2016).

Desde la dimensión ética de la evaluación surge la preocupación por lo que aprenden los estudiantes, así como, también, por el desempeño del docente (Sanz, 2019), quien irá ganando experiencia conforme vaya poniendo en práctica la dimensión ético-moral de la evaluación.

En cambio, si su práctica evaluativa se basa solo en la dimensión técnica, el docente se dedicará tan solo a realizar ejercicios para comprobar lo que aprendieron o no sus estudiantes (Agudelo, Rojas, Ocampo y Clavijo, 2018). Por ello, al considerar la dimensión ético- moral, el docente podrá regular y mejorar la evaluación de los aprendizajes en el aula y, como consecuencia, mejorar su práctica y los aprendizajes de sus estudiantes (Cunill, García y Oramas, 2016).

Desde la mirada de la dimensión ética, la evaluación es una práctica continua donde el docente desarrolla su espíritu reflexivo y crítico de manera constante, entendiendo cuál es su función pedagógica en el aula y en la escuela. En ese ambiente de reflexión constante, los docentes dedican tiempo tanto al diseño de instrumentos de evaluación como al repensar sobre por qué, cómo y para qué evaluar los aprendizajes (Agudelo, Rojas, Ocampo y Clavijo, 2018).

Es aquí donde, desde una mirada ética de la evaluación de los aprendizajes, el docente se convierte en el responsable de identificar las potencialidades y dificultades que poseen sus estudiantes. Asume, además, el rol de orientador, motivador y responsable de realizar la retroalimentación y cualificación (Franco, 2019) de lo que van aprendiendo los estudiantes.

Por lo tanto, la dimensión ética permite al docente reflexionar sobre su práctica evaluativa para que pueda tomar decisiones y planificar. En un ambiente ético y reflexivo, el docente puede reflexionar sobre los aspectos primordiales de la evaluación de los aprendizajes, como: ¿para qué evaluar?, ¿cuál es la finalidad de evaluar?, ¿qué se pretende evaluar?, ¿qué se consigue al evaluar?, ¿a qué personas se ayuda al evaluar?, ¿a qué valores sirve? (Fernández, 2014). De esta forma, podrá tener información necesaria para argumentar lo que están aprendiendo o no sus estudiantes, sus fortalezas o debilidades y, a la vez, mejorar su práctica evaluativa. Un docente con formación ética es un docente crítico, pero a la vez reflexivo y competente (Franco, 2019; Domingo, 2018).

El docente reflexivo construye su saber profesional elaborando lo que necesitan sus estudiantes y cuenta con una gama de habilidades alcanzadas que le posibilitan analizar, reflexionar y crear (Domingo, 2018) pero, también, transformar su práctica para brindar un mejor servicio.

En la medida en que el docente sea reflexivo tendrá la posibilidad de mejorar él y los aprendizajes de sus estudiantes. No limitará su función pedagógica a reforzar conocimientos, sino que los resultados de la evaluación de los aprendizajes, aparte de medir lo que sus estudiantes van aprendiendo, le servirán de guía para la planificación hacia un aprendizaje real (Gordon, 2020).

Entonces, reflexionar desde la perspectiva ética de la evaluación debe de ser una práctica diaria en la escuela, debe ser una invitación a analizar la realidad que se observa en el aula (Agudelo, Rojas, Ocampo y Clavijo, 2018).

Tal como expresa Van (2016), la práctica reflexiva permite desarrollar la competencia de evaluar los aprendizajes de sus estudiantes y, a la vez, mejorar su práctica profesional. Del mismo modo, la práctica reflexiva ayuda al docente a entender que el aprendizaje se evidencia con la evaluación formativa y su valor ético (Muriel, Gómez, y Londoño, 2020; Lago, Alea y Rodríguez, 2019). Contribuye a la evaluación del aprendizaje autorregulado, en la que el docente brinda al estudiante retroalimentación adecuada con base en su desempeño (Wallin y Adawi, 2017).

Entonces, se podría afirmar que la dimensión ética de la evaluación hace posible que el docente tenga en claro el compromiso de desarrollar, en sus estudiantes, aprendizajes de calidad. También le permite desarrollar la capacidad de discutir o debatir con sus colegas temas constantes sobre su formación profesional, favoreciendo de esta manera el intercambio de experiencias para la mejora de su práctica profesional (Domingo, 2018).

Desde la perspectiva ética de la evaluación, el docente considera que esta debe de ser justa. Es decir, se debe respetar a la persona que va a ser evaluada y considerar las consecuencias que puede traer consigo el no realizar una evaluación con justicia.

Por eso, con la inclusión de la dimensión ética de la evaluación, el docente desarrolla mejor sus funciones profesionales, las cuales están enfocadas al diálogo constante con el estudiante, con el padre de familia, entre docentes y con la comunidad (Fernández, 2014).

El sentido ético de la evaluación permite al docente reflexionar y tomar decisiones para actuar (Domingo, 2018), en conjunto con los estudiantes. Esto es posible porque la dimensión ética de la evaluación favorece la responsabilidad compartida con los estudiantes. En tal sentido, el docente involucra al estudiante y comparte con él responsabilidades que le permitan desarrollar su autonomía (Domingo, 2018; Fernández, 2014); brinda al estudiante un espacio para intercambiar ideas, opiniones, pensamientos en un ambiente de diálogo.

En esta línea, es importante mencionar que la negociación juega un papel importante, sobre todo cuando el docente brinda las recomendaciones para que el estudiante pueda mejorar su aprendizaje, contribuyendo de esta manera a la construcción de los aprendizajes significativos (Cunill, García y Oramas, 2016).

Por este motivo, Fernández (2014) afirma que la evaluación que se proponga al estudiante debe de ser justa, integral, continua, sistemática, participativa, válida y confiable para que sea una evaluación de calidad.

La dimensión reflexiva y crítica hace posible una transformación real de la práctica docente y de los aprendizajes de sus estudiantes, aunque para llegar a esa transformación, primero, tiene que lograr ser un profesional competente e idóneo (Cunill, García y Oramas, 2016).

La comprensión de la realidad, el aprender para mejorar, el brindar estímulos a sus estudiantes y orientar los aprendizajes también forman parte de las funciones

profesionales del docente. Estas funciones que el docente desempeña en el aula, pero sobre todo al ejercer su práctica evaluativa potencian sus competencias como evaluador de los aprendizajes de sus estudiantes (Santos, 2016).

Por eso, es importante señalar que la evaluación es parte principal de las funciones que ejerce el docente, ya que esta está inmersa en la enseñanza de los aprendizajes (Cáceres, Gómez y Zúñiga, 2018). Por lo que lo deben estar presente los componentes éticos que permiten que la evaluación sea realizada de manera formativa o educadora (Cunill, García y Oramas, 2016).

En tanto la finalidad de la evaluación de los aprendizajes, para el docente, es que todos los estudiantes logren aprender, la evaluación desde la perspectiva ética debe de estar dentro del proceso enseñanza y aprendizaje (Sanz, 2019) como un acto natural. La evaluación debe emplearse como un recurso para aprender (Muriel, Gómez, y Londoño, 2020) y no como una forma de sancionar o castigar al estudiante.

De acuerdo con Agudelo, Rojas, Ocampo y Clavijo (2018), a través de la evaluación de los aprendizajes se puede lograr establecer un plan de mejora continua que responda a la realidad del estudiante y brinde oportunidades.

Por eso, es importante dotar al docente de diversos recursos necesarios para realizar su trabajo pedagógico, ya que en la práctica se observan dificultades al momento de evaluar. Las dificultades no le permiten enfrentar los desafíos que conlleva la evaluación de los aprendizajes. También se puede dar el caso que el docente, todavía, no ha tenido la oportunidad o el espacio necesario que le permita aprender a realizar una evaluación real de los aprendizajes. Mientras no existan espacios de diálogos o de reflexión no habrá construcción de conocimientos ni se contará con oportunidades para crecer profesionalmente en el ejercicio de la práctica evaluativa (Cáceres, Gómez y Zúñiga, 2018).

En efecto, la reflexión que realizan los docentes sobre su práctica hace que comprendan mejor su función y actividad profesional. Según lo señalado, anteriormente, la práctica reflexiva permite al docente direccionar el desarrollo de su práctica profesional (Anijovich y Capelletti, 2018) que se inicia en el aula y desde la experiencia diaria y cotidiana con los estudiantes (Saric y Steh, 2017).

Cabe agregar que la reflexión que realiza el docente, sobre su práctica cotidiana, no se desarrolla en un mismo nivel. En esta reflexión se logran identificar 3 niveles de reflexión donde cada nivel en sí es más complejo que el otro. Es decir, se parte desde una

reflexión más sencilla o técnica hacia una más compleja, donde existe la reflexión sobre la ética y la moral, sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

En el tercer nivel, a diferencia de los dos anteriores, se exige al docente tener mayor sentido de reflexión y, por consiguiente, se convierte en el transformador del conocimiento. En este nivel, se le brinda herramientas necesarias que le permitan evaluar, reflexionar de manera crítica y tomar decisiones para establecer sus planes de estudio, sus proyectos de aprendizaje en contextos reales (Shanmugavelu y Balakrishnan, 2020).

Es por ello que se afirma que no es lo mismo la reflexión que realiza un docente con años de experiencia que uno que recién inicia la carrera profesional. El primero, llamado experto, reflexiona la enseñanza y el aprendizaje de manera global y crítica teniendo en cuenta diferentes situaciones o momentos de la enseñanza y el aprendizaje. Mientras que, los docentes que recién inician la carrera profesional, llamados también principiantes, solo tienden a realizar descripciones de lo que observan de manera aislada y desarticulada, carentes de conexiones. Estos docentes carecen de argumentos que les permitan fundamentar las decisiones pedagógicas tomadas ya que aún no han logrado integrar la teoría con la práctica de la enseñanza y el aprendizaje (Ruffinelli, 2017).

Reflexionar sobre la experiencia permite la transformación del conocimiento profesional del docente primero hacia la modificación y mejora de su práctica (Ruffinelli, 2017) continua en el aula ya que un docente reflexivo primero analiza y luego comprende el contexto en donde pondrá en ejercicio su práctica profesional o profesionalismo; luego diseña y planifica de manera contextualizada, comprendiendo y adaptándose a la realidad en que va a realizar su trabajo; de esta manera el docente se irá transformando en un agente activo y capaz de construir según sus necesidades los conocimientos pedagógicos necesarios que le permitan tomar decisión y actuar (Domingo, 2021).

La reflexión se debe de dar en la escuela y dentro de un tiempo que en ella se brinde. Si no existe un tiempo en la escuela para la reflexión, el docente no podrá reflexionar sobre su práctica de manera individual ni podrá compartir con sus colegas, temas relacionados a la enseñanza y el aprendizaje. En tal sentido, es necesario que el docente cuente con un espacio de tiempo en la escuela que le permita reflexionar en dos momentos, primero a nivel individual y, luego, con sus demás colegas.

En la medida que entre docentes existan interacciones, además de compartir experiencias, podrán compartir orientaciones técnicas y soporte emocional que contribuya a fortalecer la confianza en sus propias habilidades (Shanmugavelu y

Balakrishnan, 2020) y desarrollar la capacidad de observarse a sí mismos. Esta capacidad de observación es una característica propia de profesionales autónomos y críticos (Domingo, 2021).

En este contexto, la práctica reflexiva del docente se da teniendo en cuenta la experiencia profesional; es decir: el tiempo de servicio, la experiencia que haya adquirido el docente en el ejercicio de su práctica; el escenario profesional, en este caso la escuela, la comunidad educativa; el contexto donde el docente pone en práctica su experiencia y la reflexión, que vendría a ser el tiempo que se debería dar en la escuela para reflexionar sobre la práctica pedagógica. Estos tres ejes básicos no deben de estar aislados, sino interrelacionados y conectados entre sí (Anijovich y Capelletti, 2018).

En tal sentido, la práctica docente no debería ser vista o considerada como una profesión solitaria. No todo lo que sucede en las aulas debe de ser considerado responsabilidad individual del docente. A esto se agregaría que el tiempo para reflexionar y para tomar decisiones es muy limitado o no existe, siendo esta situación un problema que se da y se observa a menudo (Shanmugavelu, Balakrishnan, 2020) en la práctica profesional.

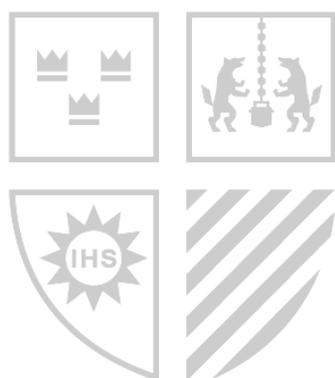
La práctica y la reflexión del docente permiten el desarrollo de la profesión (Van, 2016) y es que la reflexión crítica que tiene el docente, sobre su práctica profesional, llama la atención en la literatura académica. En la literatura se destaca su gran importancia e impacto que tiene para la mejora de la calidad del trabajo que brindan los docentes. En esta práctica, la emoción juega un papel importante para que el proceso de reflexión sea efectivo (Saric y Steh, 2017).

Sin embargo, la promoción de la reflexión en la escuela, como capacitaciones o formaciones, no son favorables para los docentes ya que no existen espacios de reflexión sobre las experiencias que se viven día a día en las aulas.

Reflexionar sobre experiencias vividas o sobre temas pedagógicos creará docentes cuyo pensamiento estará enfocado en mejorar la calidad de las evaluaciones que realicen a sus estudiantes y, como consecuencia, se podrá conseguir la mejora de la enseñanza y aprendizaje (Shanmugavelu, Balakrishnan, 2020).

