



**CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**

TESIS

**EXPERIENCIAS RELACIONADAS CON EL CAMBIO DE
CREENCIAS Y PRÁCTICAS DEL DOCENTE DE INGLÉS
RESPECTO A LA EVALUACIÓN**

PRESENTA

José Armando Collazo García

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

TUTORAS

Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño

Dra. María Ascensión Calcines Piñero

INTEGRANTE DEL COMITÉ TUTORIAL

Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar

Aguascalientes, Ags., 24 de noviembre de 2025.

Fecha de dictaminación (dd/mm/aaaa): 28/11/2025

NOMBRE: JOSÉ ARMANDO COLLAZO GARCÍA ID 120476

PROGRAMA: DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA LGAC (del posgrado): Evaluación educativa y estudios de la práctica docente

MODALIDAD DEL PROYECTO DE GRADO: Tesis (X) *Tesis por artículos científicos () **Tesis por Patente () Trabajo Práctico ()

TÍTULO: EXPERIENCIAS RELACIONADAS CON EL CAMBIO DE CREENCIAS Y PRÁCTICAS DEL DOCENTE DE INGLÉS RESPECTO A LA EVALUACIÓN

IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado): Desde el momento en que se planteó el proyecto de investigación, se tuvo en mente que una de las intenciones de generar conocimiento sobre las creencias de evaluación pertenecientes a los docentes del idioma inglés como lengua extranjera, sería servir como evidencia de aquello que debe seguirse haciendo y lo que podría surgir como un área de oportunidad para programas encargados de formar docentes de inglés. La evaluación es una práctica dentro de la labor docente con muchas finalidades en las que subyace su importancia dentro de la educación, y si se considera que dicha práctica tiene origen en componentes cognitivos del pensamiento del profesor, tales como las creencias, resulta en un impacto positivo para la sociedad al saber cómo es que los docentes perciben a la evaluación a través de sus creencias y cómo éstas van ajustándose a lo largo de la formación profesional de los docentes, resultando en una enseñanza adecuada o con posibilidades de mejorar, particularmente en el caso de los docentes de inglés, idioma cuya importancia en el estado de Aguascalientes es visible en la creciente demanda por parte de la inversión extranjera de contar con profesionistas que dominen este idioma al momento de concluir su formación de pregrado y su posterior ingreso a la fuerza laboral. Es así que el trabajo de tesis, disponible para la sociedad en general, puede funcionar como una referencia para la toma de decisiones no sólo de instituciones encargadas de formar docentes del idioma inglés, sino para los docentes mismos, e incluso para estudiantes y cualquiera de los actores involucrados en la estructura del sistema educativo nacional, con respecto a cómo se puede encaminar la generación y reconstrucción de creencias sobre la evaluación en la enseñanza del idioma inglés para ofrecer experiencias de evaluación satisfactorias y significativas para los futuros profesionistas del país.

INDICAR SEGÚN CORRESPONDA: SI, NO, NA (No Aplica)

Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:	
SI	El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado
SI	La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario
SI	Existe coherencia, continuidad y orden lógico del tema central con cada apartado
SI	Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda
SI	Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnológica o profesional según el área
SI	El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento de su área
SI	Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país
SI	Generó transferencia del conocimiento o tecnológica
SI	Cumple con la ética para la investigación (reporte de la herramienta antiplagio)
El egresado cumple con lo siguiente:	
SI	Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Posgrados
SI	Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (créditos curriculares, optativos, actividades complementarias, estancia, predoctoral, etc.)
SI	Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial
NA	Cuenta con la carta de satisfacción del Usuario (En caso de que corresponda)
SI	Coincide con el título y objetivo registrado
SI	Tiene congruencia con cuerpos académicos
SI	Tiene el CVU de la SECIHTI actualizado
SI	Tiene el o los artículos aceptados o publicados y cumple con los requisitos institucionales (en caso de que proceda)
*En caso de Tesis por artículos científicos publicados (completar solo si la tesis fue por artículos)	
NA	Aceptación o Publicación de los artículos en revistas indexadas de alto impacto según el nivel del programa
NA	El (la) estudiante es el primer autor(a)
NA	El (la) autor(a) de correspondencia es el Director (a) del Núcleo Académico
NA	En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.
NA	Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
**En caso de Tesis por Patente	
NA	Cuenta con la evidencia de solicitud de patente en el Departamento de Investigación (anexaria al presente formato)