Por todo ello, la reflexión crítica debe de estar presente en la formación de los futuros docentes y en los docentes en ejercicio profesional. El desafío está en cómo hacer que el docente reflexione de manera crítica sobre su propia práctica y cómo hacer que los

docentes en ejercicio profesional se conviertan en modelos de prácticas reflexivas para los docentes en formación o futuros docentes (Saric y Steh, 2017).



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

La presente tesis asume la propuesta metodológica del mapeo epistémico (Deroncele, 2020a; Deroncele, Gross y Medina, 2021a). Esta propuesta sostiene que, en el texto científico, la metodología debe atender como mínimo los siguientes elementos: 1.- Paradigma de investigación científica, 2.- Enfoque de investigación, 3.- Tipo de investigación, 4.- Tipo de estudio, 5.- Alcance, 6.- Método (diseño), 7.- Técnicas e instrumentos de recolección de la información, 8.- Métodos teóricos, 9.- Población y muestra, 10.- Categorías y Subcategorías.

2.1. Paradigma, enfoque, alcance, tipo de estudio, tipo de investigación

El estudio está basado en el **paradigma interpretativo**, el cual es considerado un paradigma de investigación científica que puede ser aplicado al campo de las ciencias de la educación (Deroncele, 2020b). Su interés se centra en entender e interpretar una realidad construida por los sujetos (Aberos, Bernardi, Capocasale, García y Rojas, 2015) en su quehacer diario (Salinas, 2016). Tal es el caso de las teorías implícitas que están en el accionar cotidiano del maestro en el aula y que orientan su quehacer pedagógico (Cossío y Hernández, 2016).

Asimismo, se utilizó un **enfoque cualitativo** referido al estudio de los sujetos y sus experiencias de acción e interacción (Flick, 2007), en tanto la presente investigación está centrada en el quehacer diario de los docentes y su práctica evaluativa en el aula.

La presente investigación tiene un alcance exploratorio ya que se exploró, en el contexto real, los elementos a investigar sin una hipótesis específica previa (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Es decir, se exploró las teorías implícitas que tienen los docentes de primaria sobre la evaluación de los aprendizajes y su accionar en el aula.

Además, se concretó un **tipo de estudio transversal** ya que la recolección de datos se realizó en un solo momento.

El tipo de investigación es un **tipo aplicada** pues aplica conocimientos científicos para diagnosticar la realidad. Así, la investigación aplicada puede estar enfocada en el diagnóstico o en la intervención (Deroncele, 2022). Las enfocadas en diagnósticos implican un procedimiento llevado a cabo mediante encuestas, entrevistas o cuestionarios a partir de conocimientos científicos sistematizados. Su objetivo es establecer las necesidades de un sector o de una situación de la realidad social y que es motivo de estudio o investigación. En síntesis, la investigación aplicada centrada en el diagnóstico es una forma de conocer las realidades con evidencia científica (Vargas, 2009).

La investigación básica es aquella que genera un nuevo conocimiento científico y la investigación aplicada la que aplica los conocimientos científicos establecidos para describir o transformar la realidad (Deroncele et al., 2021). En este sentido el presente estudio se constituye en una investigación aplicada con énfasis en el diagnóstico.

2.2. Métodos

La presente investigación seleccionó como método de investigación, el **método cualitativo de estudio de casos** por su importancia en la investigación cualitativa en educación (López, 2013). El estudio de casos es un método característico de la investigación cualitativa (Stake, 2013).

En específico se utilizó la variante **de estudio de casos múltiples**, teniendo en cuenta que el mismo “se lleva a cabo cuando queremos estudiar varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar” (López, 2013, p.141). Precisamente, esto es lo que sucede en este estudio: se seleccionó seis sujetos de investigación, uno por cada grado del nivel primario; cada uno de estos sujetos se constituyen en casos únicos que son investigados.

Es válido destacar que ya ha sido probada la efectividad de los estudios de casos múltiples para investigar la experiencia de profesores en sus prácticas evaluativas (Xie y Cui, 2021).

En esta investigación se utilizó los siguientes procedimientos del estudio de casos (López, 2013):

- Documentar la evidencia de los docentes de manera sistemática;

- Utilizar fuentes múltiples de datos e información, por ello fueron seleccionados un docente por cada grado;
- Realizar triangulación de datos, es decir, revisión de documentos o instrumentos que emplean los docentes para evaluar a sus estudiantes, como registros de evaluación, pruebas, listas de cotejo, etc.;
- Verificar la información con personas pertinentes para evaluar los detalles del caso y
- Documentar los procedimientos utilizados, por ello se detallan las técnicas utilizadas para recolectar información –entrevista, observación y análisis documental-.

Para realizar esta investigación, en el método teórico, se empleó el **análisis-síntesis**, lo cual permitió analizar las teorías implícitas de la evaluación de los aprendizajes que tienen los docentes del nivel primaria de una institución educativa pública de Lima Cercado. Del mismo modo, poder sintetizar cuáles son los principios y aplicaciones pedagógicas de la evaluación de los aprendizajes que emplean los docentes (Ñaupas, Mejía, Novoa y Villagómez, 2011).

2.3. Objetivos de la investigación

a. **Objetivo general:**

Analizar las teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes que tienen los docentes del nivel primaria de una institución educativa pública de Lima Cercado.

b. **Objetivos específicos:**

Determinar cuáles son los criterios sobre la evaluación de los aprendizajes que tienen los docentes del nivel primario.

Determinar cuáles son los tipos de evaluación que emplean los docentes del nivel primario al momento de evaluar los aprendizajes de sus estudiantes.

Determinar las dimensiones en la que el docente concibe la evaluación en su práctica.

Determinar las teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes de los docentes.

2.4. Categorías y subcategorías

Las categorías y subcategorías definen los conceptos que se emplearon para el tema de estudio y que se encuentra en el marco teórico.

Tabla 1

Categorías y subcategorías de la investigación

Categorías	Subcategorías
<p>Teorías implícitas de la evaluación de los aprendizajes.</p> <p>Conjunto de conocimientos difíciles de comprender y explicar, que se perciben y son elaborados a través de las experiencias personales dentro de un contexto determinado. Estos conocimientos tienen un papel causal que orientan el accionar y las prácticas que se evidencian o afloran en ciertas situaciones o contextos. (Pozo, 2006).</p>	<p>Teoría directa</p> <p>Es la más básica y está asociada al modelo curricular academicista con un paradigma positivista. Esta teoría centra los resultados o productos del aprendizaje sin relacionarlo con el contexto de aprendizaje. (De la Cruz y Luengo, 2018).</p> <hr/> <p>Teoría interpretativa</p> <p>La evaluación es el resultado de la enseñanza que considera el proceso realizado por el estudiante con el fin de conseguir el logro señalado. (Boullosa, 2014, Pozo, 2006 y Antón, 2012).</p> <hr/> <p>Teoría constructiva</p> <p>Evaluar es reconocer cómo el aprendiz o estudiante da significado a la información aprendida. Aquí se le brinda al estudiante la posibilidad de crear, replantear, producir algo a partir del objeto proporcionado en las sesiones de enseñanza y aprendizaje. (Boullosa, 2014, Pozo, 2006 y Antón, 2012).</p>
<p>Evaluación de los aprendizajes</p> <p>Actividad que proporciona información útil y necesaria que transforma la práctica docente, así como el aprendizaje de los estudiantes. (Hidalgo y Murillo, 2017).</p>	<p>Criterios</p> <p>Son registros de avances, indicadores de resultados que permiten al docente obtener información (Felman, 2010).</p> <hr/> <p>Tipos</p> <p>Es la clasificación que permite distinguir los tres tipos de evaluaciones: diagnóstica, formativa y sumativa (Díaz y Barriga, 2002).</p> <hr/> <p>Dimensiones</p> <p>Ética: El docente decide evaluar teniendo en cuenta las siguientes preguntas: qué evaluar, por qué evaluar, para qué se evalúa (Serrano, 2002).</p> <p>Reflexiva crítica: La evaluación se convierte en diálogo y reflexión del docente contribuyendo de esta manera a una mejor comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza aprendizajes (Serrano, 2002).</p>

2.5. Población y muestra

La población es el conjunto de personas que son motivos de la investigación (Ñaupas, Mejía, Novoa y Villagómez, 2011). En este estudio la población seleccionada está constituida por 24 profesores del nivel primaria (4 profesores por grado), dichos docentes se encargan de enseñar las siguientes áreas curriculares: Comunicación, Ciencia y tecnología, Matemática, Personal Social, Arte y Cultura, Educación Religiosa.

La muestra es parte de la población seleccionada por métodos diversos (Ñaupas, Mejía, Novoa y Villagómez, 2011). Para el presente estudio de investigación se ha seleccionado una muestra de 6 profesores; es decir uno de cada grado (de 1° a 6° grado).

Obedece a un muestreo no probabilístico de tipo intencional ya que permitió seleccionar la muestra para conducir la investigación a partir de criterios específicos (Otzen y Manterola, 2017).

Los docentes que conforman la muestra fueron seleccionados de acuerdo a los siguientes dos criterios: ser docentes del nivel primaria con experiencia en el aula y ser docentes nombrados en la institución educativa.

DO1, sexo femenino, edad: 55, tiempo de experiencia como docente 30 años, 25 años trabajando en la institución educativa.

DO2, sexo femenino, edad: 42, tiempo de experiencia como docente 15 años, 5 años trabajando en la institución educativa.

DO3, sexo femenino, edad: 39, tiempo de experiencia como docente 10 años, 3 años trabajando en la institución educativa.

DO4, sexo femenino, edad: 45, tiempo de experiencia como docente 8 años, 3 años trabajando en la institución educativa.

DO5, sexo femenino, 45, tiempo de experiencia como docente 23 años, 23 años trabajando en la institución educativa.

DO6, sexo femenino, edad 48, tiempo de experiencia como docente 8 años, 3 años trabando en la institución educativa.

Los docentes seleccionados proporcionarían sus instrumentos de evaluación, pruebas o exámenes, así como sus registros de notas.

2.6. Técnicas e instrumentos

En cuanto a las técnicas se empleó la entrevista, la observación y el análisis documental.

La primera técnica fue la entrevista, la cual permitió recoger información mediante un proceso directo de comunicación entre entrevistador(es) y entrevistado(s) (Bernal, 2010). Se recogió el discurso de los docentes, sus voces, (Recalt, 2018). Los docentes entrevistados respondieron a cuestiones, previamente, diseñadas en función de las dimensiones que se pretenden estudiar, planteadas por el entrevistador.

Entonces, lo que se pretendió con la entrevista fue identificar y, después, analizar las concepciones de la evaluación de los aprendizajes para contrastarlas con los instrumentos de evaluación que, en la práctica, emplean los docentes.

El tipo de entrevista que se empleó en el presente estudio de investigación fue una entrevista semiestructurada, ya que tiene un grado relativo de flexibilidad (Bernal, 2010). Permite interpretar sobre las concepciones implícitas de los docentes y su práctica evaluativa.

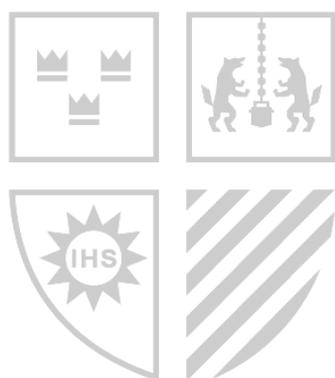
También se empleó la observación como técnica de investigación científica ya que es un proceso riguroso que permite conocer de forma directa, el objeto de estudio para, luego, describirlas y analizarlas. En este caso, el objeto de estudio fue las teorías implícitas de los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes (Bernal, 2010).

Para ello, se elaboró una lista de cotejo que permitió la revisión y verificación de la presencia o ausencia de determinadas conductas que realizan los docentes en el momento de evaluar o registrar los aprendizajes de sus estudiantes (Ñaupás, Mejía, Novoa y Villagómez, 2014,) tales como: qué evalúa, cómo evalúa, cuándo evalúa, qué tipo de prueba que emplea, si realiza retroalimentación, coevaluación, heteroevaluación, si registra la evaluación realizada.

La tercera técnica que se empleó para el recojo de información fue el análisis documental, en tanto los documentos son una fuente bastante fidedigna y práctica que revelan los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad (Sandoval, 2002).

Así, para efectos de la presente investigación se realizó el análisis documental a los registros, instrumentos de evaluación y exámenes elaborados por los docentes.

Cabe agregar que la entrevista y lista de cotejo, antes de su ejecución y empleo, fueron sometidas a validación de expertos y prueba piloto. Luego de ello, se realizó algunos ajustes en las preguntas e ítems.



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

3.1. Análisis e interpretación de los datos

Los resultados de la entrevista y la información recogida en la lista de cotejo permitieron realizar la descripción y análisis de los datos (Ñaupas, Mejía, Novoa y Villagómez, 2014), a través de la interpretación directa y la suma categórica (Stake, 2013).

El análisis permitió establecer relaciones empleando la estrategia de la triangulación (Stake, 2013). Se logró establecer correspondencia entre las transcripciones de los discursos de los docentes, sobre las teorías implícitas que brindó la entrevista, y las prácticas evaluativas observadas con el análisis documental de la lista de cotejo. Así, se obtuvo categorías emergentes tales como “Evaluación de desempeño”, “Evaluación en función a metas, logros de actividades y logros de competencias”, “Rol del docente como guía”, “capacidades, competencias, desempeños y estándares de aprendizaje”, “Evaluar para medir capacidades, competencias, desempeños, estándares de aprendizajes”, “Evaluación constructiva y reflexiva”.

3.1.1 Integración e interpretación de los resultados

La integración e interpretación de los resultados se realizó a través de las categorías emergentes y el análisis de los indicadores de cada subcategoría. Es importante mencionar que el trabajo de investigación reúne, tal como lo manifiesta Recalt (2018), las voces de los docentes; en este caso de 6 docentes de primaria de una IE pública.

A continuación, se presenta la tabla 2 que recoge el resultado de los discursos de los docentes y el Análisis Documental de la lista de cotejo que evidencian las teorías implícitas que los docentes participantes tienen, sobre la evaluación.

Tabla 2

Resultado de los discursos de los docentes en torno a las teorías implícitas de la evaluación de los aprendizajes

Docentes Entrevistados	Teorías Implícitas		
	Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructiva
DE1	X	X	
DE2	X	X	
DE3		X	X
DE4		X	X
DE5		X	X
DE6		X	X

Tal como podemos observar, los docentes DE1 y DE2, en sus discursos, ponen en evidencia el pensamiento interpretativo. Al respecto, los docentes mencionan:

Evalúo para ver sus aprendizajes, sus desempeños. Para conocer sus logros. (DE1)

Evaluar es conocer si ellos están logrando los aprendizajes esperados. (DE2)

En los registros de los docentes y en los instrumentos de evaluación se observa que solo se evalúa el producto final. Este resultado lo vemos, también, en el estudio realizado por De la Cruz y Luengo (2018) quienes afirman que los docentes que evalúan al final del curso, trimestre, unidad o clase, tienen sus concepciones enmarcadas en la Teoría Directa.

Ello no permite una adecuada gestión de potencialidades formativas (Deroncele, Medina y Gross, 2020) pues, cuando la evaluación se centra en el resultado, se descuida el proceso de aprendizaje. Es en el proceso de aprendizaje donde la retroalimentación se convierte en un elemento central que permite destacar las oportunidades de mejora y los puntos positivos que realiza el estudiante.

Así mismo, al igual que Boullosa (2014), se llega a la conclusión de que las teorías implícitas de la evaluación de los aprendizajes en docentes, se encuentran dentro la Teoría Directa y que no solo está en sus discursos si no que se evidencian en sus documentos de evaluación. En este caso, en los registros y listas de cotejo de los docentes DE1 y DE2 solo se observa la evaluación del producto final.

Si bien Boullosa (2014) destaca que el docente, desde la perspectiva de la teoría directa, evalúa de manera cuantitativa, Salinas (2016) agrega que el docente, cuya práctica

evaluativa se encuentra dentro de la teoría directa, también estaría evaluando logros alcanzados.

Efectivamente, esta afirmación se ve presente en los discursos de los docentes DE1 y DE2 cuando indican lo siguiente:

Evaluó para conocer sus logros. (DE1)

Evaluó para saber qué les falta reforzar y qué aprendizajes ellos están logrando. (DE2)

Otro discurso que encontramos en el DE2, y que es motivo de análisis, es el que sigue:

Evaluar es conocer si los estudiantes están logrando las competencias. (DE2)

Al respecto, López y Gómez (2017) manifiestan que este discurso es común ya que hay un conocimiento teórico, por parte del docente, sobre la evaluación formativa. Esta afirmación explicaría que el docente DE2 solo está demostrando conocimiento de la definición de la evaluación formativa, puesto que en su práctica no se observa la aplicación de la evaluación formativa. Al revisar y analizar los registros e instrumentos de evaluación que el docente emplea, se observa que solo ha registrado el producto final; no hay evidencia de los procesos realizados por los estudiantes, para llegar al producto.

Tal y como afirman De la Cruz y Luengo (2018), cuando el docente solo evalúa al final del curso, asignatura o clase, sus concepciones se encontrarán dentro de la teoría directa.

Por su parte, Hidalgo y Murillo (2017) afirman que los docentes que conciben a la evaluación solo como un instrumento para medir resultados, tendrían un bajo conocimiento y manejo de estrategias que orienten al trabajo autónomo del estudiante.

Por otro lado, encontramos los discursos de los docentes DE3, DE4, DE5, DE6 enmarcados dentro de la teoría constructiva.

Evaluar es un acompañamiento. (DE3)

Evaluó sus actuaciones. (DE4)

Evaluar es una oportunidad para seguir aprendiendo. (DE4)

La profesora es la guía, los estudiantes construyen. (DE4)

Me doy cuenta de que el estudiante está aprendiendo cuando es capaz de expresar sus ideas a través de sus propias palabras. (DE5)

Al evaluar considero la reflexión que el estudiante está realizando: “para qué le va a servir lo que está aprendiendo”. (DE6)

Cabe señalar que, si bien los discursos de estos cuatro docentes se enmarcan en la teoría constructiva, en la práctica, sus registros e instrumentos se ubican dentro de la teoría interpretativa.

Tal como lo refieren Flórez, Páez, Fernández y Salgado (2018) existen concepciones, unas más instaladas que otras. En este caso, la teoría más arraigada es la interpretativa. A esto se suman los hallazgos de Cossío y Hernández (2016), quienes refieren que es propio encontrar, en los discursos de los docentes, la presencia de la teoría constructiva, debido a que se encuentran en la necesidad de mostrar conocimiento y dominio de la evaluación formativa ya que esta se encuentra oficializada, pero en su práctica es todo lo contrario.

Ese planteamiento permite comparar los hallazgos encontrados en los discursos de los docentes entrevistados DE3, DE4, DE5 y DE6 con las políticas educativas puestas en práctica por el Minedu (2019), el cual establece que la evaluación debe de realizarse en el marco de una evaluación formativa, desde el aula.

Entonces, al estar normada la evaluación formativa y ser exigida por los diferentes niveles de gestión educativa, el docente se ve obligado a incluir, en sus discursos, reflexiones constructivistas aprendidas en las diversas capacitaciones; aunque su práctica indique todo lo contrario.

Tal como recomienda Piñeros (2013) consideramos que los docentes requieren lograr un pensamiento más reflexivo, no solo de sus concepciones sino de las consecuencias que estas traen sobre su práctica evaluativa. Esta reflexión les ayudaría a conseguir la mejora de la calidad de la enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes. Esta acción puede lograr impactos tanto en el desempeño de los docentes como en el logro de los aprendizajes de los estudiantes. Conocer cómo los docentes conciben la educación contribuye a entender su accionar y a buscar su mejora. Incluso desde esta perspectiva propuesta por Piñeros, se puede pensar en el replanteamiento de políticas educativas sobre evaluación y mejoras de los aprendizajes.

En esta línea de reflexión, Pizarro y Gómez (2018) señalan que el proceso reflexivo debe ser guiado para que el docente logre identificar sus propias concepciones implícitas, pues, muchas veces, él mismo no es consciente que las tiene. Así, se podría realizar un cambio conceptual sobre la evaluación que permita transformar la práctica evaluativa.

Así mismo, Ferreyra (2012) señala que es recomendable establecer espacios moderados por expertos, sobre temas de evaluación que permitan a los docentes dialogar y reflexionar sobre las prácticas evaluativas que emplean al momento de evaluar a sus estudiantes, para mejorarlas.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, la tabla 3 recoge el resultado de los discursos de los docentes y el análisis documental de las listas de cotejo. Los resultados evidencian la presencia de las Teorías Implícitas expresadas tanto en los discursos de los entrevistados como en los documentos analizados.

Tabla 3

Resultado de los discursos de los docentes en torno a la evaluación de los aprendizajes

Docentes Entrevistados	Evaluación de los Aprendizajes		
	Criterios	Tipos	Dimensión
DE1	Sus productos	sumativa	Ética
DE2	Sus productos	sumativa	Ética / Reflexiva
DE3	Sus acciones o actuaciones	sumativa	Ética / Reflexiva
DE4	Sus acciones o actuaciones	sumativa	Ética / Reflexiva
DE5	Sus acciones o actuaciones	sumativa	Ética
DE6	Sus trabajos, preguntas y respuestas de los estudiantes	sumativa	Ética / Reflexiva

En cuanto a los criterios que emplean los docentes al momento de evaluar, dos docentes manifestaron:

Evalúo los aprendizajes esperados a través de sus productos. (DE1)

Evalúo sus trabajos, así me doy cuenta de que está desarrollando sus competencias. (DE2)

Como se observa en la tabla 3 existe un predominio de la evaluación sumativa, lo cual indicaría que requiere renovar la mirada sobre la evaluación que aplican, actualmente, los docentes.

Al respecto, en un estudio reciente de Gezer et al. (2021) se utilizó un modelo lineal jerárquico para examinar la relación entre una evaluación formativa y una evaluación sumativa para estudiantes de primaria. Los resultados sugieren que la

evaluación formativa puede ser más beneficiosa para alentar a los estudiantes, por lo que recomiendan a los maestros que utilicen las prácticas de evaluación formativa con más frecuencia. Explican que el proceso de evaluación formativa incluye el ciclo de recolección de datos, análisis de datos, planificación de instrucción futura y examen del impacto de esa instrucción a través del ciclo de regreso a la recopilación de datos. Este estudio contribuyó al campo proporcionando más datos empíricos sobre la relación entre la evaluación formativa y sumativa con los alumnos de primaria.

En esa línea, el estudio de Vittorini, Menini y Tonelli (2021) plantea el uso de sistemas de recomendación como un medio para proporcionar retroalimentación automatizada y personalizada a los estudiantes luego de la evaluación sumativa. Se entiende que la retroalimentación estaría compuesta por un conjunto personalizado de preguntas de prueba (elementos) para cada estudiante, con el que podría beneficiarse el proceso de aprendizaje puesto que se enfoca en brechas específicas en sus conocimientos.

Otro estudio reciente, el de Huang et al. (2021), pone el énfasis en una innovadora estrategia: seleccionar preguntas creadas por los estudiantes, para reforzar las evaluaciones sumativas. Explican estos autores que la producción de preguntas de opción múltiple de alta calidad, para evaluaciones formativas y sumativas es una tarea que requiere mucho tiempo y gran habilidad, creatividad y conocimiento. Huang et al. (2021) sostiene que varios grupos han demostrado que es práctico aprovechar la cohorte de estudiantes para producir un gran número de preguntas para la evaluación. Esto rompe con el paradigma de que solo el docente puede diseñar, planificar y ejecutar la evaluación. Se abre, así, un interesante espacio para la participación activa del estudiante.

Para finalizar esta línea de discusión hay que resaltar la importancia de la **alfabetización evaluativa**, concretada en instrumentos y técnicas de evaluación formativa y sumativa (Gallardo, 2021). Este autor destaca que “la comprensión de paradigmas, modelos educativos y creencias de los educadores en torno a las prácticas evaluativas constituyen tareas obligatorias a considerar como punto de partida en la era de las TIC para el aprendizaje” (Gallardo, 2021, p.3). De allí la importancia de la alfabetización evaluativa frente al complejo desafío de planificar, diseñar instrumentos e interpretar los resultados derivados de la evaluación del aprendizaje.

Para ello se expresa un trascendental modelo de alfabetización evaluativa

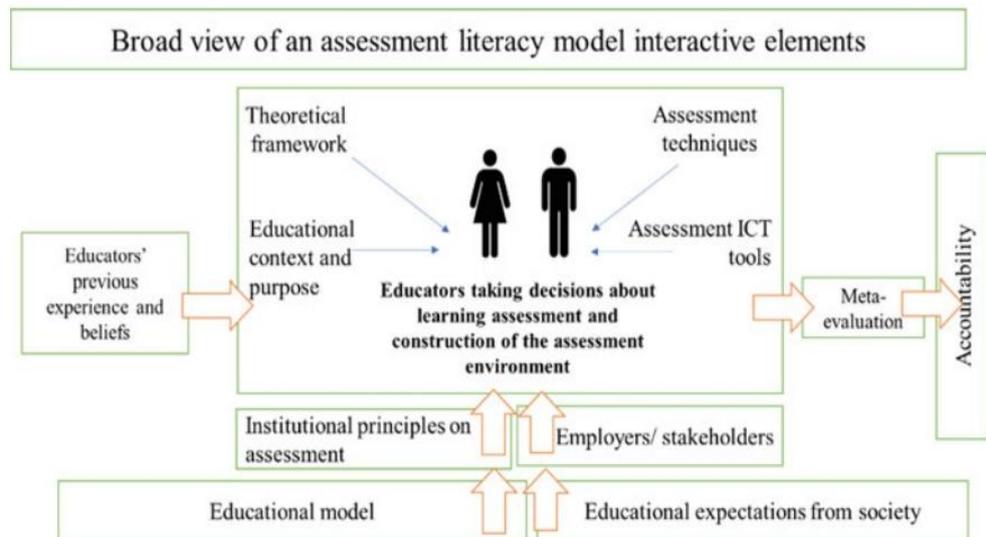


Figura 1. Modelo de alfabetización evaluativa: integración e interacción de elementos principales

Fuente: Gallardo (2021)

Por otro lado, en la tabla 3, los docentes DE1 y DE2 manifiestan que al momento de evaluar consideran las producciones y trabajos de sus estudiantes. Por ello, se podría afirmar que las teorías implícitas de los docentes DE1 Y DE2 estarían basadas en la teoría directa de la evaluación.