Con base en estos criterios, se autoriza continuar con los trámites de titulación y programación del examen de grado:

SI X
No

Elaboró:

*NOMBRE Y FIRMA DEL(LA) CONSEJERO(A) SEGÚN LA LGAC DE ADSCRIPCIÓN:

* En caso de conflicto de intereses, firmará un revisor miembro del NA de la LGAC correspondiente distinto al director o miembro del comité tutorial, asignado por el Decano.

NOMBRE Y FIRMA DEL COORDINADOR DE POSGRADO:

Revisó:

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO:

Autorizó:

NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO:

Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado

En cumplimiento con el Art. 24 fracción V del Reglamento General de Posgrado, que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico: Proponer criterios y mecanismos de selección, permanencia, egreso y titulación de estudiantes para asegurar la eficiencia terminal y la titulación y el Art. 28 fracción IX, atender, asesorar y dar el seguimiento del estudiantado desde su ingreso hasta su titulación.

MTRA. MARÍA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

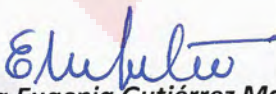
PRESENTE

Por medio del presente como **TUTORA** designada del estudiante **JORGE ARMANDO COLLAZO GARCÍA** con ID 120476 quien realizó la tesis titulada: **EXPERIENCIAS RELACIONADAS CON EL CAMBIO DE CREENCIAS Y PRÁCTICAS DEL DOCENTE DE INGLÉS RESPECTO A LA EVALUACIÓN**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en la fracción IX del Artículo 43 del Reglamento General de Posgrados, doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que él pueda continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 24 de noviembre de 2025.



Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño
Tutora de tesis

c.c.p.- Interesado

c.c.p.- Coordinación del Programa de Posgrado

CARTA DE VOTO APROBATORIO

MTRA. MARÍA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

P R E S E N T E

Por medio del presente como **COTUTORA** designada del estudiante **JORGE ARMANDO COLLAZO GARCÍA** con ID 120476 quien realizó la tesis titulada: **EXPERIENCIAS RELACIONADAS CON EL CAMBIO DE CREENCIAS Y PRÁCTICAS DEL DOCENTE DE INGLÉS RESPECTO A LA EVALUACIÓN**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en la fracción IX del Artículo 43 del Reglamento General de Posgrados, doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que él pueda continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE

"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 24 de noviembre de 2025.

Dra. María Ascensión Calcines Piñero
Cotutora de tesis

**CALCINES
PIÑERO MARIA
ASCENSION -
43661470H**

Firmado digitalmente
por CALCINES PIÑERO
MARIA ASCENSION -
43661470H
Fecha: 2025.11.28
11:31:57 +01'00'

c.c.p.- Interesado

c.c.p.- Coordinación del Programa de Posgrado

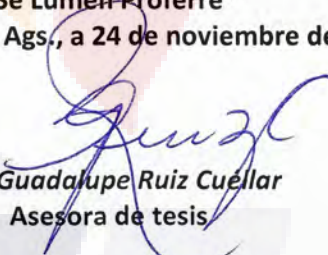
MTRA. MARÍA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

PRESENTE

Por medio del presente como **ASESORA** designada del estudiante **JORGE ARMANDO COLLAZO GARCÍA** con ID 120476 quien realizó la tesis titulada: **EXPERIENCIAS RELACIONADAS CON EL CAMBIO DE CREENCIAS Y PRÁCTICAS DEL DOCENTE DE INGLÉS RESPECTO A LA EVALUACIÓN**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en la fracción IX del Artículo 43 del Reglamento General de Posgrados, doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que él pueda continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"Se Lumen-Proferre"
Aguascalientes, Ags., a 24 de noviembre de 2025.


Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar
Asesora de tesis

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Coordinación del Programa de Posgrado

Índice de la revista No. 90
Edición septiembre-diciembre 2023

INVESTIGACIÓN

Ciencias Naturales y Exactas

- Evaluación de la aplicación de rizobacterias y fertilización química en la producción y calidad del fruto de *Physalis peruviana*
Isaac Guajardo-Paz, Valentín Robledo-Torres, Rosalinda Mendoza-Villarreal, Armando Hernández-Pérez, Manuel Sandoval-Villa, Marcelino Cabrera-De la Fuente

Ciencias de la Salud

- Marcadores de inflamación, riesgo cardiovascular y consumo dietético en pacientes con síndrome metabólico de la Laguna de Durango
Dayna Lizett Medina-Ayala, Ángel Eduardo Villarreal-Martínez, María Aurora Maravilla-Domínguez, Alondra Martínez-Sandoval, Janeth Oliva Guangorena-Gómez, Claudia Muñoz-Yáñez, Soraya Amali Zavaleta-Muñiz
- Remineralización del esmalte en dientes primarios con dos materiales fluorados: Enjuague oral vs barniz. Estudio in vitro
Mario Alberto Maldonado-Ramírez, Yadira Barreto-Orta, Sergio Eymar Trejo-Tejeda, Jorge Humberto Luna-Domínguez, Hilda Hernández-Issasi, Ricardo Reyes-Flores

Ciencias del Diseño y de la Construcción

- Mapa de isosistas de las aceleraciones sísmicas máximas del suelo, provocadas por el sismo ocurrido el 7 de septiembre de 2021 en el estado de Guerrero
Ricardo Flores-Martínez, Roberto Arroyo-Matus, Rocío Nayelly Ramos-Bernal
- Detección, modelización y proyección del crecimiento urbano de núcleos de población en diferentes cuencas hidrológicas de Chihuahua, México
Pedro García-Ramírez, Luis Carlos Alatorre-Cejudo, Luis Carlos Bravo-Peña

Ciencias Sociales y Humanidades

- Un enfoque narrativo para entender el proceso de cambio en las creencias de docentes de inglés sobre evaluación
José Armando Collazo-García, Victoria Eugenia Gutiérrez-Marfileño
- La experiencia directiva durante la suspensión de clases presenciales derivada de la pandemia COVID-19 en escuelas primarias públicas de Aguascalientes
Alma Cristina Razo-Ruvalcaba, Guadalupe Ruiz-Cuéllar
- La práctica docente en escuelas multigrado después del confinamiento social
Fabiola Isabel Castro-Romero, Blanca Araceli Rodríguez-Hernández

REVISIONES CIENTÍFICAS

- El maestro de biología y su conocimiento profesional para la enseñanza. Una mirada de tres modelos latinoamericanos
Indira Viridiana Medina-Mendoza, David Alfonso-Páez, Alma Adrianna Gómez-Galindo

Un enfoque narrativo para entender el proceso de cambio en las creencias
de docentes de inglés sobre evaluación

A narrative approach to understanding the change process in English Language Teachers'
assessment beliefs

¹José Armando Collazo-García, ¹Victoria Eugenia Gutiérrez-Marfileño

¹Departamento de Educación, Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Aguascalientes. Av. Universidad No. 940, Ciudad Universitaria, C.P. 20100, Aguascalientes, Ags., México. Correo electrónico: jarmandocollazog20@gmail.com; vegutier@correo.uaa.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8443-5153>; <https://orcid.org/0000-0002-5617-6625>

^{*}Autor para correspondencia

Recibido: 14 de diciembre del 2022
Aceptado: 8 de mayo del 2023
Publicado: 30 de septiembre del 2023
<https://doi.org/10.33064/lycuaa2023904235e4235>

Resumen

La evaluación es parte clave del proceso de aprendizaje, pues informa sobre fortalezas y áreas de oportunidad tanto a docentes como estudiantes. Por ello, resulta importante entender cómo es concebida la evaluación desde las creencias del profesor y sus prácticas en el aula. El siguiente trabajo deriva de una tesis doctoral de enfoque cualitativo, cuyos resultados provienen del análisis narrativo temático de la información obtenida a través de entrevistas con 12 profesores de inglés en dos instituciones de nivel superior en el estado de Aguascalientes, México. Las conclusiones se resumen en que las creencias docentes sobre la evaluación se caracterizan por: 1) ser de naturaleza dinámica; 2) atravesar por un proceso de mediación al verse desafiadas por el entorno; y 3) estar relacionadas de manera parcial con lo que el docente hace en el aula, resultando en ajustes tanto en las creencias del docente como en sus prácticas evaluativas.