A estos hallazgos se agregan las respuestas a la pregunta: ¿En qué se basa para construir sus instrumentos de evaluación? o ¿En qué se basa para elegirlos? Los discursos de los docentes fueron los siguientes:

Para evaluar los aprendizajes esperados me baso en las competencias. (DE1)

Al momento de evaluar considero qué competencias están logrando. (DE2)

Al revisar y analizar los registros e instrumentos de evaluación que emplean los docentes DE1 y DE2, encontramos que utilizan como criterios, los desempeños que se encuentran en la Estructura Curricular Básica de primaria. Entonces, se puede afirmar que los docentes DE1 y DE2 no están formulando criterios de evaluación, solo los están precisando o adecuando en función a los aprendizajes o competencias que desean lograr.

Por su parte, los docentes DE3, DE4; DE5, DE6 indican:

Evalúo sus acciones a través de la observación. (DE3)

Evalúo sus acciones, el desempeño, el proceso y el resultado de la evidencia. (DE4)

Evalúo el proceso para saber qué tanto ha logrado la competencia. (DE5)

Evalúo las capacidades la meta a alcanzar a través de sus respuestas, a través de lo que ellos van logrando. (DE6)

En el caso de los docentes DE3, DE4, DE5 y DE6 sus discursos tienen algo de similitud ya que refieren que evalúan las acciones que realizan sus estudiantes, es decir, sus actuaciones. Por ello, se debe seguir potenciando la autonomía pedagógica de los actores educativos en el aula (Deroncele, Gross y Medina, 2021b), de modo que los estudiantes no sean entes pasivos, sino que, cada vez más, participen de manera activa en su evaluación.

Con base en estos hallazgos encontrados en los discursos de los docentes DE3, DE4, DE5 y DE6 se podría considerar que sus teorías implícitas de la evaluación están basadas en la teoría constructiva.

A ello habría que añadir las respuestas a la pregunta ¿En qué se basa para construir sus instrumentos de evaluación? o ¿En qué se basa para elegirlos? Los discursos de los docentes fueron:

Me baso en las metas de aprendizaje. (DE3)

Me baso en sus acciones, en el desempeño, el resultado, en el proceso y el resultado de la evidencia. (DE4)

Me baso en la competencia, qué tanto ha logrado la competencia. (DE5)

Me baso en las capacidades, la meta a alcanzar, observo su producción, sus respuestas y a través de lo que ellos van logrando no solamente a través de actividades. (DE6)

Los docentes DE3, DE4, DE5 y DE6, en sus discursos, emplean diferentes conceptos como “metas de aprendizaje”, “desempeño”, “competencia”, “capacidades”, pero en sus registros e instrumentos de evaluación se observa todo lo contrario. Tal como explican Pizarro y Gómez (2018), si los docentes tienen una carencia de sustento teórico, esto se evidenciará en su práctica, en sus registros e instrumentos de evaluación.

En cuanto a los tipos de evaluación, los docentes entrevistados manifestaron:

Evalúo desde el inicio con una lista de cotejo, evalúo en todo momento. (DE1)

Evalúo con una lista de cotejo, con fichas, evalúo constantemente y en todo momento. (DE2)

Evalúo con una lista de cotejo, a través de la observación, evalúo en todo momento, desde el principio. (DE3)

Evalúo desde el inicio de la actividad, ahora que estamos en una educación a distancia evalúo con herramientas digitales como formularios, evalúo en todo momento, desde el principio. (DE4)

Evalúo durante la clase, en ese momento para saber si está avanzando, empleo una lista de cotejo, evalúo en el proceso de la sesión a través de preguntas. (DE5)

Evalúo desde los saberes previos y durante toda la actividad. En todo momento. (DE6)

Se observa aquí una fortaleza esencial que se concreta en la pertinencia de evaluar durante el proceso, lo cual permite considerar un ciclo de retroalimentación (Nikolaeva, Korol, 2021), para lo cual es muy importante el acompañamiento pedagógico y la tutoría (Xie, Cui, 2021). Se trata de que el docente entiende la evaluación como una herramienta que evalúa al estudiante a la vez que evalúa su accionar pedagógico. El estudiante no es un ente externo que debe aprenderse una serie de contenidos, sino que debe existir una implicación directa entre docente y estudiante.

Sin embargo, de acuerdo al discurso de los docentes, se usa con frecuencia la lista de cotejo como instrumento de evaluación. Pero esta lista de cotejo no registra los procesos del aprendizaje, solo se observan los registros finales para promediar con una calificación cualitativa. Pasa lo mismo con los registros de evaluación. Entonces, los hallazgos encontrados coinciden con lo que refieren Rodríguez (2010) y Recalt (2018), es decir, que en los discursos de los docentes hay oposición entre lo que dicen y hacen en su práctica evaluativa.

Resultados similares se encuentran en los estudios realizados por Barnes, Fives, Dacey (2017) y Murillo e Hidalgo (2020), quienes indican que las creencias de los docentes pueden influenciar o alterar su práctica evaluativa.

Por su parte, Pizarro y Gómez (2018), citando a Pasek y Mejía (2017), refieren que los docentes siguen manteniendo una función sumativa al momento de evaluar los aprendizajes, descuidando la posibilidad de realizar una retroalimentación que brinde al estudiante una evaluación de proceso y formativa.

Así mismo, los hallazgos encontrados por Martínez y Mercado (2015) indican que los docentes manifiestan estar de acuerdo con la evaluación formativa, pero que hay razones que les dificultan aplicarlas. Estas razones pueden ser: el número de estudiantes, el tiempo que le toma calificar con todos los instrumentos de evaluación que emplea y las contradicciones que el docente tiene sobre sus propias competencias para evaluar de manera formativa. Por ello es que se encuentra oposición entre lo que lo dicen y su práctica evaluativa.

Por otro lado, Bin (2020) analiza la tendencia de la evaluación sumativa formativa en docentes que enseñan a adultos. Este autor considera que este tipo de evaluación se adapta mejor a estudiantes adultos ya que, en comparación con los estudiantes más jóvenes, los adultos son más responsables y reflexivos en sus

aprendizajes, lo cual genera, en los docentes, más libertad y flexibilidad al momento de apoyarlos.

En cuanto a las dimensiones de la evaluación, la tabla 3 indica que los docentes DE1 y DE5 realizan su reflexión desde una dimensión ética, lo cual les permite reconocer su rol de evaluador de los aprendizajes:

Yo evalúo e informo. (DE1)

Yo soy la que evalúo. (DE5)

Tal como lo señala Buzzelli (2018), al citar a Schwandt (2002), y Flórez, Páez, Fernández y Salgado (2018), el docente es quien evalúa e indica si los estudiantes han logrado o están logrando los aprendizajes; esa es su responsabilidad moral.

Por otro lado, en la tabla 3 encontramos que los docentes DE2, DE3, DE4 y DE6 realizan reflexiones desde una dimensión ética y reflexiva.

Yo comunico los criterios que voy a evaluar, pero también evalúo para poder planificar las actividades. (DE2)

Evaluar es mi función, eso me permite ver en qué otras cosas yo también puedo mejorar. (DE3)

Evalúo por el sentido de responsabilidad, eso me ayuda a reflexionar en mi práctica pedagógica. (DE4)

Evalúo también porque es un requisito para que puedan ser reconocido ante la sociedad. También para identificar las fortalezas y debilidades de mis estudiantes para poder retroalimentar. (DE6)

En esos discursos, los docentes están expresando una dimensión importante de la motivación organizacional de los docentes y que se concreta en su autoeficacia creativa, empoderamiento psicológico y motivación por aprender en el lugar de trabajo (Deroncele, Anaya, López y Santana, 2021).

Es muy positivo que los docentes entiendan la evaluación como una oportunidad para mejorar sus propias prácticas. Esto ayudará también a incrementar los niveles de logro y la motivación de los estudiantes (Baguio, Rama, Rico y Salazar, 2021).

Al respecto, Mendoza (1998) refiere que el docente como profesional es capaz de analizar la realidad donde se está desarrollando la experiencia de aprendizaje, para poder planificar y encontrar repuestas en torno a lo que necesitan los estudiantes.

Por su parte, Mazzitelli, Guirado y Laudadio (2018) manifiestan que, los docentes que emplean la evaluación como ayuda a los aprendizajes, logran reflexionar sobre su práctica en forma integral.

Esto quiere decir que los docentes estarían fortaleciendo su dimensión crítica y, también, la reflexiva ya que mirar a la evaluación como un apoyo a los aprendizajes, le permite planificar, mejorar e identificar las fortalezas y debilidades, no solo de los estudiantes a su cargo, sino también las suyas.

Los discursos de los docentes expresan, de cierta manera, un compromiso con la formación integral de los estudiantes. Ese es un elemento positivo que facilita una incidencia directa en el desarrollo del pensamiento crítico en la educación peruana (Deroncele, Nagamine y Medina, 2020b); específicamente, a partir del aumento de las habilidades de resolución de problemas de los estudiantes, a través de la evaluación formativa (Parno, Estianinur y Latifah, 2021).

Los resultados relacionados con las Teorías Implícitas de la Evaluación de los Aprendizajes denotan la necesidad de una evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo (Medina y Deroncele, 2019).

Un reciente estudio, dirigido por Veugen, Gulikers, y den Brok (2021), examina las percepciones que tienen maestros y estudiantes sobre las actividades de evaluación formativa utilizadas por los maestros en el aula. En el estudio se establece que la evaluación formativa comprende un ciclo de cinco fases (figura 1). Estas fases son: (1) aclarar las expectativas, (2) provocar respuestas, (3) analizar e interpretar las respuestas, (4) comunicar las respuestas y (5) ajustar la enseñanza y el aprendizaje.

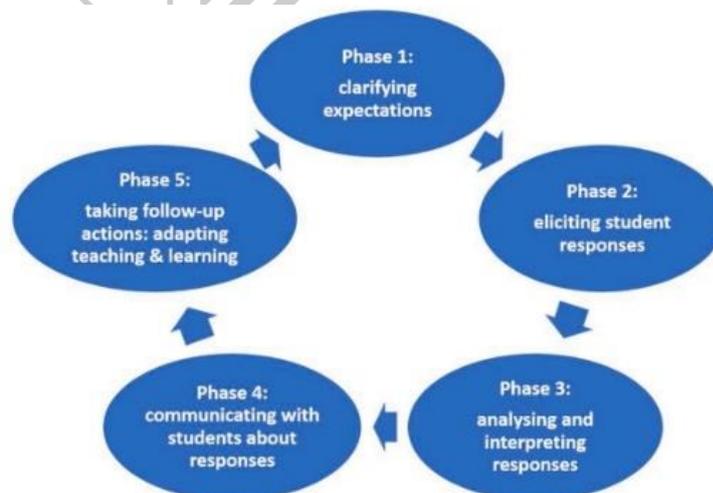


Figura 2. Ciclo de evaluación formativa

Fuente: Veugen, Gulikers y den Brok (2021)

En este estudio, Veugen, Gulikers y den Brok (2021) utilizaron cuestionarios fiables para medir las percepciones de 96 profesores y 1.095 estudiantes con respecto a la práctica de evaluación formativa. Las pruebas T pareadas indicaron que no hay

diferencias entre las percepciones de los profesores y los estudiantes, excepto en lo que respecta a aclarar las expectativas. Es decir, los maestros utilizaron las actividades de evaluación, principalmente, para aclarar las expectativas y obtener respuestas de los estudiantes. También hallaron que era menos probable que los docentes aplicaran actividades de evaluación para ajustar la enseñanza y el aprendizaje.

Sus resultados sugieren que el marco del ciclo de evaluación formativa podría utilizarse como lente analítica para la evaluación confiable de las actividades evaluativas de los profesores (Veugen, Gulikers y den Brok, (2021).

Algunos estudios cuantitativos y cualitativos, realizados tanto en el nivel primaria como en secundaria, han demostrado que los profesores suelen presentar dificultades en la fase 1 de la evaluación formativa, es decir, para aclarar los objetivos de aprendizaje y los criterios de éxito, a sus estudiantes (Veugen, Gulikers, y den Brok, 2021).

Esto demostraría la importancia de trabajar más en torno a la teoría interpretativa y constructiva, haciendo énfasis en la evaluación de los aprendizajes desde la dimensión reflexiva crítica, como síntesis de un proceder docente transferencial proactivo y resignificador (Deroncele, 2015).

Por todo ello, los estudios actuales señalan la necesidad de apoyar las habilidades de los maestros para una autoevaluación precisa y para examinar variables adicionales que pueden influir en la implementación exitosa de la evaluación formativa. Tiene que ver con que el docente examine, críticamente, el uso de la autoeficacia como una variable de resultado en el estudio de los profesionales docentes (Gotch, Poppen, Razo, y Modderman, 2021).

Asimismo, Mahapatra (2021) en su estudio de casos múltiples, encontró que los maestros participantes involucraron activamente a sus estudiantes en una variedad de prácticas de evaluación formativa. Sin embargo, no utilizaron correctamente la información obtenida de las evaluaciones y quedaron muchas áreas de mejora por atender.

Ello implica un riesgo y se relaciona, directamente, con los resultados de la presente investigación, donde los docentes hacen uso mayoritario de la evaluación sumativa. Esta situación nos revela, una vez más, la importancia de un docente reflexivo, que pueda utilizar la evaluación formativa como una herramienta para generar aprendizajes significativos (Deroncele, Gross y Medina, 2021b). Es decir, un docente que considere que la evaluación formativa no es un fin en sí misma, sino una herramienta que

necesitará ajustarse, perfeccionarse, en función de la relación docente-estudiante. Por lo tanto, el profesor debe estar alerta a los contenidos y resultados, en cada fase de la evaluación formativa.

Esto nos lleva a resaltar la importancia de que los centros de formación docente y las políticas educativas contemplen la capacitación y entrenamiento en evaluación formativa desde la formación inicial de los maestros, pues se ha comprobado que el empleo de la evaluación formativa durante la formación del profesorado promueve su competencia evaluativa (Cañadas, 2021).

Al respecto, el interesante estudio de Xie y Cui (2021) encontró que los maestros podían traducir su comprensión de los principios de evaluación formativa, es decir concientizar sus teorías implícitas del aprendizaje, en estrategias de enseñanza y evaluación de manera adecuada. Sin embargo, la cultura de responsabilidad de la escuela funcionó en contra de su innovación.

Xie y Cui (2021) encontraron, además, que la amplitud de criterio y el apoyo de los mentores escolares, eran cruciales para los docentes en sus intentos de evaluación formativa. Esto denota que no basta con que los profesores sean capaces de promover aspectos de evaluación formativa, sino que debe existir una cultura organizacional en la institución educativa, así como valores compartidos desde la misión y visión que sea favorecedora de ello.

Para mejorar este aspecto, el de que los maestros no utilizan correctamente la información obtenida de las evaluaciones (Mahapatra, 2021), es importante sistematizar las lecciones aprendidas sobre conceptualizar, desarrollar y refinar la forma en que los maestros recopilan las evidencias de evaluación formativa en el aula (Henderson et al., 2021).

Para ello, Henderson et al. (2021) proponen un marco que permite guiar el desarrollo del diálogo (Figura 3). Las flechas denotan la relación reflexiva entre el producto (argumento) y aspectos de proceso (argumentación) en el aula.

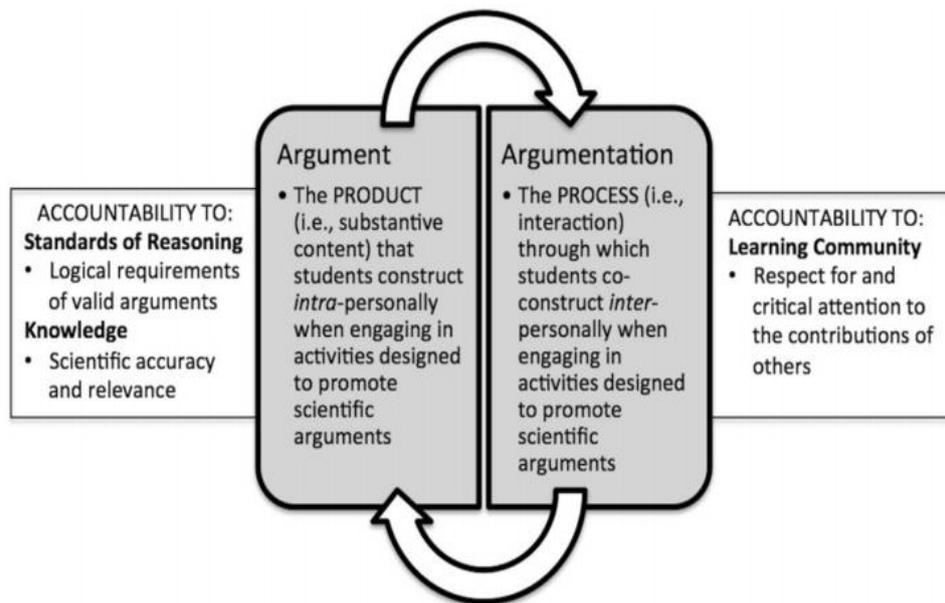


Figura 3. Marco teórico para vincular el producto del argumento y el proceso de argumentación.

Fuente: Henderson et al., 2021

Por otra parte, la evaluación formativa durante la formación del profesorado contribuirá al desarrollo de las competencias docentes si se realiza con criterios claros y conocidos por los estudiantes, si se recogen evidencias a lo largo del período formativo, y si se retroalimenta adecuadamente el desempeño de los estudiantes y promueve su participación en la evaluación (Cañadas, 2021). Esto ofrece una ruta esclarecedora de los aspectos que deben tenerse en cuenta para promover teorías de aprendizaje y mecanismos certeros de evaluación de aprendizajes en los docentes.

De manera general, para una adecuada evaluación formativa se recomienda contemplar lo siguiente:

(a) Tener criterios de evaluación previamente establecidos; (b) la evaluación debe realizarse en diferentes momentos a través del proceso; (c) debe haber retroalimentación a lo largo del proceso; (d) debe incluir la participación de los estudiantes y (e) se deben utilizar diferentes instrumentos de evaluación. (Cañadas, 2021, p. 12-13)

Del mismo modo y en aras de ofrecer rutas que empoderen al docente en el desarrollo de una evaluación formativa eficaz, se promueve el marco DiALoG (por sus siglas en inglés que corresponden a Diagnosing Argumentation Levels of Groups - Diagnóstico Niveles de argumentación de grupos), de Henderson et al. (2021).

mantener y desarrollar. Interacciones honestas y comunicaciones abiertas, así como el apoyo, el estímulo y la colegialidad del mentor, son las claves para construir una relación laboral sana, que sienta las bases para las otras dos dimensiones.

La dimensión evolutiva se refiere a las funciones y procesos que orienta a aprendices comprometidos para lograr sus metas personales y profesionales. Estas funciones y procesos podrían ser modelos de roles, provisión de oportunidades, orientación, evaluación constructiva y retroalimentación, por parte del mentor, e iniciar discusiones, reflexiones, búsqueda de ayuda y compartir por parte del mentoreado.

La dimensión contextual reconoce que la tutoría está situada en realidades escolares complejas. Esta dimensión engloba las prácticas existentes en la escuela, demandas específicas del contexto de las escuelas y los estudiantes. También considera la inducción de los futuros profesores a las complejas realidades de la profesión o "la vida plena de la escuela" (Xie y Cui, 2021, p.3), que realizan los mentores.

Se destaca un elemento subyacente de gran importancia en la evaluación de los aprendizajes: la motivación. Se conoce que la motivación es un requisito previo para el aprendizaje de los estudiantes y se ha sugerido la evaluación formativa como una posible forma de apoyar la motivación de los estudiantes.

Sin embargo, hay una falta de evidencia empírica que corrobore la hipótesis de grandes efectos de las intervenciones de evaluación formativa en las formas autónomas de motivación y motivación de los estudiantes en términos de participación conductual en las actividades de aprendizaje (Näsström et al., 2021).

Para ello se precisa desarrollar estrategias de aprendizaje activo las cuales están recibiendo cada vez más atención como una herramienta importante y, en particular, como interfaces de evaluación formativa en línea (Jeong, González-Gómez y Yllana Prieto, 2020).

Los resultados demuestran que el desempeño positivo y la motivación de los profesores y los registros de retroalimentación impactan positivamente en la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación formativa (Jeong, González-Gómez y Yllana Prieto, 2020).

Del mismo modo, otros hallazgos argumentan la importancia del esfuerzo de los docentes para desarrollar un diálogo de aprendizaje mutuo y del esfuerzo activo y participación de ambas partes en actividades formativas como la autoevaluación, la reflexión, la retroalimentación y el diálogo (Hansen, 2020).

Para alinear las teorías implícitas del aprendizaje y la evaluación formativa de los aprendizajes es importante que se asuman los siete principios de una buena práctica de retroalimentación que proponen Nicol y Macfarlane-Dick (citado en Hansen, 2020). El objetivo del modelo creado por Nicol y Macfarlane-Dick es crear un cambio de enfoque para que se considere que los estudiantes tienen un papel activo en la generación y el uso de la retroalimentación.

Así, esta ruta de potenciación de mecanismos adecuados de evaluación de los aprendizajes que trasciendan la evaluación sumativa y tradicional y se enfoque a una evaluación más auténtica, basada en una teoría constructiva, requiere la activación de procesos de evaluación formativa durante su formación, la retroalimentación proporcionada por los futuros profesores entre sí y sus meta-reflexiones (Cusi, Morselli y Telloni, 2020).

De ahí la importancia de un interesante estudio que investigó la relación entre el uso, percibido por los profesores, de las estrategias de evaluación formativa y sus niveles de regulación metacognitiva (Wafubwa y Csíkos, 2020).

Wafubwa y Csíkos (2020) utilizaron en su estudio el Teacher Assessment for Learning Questionnaire (TAFL-Q), para medir las percepciones de los profesores sobre la evaluación formativa. También usaron la escala del Inventario de regulación metacognitiva para profesores (MAIT). Los resultados del modelo concluyen que los maestros que evalúan las habilidades predicen positivamente, mediante las intenciones de aprendizaje, los criterios de éxito y la evaluación de los compañeros.

Las habilidades de monitoreo se predicen positivamente mediante la discusión en el aula y la evaluación de los compañeros. Las habilidades de planificación, por otro lado, se predicen positivamente mediante la retroalimentación, la evaluación de los compañeros y los criterios de éxito.

Este estudio contribuye a la limitada literatura sobre la relación entre la evaluación formativa y la metacognición. La comprensión de los profesores de esta relación ayudará a modelar estrategias y habilidades de aprendizaje en los alumnos, de la misma manera que la comprensión de las fases de las decisiones de evaluación del aprendizaje (Figura 5).

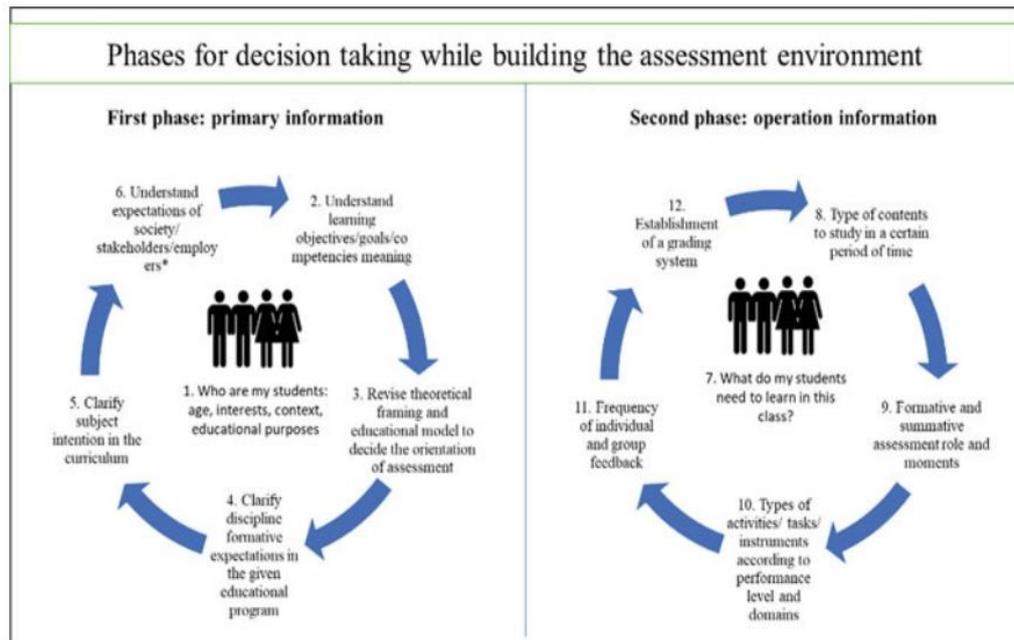


Figura 5. Fases de las decisiones de evaluación del aprendizaje tomadas por los educadores

Fuente: Gallardo (2021)

Finalmente, Li et al. (2020) sostienen que la retroalimentación formativa cultiva el aprendizaje activo de los estudiantes de manera efectiva y refuerza el pensamiento crítico que se relacionan con niveles cognitivos más altos. Concluyen que es necesario incorporar la evaluación formativa en el sistema de evaluación regular para obtener un rendimiento educativo óptimo, a la vez que se debe enfatizar el desarrollo cognitivo al diseñar los métodos de evaluación.

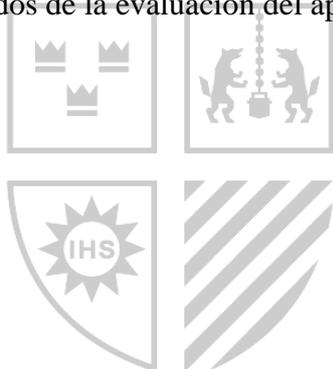
CONCLUSIONES

Este capítulo ofrece una visión general de los resultados obtenidos en el trabajo de investigación a la luz de las teorías implícitas que tienen los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes y de las dimensiones de la evaluación.