Palabras clave: creencias docentes; evaluación; ILE; cambio creencias

Abstract

Assessment is a key element in the learning process because it provides information regarding the strengths and the opportunity areas for both teachers and students. Thus, it is important to understand how assessment is conceived within the teacher's beliefs and their practices in the classroom. The following paper derives from a dissertation with a qualitative approach, which results come from the thematic narrative analysis of the information gathered through interviews with 12 English teachers in two higher education institutions in Aguascalientes, Mexico. As a conclusion, teachers' beliefs about assessment are distinguished as being 1) of dynamic nature; 2) put into a mediation process when

AGRADECIMIENTOS

Expreso mi agradecimiento a las autoridades que hicieron posible este estudio. Agradezco al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) por el apoyo mensual con que pude solventar mis gastos y necesidades, sobre todo considerando que este proyecto se dio en el marco de una emergencia sanitaria donde fuimos pocos los afortunados de poder recibir un apoyo trabajando desde nuestros hogares.

A su vez, agradezco a la Universidad Autónoma de Aguascalientes por el apoyo brindado a lo largo de todo este tiempo, así como por la paciencia y comprensión que necesité para concluir este proyecto de investigación.

Mi más profundo agradecimiento a las doctoras Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño y María Ascensión Calcines Piñero, tutoras del estudio, y a la doctora Guadalupe Ruíz Cuéllar, parte del comité tutorial.

También agradecer a los docentes que accedieron a apoyarme como participantes de este estudio, pues sin su colaboración nada de esto sería posible. También, incluyo a Elsa Ramírez del Departamento de Educación por su apoyo con el documento y los trámites a lo largo del doctorado, y por la amabilidad y paciencia con que nos apoya a los estudiantes de posgrado.

DEDICATORIA

Dedico el esfuerzo detrás de este proyecto a mi madre, Rebeca García Ramírez, por ser mi motivación y ejemplo de toda la vida, el apoyo incondicional en el que, en mis peores días, mi corazón ha encontrado refugio y salvación siempre; a mi hermana, Olivia Collazo García, por estar siempre disponible para apoyarme incluso en los momentos cuando he dejado de ser un buen hermano; a mi sobrino, LÍAM Itzae Cortés Collazo, un rayo de luz que llegó a nuestras vidas en medio de días oscuros que desaparecen cuando la alegría inunda su corazón y se manifiesta en su sonrisa, en su tierna mirada, y en la inocencia de sus palabras llenas de un amor que jamás había sentido. Gracias por tanto, amada familia.

Y desde luego, dedico esto a todos los míos que partieron del mundo y que mi corazón seguirá buscando: mi abuelo Tomás García Cortés, mi tío Tomás García Ramírez, mi tía Eva García Ramírez, mi abuela María Guadalupe Ramírez Ruíz, y mi amigo perruno “Rambo”. Gracias por seguir visitándome en sueños, donde la muerte no puede separarnos, y donde espero nuestro próximo encuentro para poder contarles que concluí este importante pendiente en mi vida.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE TABLAS	6
ÍNDICE DE FIGURAS	7
RESUMEN	8
ABSTRACT.....	9
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
1.1 Descripción del problema.....	13
1.1.1 Antecedentes del estudio.....	13
1.1.2 Creencias Docentes sobre la Evaluación	14
1.1.2.1 La evaluación del aprendizaje como fenómeno ecológico.....	14
1.1.2.2 La autopercepción del docente como ente evaluador.....	15
1.1.3 Creencias sobre la Evaluación en la EIILE	16
1.1.3.1 La importancia de la formación profesional como DIILE	16
1.1.3.2 La influencia de las creencias en la práctica evaluativa de los DIILE	17
1.1.4 Cambio de creencias: factores que propician el cambio de creencias y prácticas docentes.	18
1.1.4.1 El contexto como factor que influye al cambio	18
1.1.4.2 La formación profesional del DIILE como factor que influye al cambio ..	19
1.1.4.3 Experiencias prácticas en la formación como factor que influye al cambio	21
1.1.4.4 La práctica docente y la reflexión en torno a ésta como factores que influyen al cambio.....	22
1.2 Justificación	23
1.3 Objetivos y preguntas de investigación.....	26
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	28
2.1 El pensamiento del profesor.....	29
2.1.1 ¿En qué piensa el docente?	29
2.1.2 El pensamiento del profesor como línea de investigación	31
2.1.3 Enfoques del paradigma	34