- La teoría interpretativa y constructiva están reflejadas en la práctica evaluativa de los docentes de educación primaria de una escuela pública de Lima Cercado. Esto se evidencia en los instrumentos y registros de evaluación que emplean al momento de evaluar los aprendizajes de sus estudiantes.
- Los criterios que utilizan los docentes al momento de evaluar no orientan, eminentemente, a las acciones o actuaciones de sus estudiantes. Esto invita a reflexionar sobre nuevos criterios, que tengan en cuenta el sentir y el pensar del estudiante.
- En este sentido, los docentes deben asumir un rol más reflexivo y promover la co-construcción de los aprendizajes, promoviendo una actitud activa y protagónica de los estudiantes. Considerando su integridad y sus diferentes dimensiones de expresión.
- Los docentes emplean evaluación sumativa que les permite promediar y elaborar conclusiones descriptivas de los aprendizajes que van logrando sus estudiantes, a lo largo del bimestre o trimestre, para certificar el pase al siguiente grado o ciclo. Sin embargo, se observa que existe la necesidad del tránsito y coexistencia de la evaluación sumativa y formativa que permita una mejor retroalimentación a los estudiantes, así como una mejor toma de decisiones para el éxito del aprendizaje a partir de las evidencias del proceso evaluativo.
- La investigación ha revelado un vacío epistemológico en torno a la dimensión ética y reflexiva de la evaluación ya que aún es insuficiente su tratamiento no solo en la institución educativa en la que se llevó a cabo la investigación, sino también en la comunidad científica y educativa. Sin embargo, cabe resaltar que se reconocen

potencialidades formativas en el componente ético-reflexivo de la evaluación, lo cual abre una nueva línea de investigación que aportaría a los estudios de evaluación y retroalimentación formativas.

- El trabajo de investigación permite realizar nuevos estudios en cuanto a cambios conceptuales y praxiológicos de los docentes sobre evaluación de los aprendizajes. Esto ayudará a establecer contenidos formativos para futuras capacitaciones.
- El trabajo de investigación establece una ruta metodológica que sirve de herramienta para evaluar las teorías implícitas de la evaluación de los aprendizajes, en tanto es un área que sigue siendo poco explorada en las ciencias de la educación.
- Finalmente, se destaca la importancia de una alfabetización evaluativa para la comprensión de paradigmas, modelos educativos y creencias de los educadores en torno a las prácticas evaluativas. Del mismo modo, para la dinamización de la planificación, el diseño de instrumentos y la interpretación de los resultados derivados de la evaluación del aprendizaje.



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

RECOMENDACIONES

Las recomendaciones a parte de sugerir mejoras en la institución educativa donde ha sido realizado el trabajo de investigación brindan aportes para futuras capacitaciones en temas relacionados a evaluación y por consiguiente al mejoramiento de la práctica pedagógica.

- Se recomienda a la institución donde ha sido elaborada la investigación, socializar los resultados encontrados. De este modo, puede servir de base para nuevas estrategias educativas en aras del desarrollo de una evaluación pertinente.
- Se recomienda la conformación de capacitaciones docentes acerca de las teorías implícitas de la evaluación de los aprendizajes. Que se ofrezcan pautas didácticas y metodológicas para que los profesores puedan emplear, en su práctica pedagógica, las potencialidades de las teorías directa, interpretativa y constructiva.
- Se recomienda la conformación de una comunidad profesional de aprendizajes donde se pueda compartir buenas prácticas evaluativas. También que sirva de espacio para la retroalimentación, sobre cómo desarrollar un adecuado proceso de acompañamiento pedagógico y tutoría a los estudiantes en función de favorecer su aprendizaje.
- Se recomienda a la maestría en Educación con mención en Diseño y Gestión Curricular, de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, promover estudios futuros que continúen profundizando en las dimensiones éticas y reflexivas de la evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S. y Rojas, R (2015). Investigación educativa abriendo puertas al conocimiento. Recuperado de <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/499>
- Agudelo, J., Rojas, F., Ocampo, E, y Clavijo, S. (2018). Sobre la Evaluación Escolar y su Ética. *Información tecnológica*, 29(5), 71-80. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000500071>
- Anijovich, R. (2018, octubre 31). *Otra mirada a la evaluación de los aprendizajes* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Z8BohjTkNDoyt=659s>
- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en blanco. Revista de educación*, (28), 74-92.
- Antón, N. (2012). *Docencia universitaria: concepciones y evaluación de los aprendizajes: estudio de casos*. (Tesis Doctoral). Universidad de Burgos, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10259/183>
- Aquino, G. (2019). *Teorías implícitas acerca de la competencia comunicativa escrita en estudiantes de secundaria en una I.E.P de Lima Metropolitana*. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/16428/AQUINO_VENTURA_GISELA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Baguio, F., Rama, F., Rico, J. y Salazar, D. (2021). Grade 8 learner's achievement and motivation level in geometry using Kahoot! as a formative assessment. *Journal of Physics: Conference Series*, 1-10. doi: 10.1088/1742-6596/1835/1/012014
- Barnes, N., Fives, H. y M. Dacey, C. (2017). Concepciones de los profesores estadounidenses sobre los propósitos de la evaluación. *Teaching and Teacher Education*, 65, 107-116. Recuperado de <https://www.montclair.edu/profilepages/media/6109/user/barnesn.fivesh.r.daceyc.2017.usteachersconceptionsaboutthepurposesofassessment.pdf>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Prentice Hall.
- Bin, H. (2020). New Trends in Formative-Summative Evaluations for Adult Education. *SAGE Open*, 10 (3), 1-13. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/2158244020941006>
- Boullosa, G. (2014). *Teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes que poseen los docentes de arquitectura de una universidad privada de lima*. (Tesis de

- maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5499>
- Brown, G. y Remesal, A. (2017). Concepción de evaluación de los maestros: Comparación de dos inventarios con maestros ecuatorianos. *Studies in Educational Evaluation*, 55, 68-74. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.07.003>
- Buzzelli, C. (2018). The moral dimensions of assessment in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(2), 154–166. doi:10.1177/1463949118778021
- Cáceres, M., Gómez, L. y Zúñiga, M. (2018). El papel del docente en la evaluación del aprendizaje. *Conrado*, 14(63), 196-207. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000300196&lng=esytlng=es
- Cañadas, L. (2021). Contribution of formative assessment for developing teaching competences in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 1–17. doi:10.1080/02619768.2021.1950684
- Coloma, C. (1999). La evaluación como reflexión y aprendizaje. *Educación*, 8(15), 61-72.
- Cossío, E. y Hernández, G. (2016). Las Teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Investigación*, 21 (71), 1135-1164. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n71/1405-6666-rmie-21-71-01135.pdf>
- Cunill, L., García, C. y Oramas, G. (2016). Aspectos éticos de la evaluación del aprendizaje en las Ciencias Médicas. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 15(6), 1005-1016.
- Cusi, A., Morselli, F. y Telloni, A. (2020). *Promoting formative assessment in mathematics teacher education: An experience of distance teaching*. 17th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age, CELDA 2020, pp. 288-294
- De la Cruz, R. y Luengo, R. (2018). Teorías implícitas sobre evaluación en matemáticas que poseen los maestros en formación inicial. En Serna, Luis Arturo; Páges, Daniela (Eds.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 31(1), 880-888. Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/13467/>
- Deroncele, A., Anaya, Y., López, R. y Santana, Y. (2021). Motivación en empresas de servicios: Contribuciones desde la intervención psicosocial. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(94), 568-584. Recuperado de <https://doi.org/10.52080/rvgluzv26n94.7>
- Deroncele, A., Gross, R. y Medina, P. (2021a). El mapeo epistémico: herramienta esencial en la práctica investigativa. *Universidad y Sociedad*, 13(3), 172-188. Recuperado de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2088>
- Deroncele, A., Gross, R. y Medina, P. (2021b). La autonomía pedagógica como potencialidad formativa en los actores educativos del aula. *Revista Conrado*, 17(79), 225-233. Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1717>

- Deroncele, A., Medina, P. y Gross, R. (2020). Gestión de potencialidades formativas en la persona: reflexión epistémica y pautas metodológicas. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 97-104. Recuperado de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1417/1444>
- Deroncele, A. (2015). *Estrategia educativa para la formación profesional integral del psicólogo en el contexto organizacional*. (Tesis de doctorado). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba. Recuperado de <https://bit.ly/3aDMnCd>
- Deroncele, A. (2020a). Competencia epistémica del investigador. En A. M. de Vicente Domínguez y N. Abuín Vences (Coords), *La Comunicación Especializada del Siglo XXI* (pp. 53-77). Madrid: McGraw-Hill.
- Deroncele, A. (2020b). Paradigmas de investigación científica. Abordaje desde la competencia epistémica del investigador. *Revista Arrancada*, 20(37), 211-225.
- Deroncele, A. (2022). Competencia epistémica: Rutas para investigar. *Universidad Y Sociedad*, 14(1), 102-118. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2540>
- Deroncele, A., Nagamine, M., y Medina, D. (2020a). Desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Maestro y Sociedad*, 17(3), 532-546.
- Deroncele, A., Nagamine, M., y Medina, D. (2020b). Bases epistemológicas y metodológicas para el abordaje del pensamiento crítico en la educación peruana. *Revista Inclusiones*, 7(Número Especial), 68-87.
- Díaz, F. y Barriga, A. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill. Recuperado de <https://buo.mx/assets/diaz-barriga,---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Domingo, Á. (2018). El método R5 de Práctica Reflexiva. Evaluación de su impacto en la formación inicial de maestros. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 4(1), 4-13.
- Domingo, Á. (2021). La Práctica Reflexiva un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 1-21. doi: 10.14482 / zp.34.370
- Donoso, P. (2015). *Estudio de las concepciones y creencias de los profesores de educación primaria chilenos sobre la competencia matemática* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/42049/25633089.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Felman, D. (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires: Instituto Nacional Formación Docente.
- Fernández, A. (2014). *Evaluando la evaluación de los aprendizajes*. El Salvador: UFG Editores.
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *Marco Ele Revista de Didáctica*, (24), 1-43. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf
- Ferreira, A. (2012). *Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario* (Tesis de Licenciatura en Psicología).

- Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/4425/FERREY_RA_DIAZ_ANA_CREENCIAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Flick, U. (2007). *Introducción a la evaluación cualitativa*. Madrid: Editorial Morata.
- Flórez, E., Páez, J., Fernández, C., y Salgado, J. (2018). Reflexiones docentes acerca de las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje y su influencia en las prácticas evaluativas. *Revista Científica*, 1(34), 63-72. Recuperado de <https://doi.org/10.14483/23448350.13553>
- Franco, E. (2019). Perspectiva ética de la evaluación educativa: reflexiones para deconstruir una representación de la evaluación como salvoconducto cultural. *Cuadernos Pedagógicos*, 21(27), 44-56. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/337206>
- Gallardo, K. (2021). The Importance of Assessment Literacy: Formative and Summative Assessment Instruments and Techniques. *Intelligent Systems Reference Library*, 199, 3-25. doi: 10.1007/978-981-15-9908-8_1
- Gezer, T. et al. (2021). The relationship between formative assessment and summative assessment in primary grade mathematics classrooms. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(5), 673-685. doi: 10.26822/iejee.2021.220
- Gordon, E. (2020). Toward Assessment in the Service of Learning. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 39(3), 72-78. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/emip.12370>
- Gotch, C. M., Poppen, M. I., Razo, J. E. y Modderman, S. (2021). Examination of teacher formative assessment self-efficacy development across a professional learning experience. *Teacher Development*, 25(4), 534-548. doi:10.1080/13664530.2021.1943503
- Hansen, G. (2020). Formative assessment as a collaborative act. Teachers` intention and students` experience: Two sides of the same coin, or? *Studies in Educational Evaluation*, 66. doi: 10.1016/j.stueduc.2020.100904
- Henderson, J. et al. (2021). How Science Teachers DiALoG Classrooms: Towards a Practical and Responsive Formative Assessment of Oral Argumentation. *Journal of Science Education and Technology*. doi: 10.1007/s10956-021-09921-4
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México D. F.: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Hidalgo, N. y Murillo, F. (2017). Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, eficacia y cambio en educación*, 15(1), 107-128. doi:10.15366/reice2017.15.1.007
- Hidri, S. (2016). Conceptions of Assessment: Investigating What Assessment Means to Secondary and University Teachers. *Arab Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 19-43. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/998/TO-19280.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jeong, J. S., González-Gómez, D. e Yllana, F. (2020). Sustainable and Flipped STEM Education: Formative Assessment Online Interface for Observing Pre-Service

- Teachers' Performance and Motivation. *Education Sciences*, 10(10), 1-14. doi:10.3390/educsci10100283
- Klute, M., Aporp, H., Harlacher, J., Reale, M. y Research, M. (2017). *Formative assessment and elementary school student academic achievement: A review of the evidence*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572929.pdf>
- Krishnan, J., Black, R. W., y Olson, C. B. (2020). The Power of Context: Exploring Teachers' Formative Assessment for Online Collaborative Writing. *Reading y Writing Quarterly*, 37(3), 1–20. doi:10.1080/10573569.2020.1764888
- Lago, M., Alea, M., y Rodríguez, J. (2019). El mejoramiento del desempeño profesional pedagógico de los docentes para la evaluación formativa. *Educación Médica Superior*, 33(1), 1-18. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstractypid=S0864-21412019000100014
- Li, W., Cai, H., Yang, X., Cheng, X. (2020). Medical teachers' action research: The application of bloom's taxonomy in formative assessments based on rain classroom. *Communications in Computer and Information Science*, 1302, 112-125.
- López, W. O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>
- López, W. y Gómez, V. (2017). *La concepción de los docentes de educación básica sobre la evaluación del aprendizaje y su incidencia en el éxito o fracaso escolar de los estudiantes* (Tesis de maestría). Universidad ICESI, Santiago de Cali, Colombia. Recuperado de https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/83493/1/T01302.pdf
- Martín, E., Pozo, J., Mateos, M., Martín, A. y del Puy, M. (2014). Infant, primary, and secondary teachers' conceptions of learning and teaching and their relation to educational variables. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 211-221. doi: [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70024-X](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70024-X)
- Marshall, B. y Drummond, M. J. (2006). How teachers engage with assessment for learning: Lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21(2), 133-149. doi:10.1080/02671520600615638
- Martínez, F. y Mercado, A. (2015). Estudios sobre prácticas de evaluación en el aula: revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 17-32. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-mtnzrizo-mercado.html>
- Mazzitelli, C; Guirado, A; Laudadio, M. (2018). Estilos de Enseñanza y Representaciones sobre Evaluación y Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 57–72. doi:10.15366/riee2018.11.1.004
- McCallum, S. y Milner, M. (2021). La efectividad de la evaluación formativa: puntos de vista de los estudiantes y reflexiones del personal. *Evaluación y evaluación en la educación superior*, 46, 1-16. doi: 10.1080 / 02602938.2020.1754761
- Medina, P. y Deroncele, A. (2019). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Revista Maestro y Sociedad*, 16(3), 597-610.

- Mendoza, A. (1998). Concepción y creencias de la evaluación en el docente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (33), 107-120. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117998>
- Minedu (2015a). *Bajos resultados, altas mejoras*. Recuperado de <https://www.ipe.org.pe/portal/wp-content/uploads/2018/01/MINEDU-Bajos-resultados-altas-mejoras.pdf>
- Minedu (2015b). *El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados*. Recuperado: http://umc.Minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Libro_PISA-1-2.pdf
- Minedu (2019). *Resolución Viceministerial N°025-2019*. Recuperado de <https://bit.ly/3v0n3Pe>
- Monereo, C. (2017, febrero 7). II "Dime cómo evalúas y te diré cómo aprenden tus alumnos" [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=tjKE6e7zSsc>
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. México: UAM, Unidad Cuajimalpa.
- Muriel, L., Gómez, L. y Londoño, D. (2020). La riqueza de la evaluación en la escuela, un tesoro no oculto. *Praxis y Saber*, 11(25), 111-130. Recuperado de <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.9359>
- Murillo, F e Hidalgo, N. (2018). Concepciones de los docentes sobre la evaluación socialmente justa. *Aula Abierta*, 47(2), 441-448. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6725494>
- Murillo, F. e Hidalgo, N. (2020). Fair student assessment: A phenomenographic study on teachers' conceptions. *Studies in Educational Evaluation*, 65, 1-10. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100860>
- Näsström, G. et al. (2021). Changes in Student Motivation and Teacher Decision Making When Implementing a Formative Assessment Practice. *Frontiers in Education*, 6, 1-17. doi: 10.3389 / feduc.2021.616216
- Nikolaeva, S. y Korol, T. (2021). Formative assessment in the translation classroom: Closing a feedback loop. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(2), 738-746. doi: 10.11591/ijere. v10i2.21274
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa E. y Villagómez, A. (2011). *El estudio de caso. Metodología de la investigación científica y asesoramiento de tesis*. Lima: Universidad Nacional de San Marcos.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa E. y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Opre, D. (2015). Concepciones de evaluación de los profesores. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 229-233. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.222>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Palacios, M. L., y Deroncele, A. (2021). La Dimensión Socioemocional de la Competencia Digital en el marco de la Ciudadanía Global. *Revista Maestro y*

Sociedad, 18(1), 119-131. Recuperado de <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5318>

- Parno, Estianinur y Latifah, E. (2021). The increase of problem-solving skills of students through STEM integrated experiential learning with formative assessment. *AIP Conference Proceedings*, 2331, 1-8. doi: 10.1063 / 5.0041681
- Piñeros, M. (2013). *Interpretación de las teorías implícitas acerca del aprendizaje de un grupo de profesores de educación básica secundaria de tres colegios rurales del departamento de Boyacá* (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Colombia, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://bit.ly/3zUiNCL>
- Pizarro, E. y Gómez, S. (2018). Concepciones docentes sobre evaluación: de los lineamientos, el discurso y la práctica. *Praxis y Saber*, 1(22), 71–88. Recuperado de <https://orcid.org/0000-0002-4132-9529>
- Pozo, J. (2013, marzo 14). Entrevista a Juan Antonio Pozo [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=CGJmFuseEJMyt=559s>
- Pozo, J. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En Pozo, J. Scheuer, N., Puy Pérez Echevarría, M., Mateos, M., Martín, E., y De la Cruz, M. (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*, 29-54. Barcelona: GRAO.
- Pozo, J. (2018, Julio 7). Teorías Cognitivas del Aprendizaje [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=4HlAnEjpsqsy=708s>
- Pozo, J.I. (1996). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Recalt, M. A. (2018). *Relatos de profesores acerca de la evaluación de los aprendizajes en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata*. (Trabajo profesional especialización en docencia universitaria). Universidad Nacional de Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/860/Trabajo%20Profesional%20A.%20Recalt%20I.pdf?sequence=1>
- Rodríguez, J. y Solís, C. (2017). Creencias docentes: Lo que se hace en el aula es consecuencia de lo que se piensa. *Revista de Psicología Educativa*, 5(1), 7-20. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1>
- Rodríguez, M. (2010). *Exploraciones en torno a concepciones de docentes sobre la evaluación*. *Enunciación*, 15(1), 8–17. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3104/4463>
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43, 97-111.
- Salinas, P. (2016). *Relación entre argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje y la gestión evaluadora del docente en el aula* (Tesis de maestría). Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú. Recuperado de http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/usmp/2625/1/salinas_ap_a.pdf
- Sánchez, M. (2018). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes: ¿es realmente tan complicada? *Revista Digital Universitaria*, 19(6), 3-17. Recuperado de <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a1>

- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO Editores.
- Santos, M. (2016). *Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea Ediciones. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/uarm/45994?page=16>
- Sanz, R. (2019). Ética profesional y evaluación. Un análisis de las buenas. En A. Hirsch Adler y J. Pérez Castro (Coords.), *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales* (pp. 79-99). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Recuperado de <https://bit.ly/3AzE8Rg>
- Saric, M. y Steh, B. (2017). Reflexión crítica en el desarrollo profesional de los docentes: Retos y posibilidades. *Revista CEPS*, 7(3), 67-85. doi: 10.25656/01:14908
- Seoane, R.C., Jiménez, J.E. y Gutiérrez, N. (2020). Pre-service teachers' implicit theories of learning to write. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 165-190. Recuperado de DOI: 10.1080/02619768.2019.1681964
- Serrano, S. (2002). La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras. *Educere*, 6(19), 247-257. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601902>
- Shanmugavelu, G. y Balakrishnan, P. (2020). The Role of Teachers in Reflective Teaching in the Classroom. *Shanlax International Journal of Education*, 8(3), 30-33.
- Sonsoles, F. (2017). Evaluación y aprendizaje. *Revista Didáctica ELE*, 24, 1-43. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf
- Solís, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- Stake, R. (2013). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata. Recuperado de <https://elibro.net/es/lc/uarm/titulos/94000>.
- Tigse, (2019). El Constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25-28. Recuperado de <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>
- Turpo, O. (2012). *Concepciones y prácticas docentes sobre la evaluación del aprendizaje en el área curricular de ciencia, tecnología y ambiente en las instituciones de educación secundaria del sector público de la provincia de Arequipa (Perú)* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/2367>
- UNESCO (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- UNESCO (2018). *Estadística para fomentar el aprendizaje*. Recuperado de <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/sdg4-digest-data-nurture-learning-exec-summary-2018-sp.pdf>

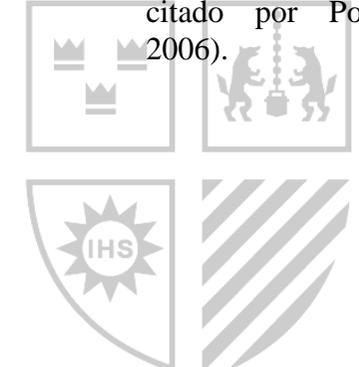
- UNICEF (2014). *Criterios de evaluación*. Recuperado de <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/MB3ES.pdf>
- Van, J. (2016). Introducción a la reflexividad en la práctica de evaluación. *American Journal of Evaluation*, 38 (3), 360–375.
- Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 33(1), 155-165. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44015082010>
- Veugen, M. J., Gulikers, J. T. M. y den Brok, P. (2021). We agree on what we see: Teacher and student perceptions of formative assessment practice. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 1-14. doi: 10.1016/j.stueduc.2021.101027
- Vittorini, P., Menini, S. y Tonelli, S. (2021). An AI-Based System for Formative and Summative Assessment in Data Science Courses. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 31(2), 159-185. doi: 10.3389 / feduc.2021.652070
- Wafubwa, R.N. y Csíkos, C. (2020). Formative Assessment as a Predictor of Mathematics Teachers' Levels of Metacognitive Regulation. *International Journal of Instruction*, 14(1), 983-998. doi: 10.29333 / IJI.2021.14158A
- Wallin, P. y Adawi, T. (2017). El diario reflexivo como método de evaluación formativa del aprendizaje autorregulado. *Revista europea de educación en ingeniería*, 43(4), 507–521. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/03043797.2017.1290585>
- Xie, Q. y Cui, Y. (2021). Preservice teachers' implementation of formative assessment in English writing class: Mentoring matters. *Studies in Educational Evaluation*, 70(3), 1-35. doi: 10.1016 / j. stueduc.2021.101019
- Zambrano, A. (2014). *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: un estudio contextualizado de la unión- chile*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284147/azd1de1.pdf?sequence=1>



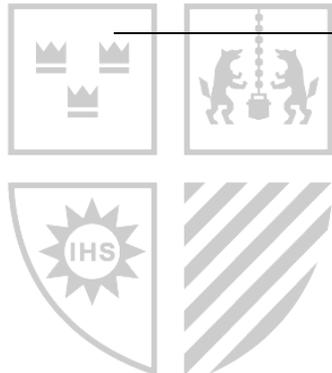
ANEXO N°1: MATRIZ METODOLÓGICA

Título del plan de investigación: **Teorías implícitas de la evaluación de los aprendizajes en docentes del nivel primaria de una institución educativa pública de Lima Cercado**

Problemas	Objetivos	Variables/ Categorías	Definición conceptual de las variables/categorías (mención de autor/es)	Dimensiones / subcategorías	Definición conceptual de las dimensiones o subcategorías	Técnicas e instrumentos	Población / unidad de análisis
Problema general: ¿Cuáles son las teorías implícitas de la evaluación de los aprendizajes que tienen los docentes del nivel primaria de una	Objetivo general: Analizar las teorías implícitas de la evaluación de los aprendizajes que tienen los docentes del nivel primaria de una institución	1. Teorías implícitas de la evaluación de los aprendizajes	Conjunto de conocimientos difíciles de comprender y explicar, que se perciben y son elaborados a través de las experiencias personales dentro de un contexto determinado. Estos conocimientos tienen un papel	1.1. Teoría directa	Es la más básica y está asociada al modelo curricular academicista con un paradigma positivista. Esta teoría centra los resultados o productos del aprendizaje sin relacionarlo	técnica: entrevista documental instrumento: guía de entrevista lista de cotejo	6 profesores de nivel primaria (de 1° a 6° grado)

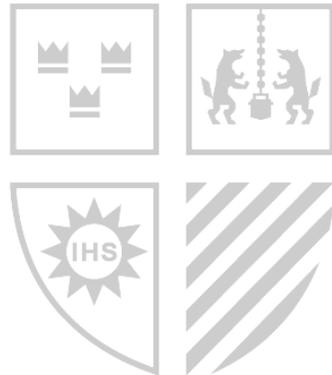
<p>institución educativa pública de Lima Cercado?</p>	<p>educativa pública de Lima Cercado.</p>	<p>causal que orientan el accionar y las prácticas que se evidencian o afloran en ciertas situaciones o contextos. (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, Rodrigo, 1997 citado por Pozo 2006).</p>	<p>con el contexto de aprendizaje. (De la Cruz y Luengo, 2018).</p>
			<p>1.2. Teoría Interpretativa</p> <p>La evaluación es el resultado de la enseñanza que considera el proceso realizado por el estudiante con el fin de conseguir el logro señalado. (Bullosa, 2014, sobre la base de Pozo, 2006 y Antón, 2012).</p>
			<p>1.3. Teoría constructiva</p> <p>Evaluar es reconocer cómo el aprendiz o estudiante da significado a la información</p>

				<p>aprendida. Aquí se le brinda al estudiante la posibilidad de crear, replantear, producir algo a partir del objeto proporcionado en las sesiones de enseñanza y aprendizaje. (Bullosa,2014, sobre la base de Pozo, 2006 y Antón, 2012).</p>
<p>Problema específico: ¿Cuáles son los principios y aplicaciones pedagógicas de la evaluación de los aprendizajes que tienen los</p>	<p>Objetivo específico: Determinar cuáles son los principios y aplicaciones pedagógicas de la evaluación de los aprendizajes que tienen</p>	<p>2. Evaluación de los aprendizajes</p>	<p>Actividad que proporciona información útil y necesaria que transforma la práctica del docente, así como el aprendizaje de los estudiantes (Hidalgo y Murillo, 2017).</p>	<p>2.2. Criterios Son registros de los avances, indicadores de los resultados que permiten al docente obtener información de los aprendizajes de sus estudiantes. (Felman, 2010).</p>

docentes del nivel primaria?	<p>los docentes del nivel primaria. Determinar los criterios de evaluación que emplean los docentes del nivel primaria al momento de evaluar los aprendizajes de sus estudiantes.</p>		2.3. Tipos	<p>Es la clasificación que permite distinguir los tres tipos de evaluaciones : diagnóstica, formativa y sumativa (Díaz y Barriga, 2002).</p>
	<p>Determinar el tipo de evaluación que emplean los docentes del nivel primaria al momento de evaluar los aprendizajes de sus estudiantes.</p>		2.4. Dimensiones	<p>Ética: El docente decide evaluar teniendo en cuenta las siguientes preguntas: qué evaluar, por qué evaluar, para qué se evalúa (Serrano, 2002).</p>
	<p>Determinar las</p>			<p>Reflexiva crítica: La evaluación se convierte en diálogo y reflexión del</p>

dimensiones en la que el docente concibe la evaluación en su práctica.

docente contribuyendo de esta manera a una mejor comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza aprendizajes (Serrano, 2002).