2.1.4 Enfoques alternativos del paradigma: el contexto espacio-temporal del docente	35
2.2 Cambio de Creencias	41
2.2.1 Modelos y Teorías de Cambio	49
2.2.1.1 Teoría de la Disonancia Cognitiva	49
2.2.1.2 Teoría de los Sistemas Ecológicos	55
CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO	59
3.1 Diseño	59
3.2 Participantes	60
3.2.1 Muestra	60
3.3 Fases para la recolección de información	61
3.3.1 Primera fase del trabajo de campo	61
3.3.1.1 Guía de entrevista sobre la evaluación en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. Creencias y prácticas evaluativas y el cambio de las mismas	62
3.3.1.1.1 Jueceo	65
3.3.1.1.2 Transición de cuestionario de respuesta abierta a guía de entrevista	66
3.3.1.1.3 Pilotaje de la guía de entrevista	66
3.3.1.1.4 Modificaciones derivadas del pilotaje	67
3.3.1.1.5 Aplicación definitiva	69
3.3.1.1.6 Plan de análisis	69
3.3.2 Segunda fase del trabajo de campo	72
3.3.2.1 Guía de observación sobre interacciones evaluativas en la EIILE	72
3.4 Consideraciones éticas de la investigación	73
CAPÍTULO 4. RESULTADOS	74
4.1 ¿Cómo son las creencias de los DIILE con respecto a la evaluación del aprendizaje y cómo son sus prácticas evaluativas?	74
4.1.1 Concepto actual de la evaluación del idioma inglés por parte de docentes	74
4.1.2 Utilidad de la evaluación en la EIILE desde la perspectiva de los docentes	75
4.1.3 La mejor forma para evaluar la habilidad de lectura en inglés	76
4.1.3.1 La mejor manera de evaluar la habilidad auditiva en inglés	76

4.1.3.2 La mejor manera de evaluar la habilidad de producción oral en inglés	77
4.1.3.3 La mejor manera de evaluar la habilidad de escritura en inglés	79
4.2 ¿Cómo es la relación entre las creencias sobre evaluación y las prácticas evaluativas de los DIILE?	81
4.2.1 Resultados del análisis de las observaciones de clase: las interacciones con fin evaluativo en las sesiones observadas.	81
4.2.1.1 Categoría de interacciones caracterizadas como heteroevaluación	84
4.2.1.2 Categoría de interacciones caracterizadas como coevaluación	85
4.2.1.3 Categoría de interacciones caracterizadas como autoevaluación	85
4.3 ¿Cuáles experiencias de los DIILE han caracterizado el cambio de creencias sobre evaluación a lo largo de su vida académica y profesional?	87
4.3.1 Resultados de la segunda parte de la entrevista: las creencias sobre evaluación a lo largo de la vida académica y profesional de los docentes	87
4.3.2 Narrativa del docente Kevin	88
4.3.2.1 Educación Básica.	88
4.3.2.2 Licenciatura	89
4.3.2.3 Docencia.....	92
4.3.3 Narrativa del docente Edmond.....	94
4.3.3.1 Educación Básica	94
4.3.3.2 Licenciatura	95
4.3.3.3 Docencia.....	98
4.3.4 Narrativa del docente Albert.....	100
4.3.4.1 Educación Básica	100
4.3.4.2 Licenciatura	101
4.3.4.3 Docencia.....	102
4.3.5 