UARM
Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

ANEXO N°2: MATRIZ DE INDICADORES DE LOS INSTRUMENTOS

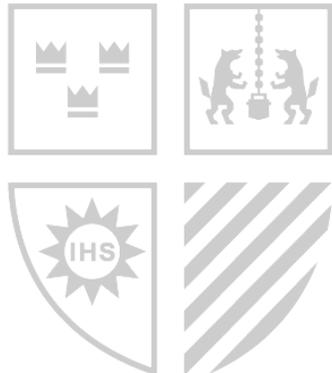
Título de la tesis: TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN DOCENTES DEL NIVEL PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE LIMA CERCADO

Problemas	Objetivos	Categorías	Definición conceptual de las categorías (mención de autor/es)	subcategorías	Definición conceptual de las dimensiones o subcategorías	indicadores	Guía de entrevista	de	Guía de observación	de
Problema general: ¿Cuáles son las teorías implícitas de la evaluación de los aprendizajes que tienen los docentes del nivel primaria de una	Objetivo general: Analizar las teorías implícitas de la evaluación de los aprendizajes que tienen los docentes del nivel primaria de una	Teorías implícitas de la evaluación de los aprendizajes	Son constelaciones complejas de conocimientos y creencias intuitivas, difíciles de explicitar, que se elaboran con fines pragmáticos de utilidad y que tienen como fuente de	Teoría directa	Es la más básica y se asocia al modelo curricular academicista y a un paradigma positivista. Se centra en los resultados o productos del aprendizaje, sin situarlo en relación con un contexto de aprendizaje.	-Evalúa de manera cuantitativa. -Evalúa solo conocimientos. -Evalúa el producto.	1.- ¿Qué es para usted evaluar los aprendizajes? 2.- ¿Qué aprendizajes evalúa usted?		Evalúa sólo los conocimientos de sus estudiantes. Evalúa de manera cuantitativa. Emplea pruebas: oral, escrita, lista de cotejos, prueba objetiva, ficha	

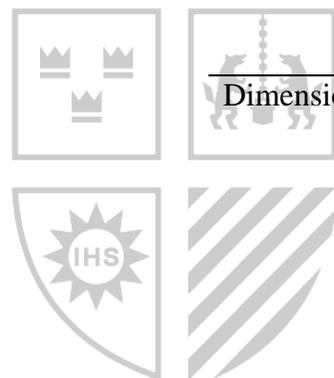
institución educativa pública de Lima Cercado?	institución educativa pública de Lima Cercado.	abastecimiento o la suma de experiencias personales dentro de determinados contextos culturales. Pero, además, estas... tienen un cierto papel causal, orientativo sobre las acciones y prácticas en las situaciones y contextos (Pozo et al., 2006b; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993;	Teoría interpretativa	(De la Cruz y Luengo, 2018) Evaluar es el resultado de la enseñanza que considera el proceso realizado por el alumno con el fin de conseguir el logro establecido. (Bullosa,2014, Pozo, et al. 2006 y Antón, 2012).	- Realiza diferentes tipos de pruebas: oral, escrita, lista de cotejos, prueba objetiva. - Evalúa al principio y al final para tener claro lo que ha comprendido el estudiante. - Evalúa lo que el estudiante ha logrado en el proceso y el producto.	3.- ¿Cómo usted evalúa los aprendizajes? 4.- ¿Para qué evalúa usted los aprendizajes?	de autoevaluación. Evalúa al principio y al final Evalúa lo que ha logrado en el proceso y el producto. Tiene evidencia del trabajo realizado. Brinda retroalimentación
------------------------------------------------	------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			Rodrigo, 1997).	Teoría constructiva	<p>Evaluar es reconocer cómo el aprendiz da significado a la información aprendida, brindarle la posibilidad de crear, replantear, producir algo a partir del objeto proporcionado en las sesiones de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>(Bullosa, 2014, sobre la base de Pozo, et al. 2006 y Antón, 2012).</p>	<p>Evalúa de manera continua durante todo el proceso.</p> <p>Brinda oportunidades de mejora.</p>	
Problema específico:	Objetivo específico:	Evaluación de los aprendizajes	Evaluar los aprendizajes es una práctica en la que el alumno y el docente aprenden mutuamente y mejoran. Además, es una evaluación	Criterios	<p>“...se traducen en el registro de avances, indicadores de resultados... permitiendo al docente obtener información...” (Felman, 2010, p. 67).</p>	<p>Evalúa solo para obtener información.</p> <p>Evalúa solo para conocer cuánto aprendió el estudiante</p>	<p>5.- ¿Al momento de evaluar qué evalúa usted?</p> <p>6.- ¿Cómo usted obtiene información de los logros de</p>

<p>aprendizajes de los que tienen aprendizajes los docentes que tienen del nivel los docentes primaria? del nivel primaria</p>	<p>con dimensión formativa ya que es reflexionada y practicada como un apoyo al aprendizaje.</p>	<p>Evalúa para aprender de conocer lo que aprendió el estudiante y tomar decisiones.</p> <p>7.- ¿Qué hace usted con esa información?</p>	
<p>(Coloma, 1999)</p>	<p>Tipos</p>	<p>“...clasificación que distingue a los tipos de evaluación por el momento en que se introducen en un determinado episodio, proceso o ciclo educativo. Estas tres clases de evaluación son las llamadas: diagnóstica, formativa y sumativa” (Díaz y Barriga, 2002).</p>	<p>Indica el tipo de evaluación que está empleando. Emplea evaluación teniendo en cuenta los momentos.</p> <p>8.- ¿Qué evaluación usted destaca más en su práctica docente?</p> <p>9.- ¿para diagnosticar los aprendizajes previos de los estudiantes, 2.- para evaluar el resultado al final del estudiante, o 3.- durante todo el proceso para ir</p> <p>El docente realiza trabajos en equipos.</p> <p>El docente evalúa a todos por igual.</p> <p>El docente evalúa de manera diferenciada.</p> <p>El docente emplea solo un tipo de evaluación.</p> <p>El docente emplea más de un tipo de evaluación para registrar los aprendizajes.</p>



Universidad Antonio Ruiz de Montoya



Dimensiones

Ética “...en donde el docente tiene que decidir teniendo en cuenta tres dilemas: qué evaluar, por qué evaluar, para qué se evalúa...” (Serrano, 2002)

Reflexiva crítica:
La evaluación se convierte en un elemento de diálogo ...y

considerando sus avances?

El docente realiza coevaluación.

9.- ¿En qué momentos de la actividad con sus estudiantes usted evalúa? ¿Por qué?

El docente realiza heteroevaluación.

10.- ¿Cómo usted decide qué evalúa?

El docente registra la evaluación realizada.

11.- ¿Cómo usted decide por qué evalúa?

El docente reflexiona con sus estudiantes sobre los aprendizajes.

12.- ¿Cómo usted decide para qué evalúa?

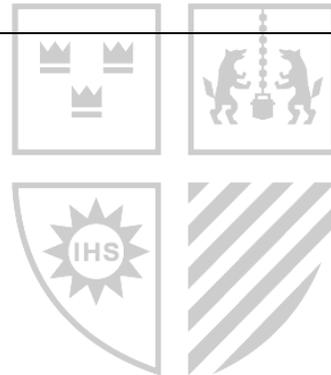
El docente comunica a sus estudiantes cómo van a ser evaluados.

13.- ¿Qué sentido tiene la evaluación para los estudiantes? ¿Por qué?

reflexión
...contribuye a
la mayor
comprensión de
lo que sucede en
el proceso de
enseñanza
aprendizaje
(Serrano, 2002).

14.- ¿Cómo El docente
usted comunica toma en cuenta
la evaluación a el esfuerzo y
los estudiantes? opiniones de
sus estudiantes.

15.- ¿Cómo
usted determina
o sabe que sus
estudiantes están
aprendiendo?
¿Nos podría
explicar?



UARM
Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

ANEXO N°3: GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTES DE PRIMARIA

Fuente : 6 profesores de primaria uno por grado.

Duración: 90 minutos.

Propósito: Recolectar información sobre las teorías implícitas de la evaluación de los aprendizajes, principios y aplicaciones pedagógicas de la evaluación.

Validación: El instrumento será validado mediante juicio de experto, valorando sus indicadores y preguntas.

Categoría: Teorías implícitas de la evaluación de los aprendizajes- Evaluación de los aprendizajes

Investigador: Angela Ramos Mendoza

Asesor: Dr. Angel Deroncele Acosta

Datos Generales:

Título de Tesis: Teorías Implícitas de la Evaluación de los Aprendizajes en Docentes del Nivel Primaria de una institución educativa pública de lima cercado

Entrevistadora: Angela Ramos Mendoza.

Entrevistado: _____.

Edad: ____ años

Sexo: ____

Tiempo de desempeño como docente ____ años

Fecha : ____/____/2020.

Hora de inicio : __:__ __M.

Hora de término : __:__ __M

1. **INTRODUCCIÓN:** Explicación, finalidad, procedimiento, presentación mutua

2. **Establecimiento de la finalidad:** ¿Cómo se siente? ¿Se encuentra cómodo con esta modalidad en la que se realizará la entrevista?

3. **Preguntas para la entrevista semiestructurada:**

1. ¿Cómo evalúa los aprendizajes?
2. **Por lo general, ¿para qué suele evaluar?**
3. ¿Al momento de evaluar qué evalúa?
4. **¿En qué momentos evalúa?**
5. ¿A través de qué medios obtiene información de los logros de aprendizaje de los estudiantes?
6. ¿Usted construye esos medios? ¿En qué se basa para construirlos? o ¿En qué se basa para elegirlos?
7. ¿Cómo establece si son medios válidos? ¿Cómo los implementa?
8. ¿Cuándo los implementa?
9. ¿Qué hace con esa información?
10. **Para sus estudiantes, ¿qué sentido cree usted que tiene la evaluación? ¿Cómo lo sabe?**
11. **¿cómo entienden la evaluación los estudiantes y cómo se da cuenta de eso?**
12. **¿cómo se informan los estudiantes sobre la evaluación que usted está realizando? ¿en qué momento, por qué medios?**
13. ¿Cómo determina o sabe que sus estudiantes están aprendiendo? ¿Nos podría explicar?
14. ¿Qué significa para usted evaluar los aprendizajes?
15. ¿Por qué razones evalúa?
16. ¿Para qué le sirve evaluar?
17. ¿Qué considera para afirmar que un alumno está avanzando en sus aprendizajes?

4. **CLAUSURA: Resumen. Agradecimientos.**

ANEXO N°4: LISTA DE COTEJO

I. Datos Generales:

Título de Tesis : Teorías Implícitas de la Evaluación de los Aprendizajes en Docentes del Nivel Primaria de una institución educativa pública de lima cercado.

Entrevistador : Angela Ramos Mendoza.

Entrevistado : _____

Fecha : ___/___/2020.

Hora de inicio : __:__ __M.

Hora de término : __:__ __M



DIMENSIONES	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
1. Evalúa sólo los conocimientos de sus estudiantes.					

-
2. Evalúa de manera cuantitativa.

 3. Emplea diferentes tipos de evaluación

 4. Evalúa al principio y al final

 5. Evalúa lo que ha logrado en el proceso y el producto.

 6. Diseña actividades para trabajar en equipos.

 7. Evalúa a todos sus estudiantes por igual.

 8. Evalúa a sus estudiantes de manera diferenciada.

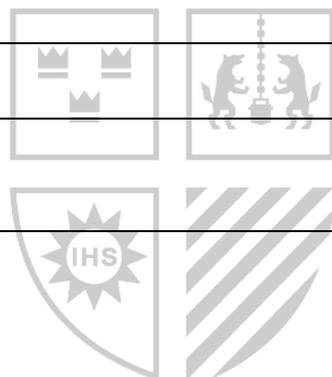
 9. Emplea más de un tipo de evaluación para registrar los aprendizajes de sus estudiantes.

 10. Realiza coevaluación.

 11. Realiza heteroevaluación.

 12. Reflexiona con sus estudiantes sobre los aprendizajes logrados y que faltan lograr.

 13. (Recoge las opiniones y esfuerzo



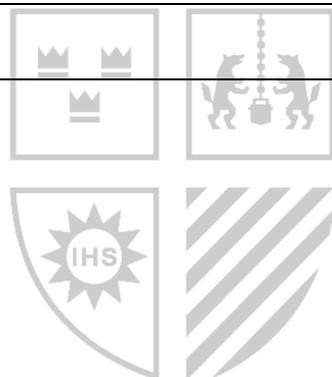
UARM
Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

de sus estudiantes y
las registra)

14. Toma en cuenta el
esfuerzo y opiniones
de sus estudiantes
para tomar decisiones
sobre los
aprendizajes de sus
estudiantes.

15. Brinda
retroalimentación

16. Emplea solo un tipo
de evaluación.



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya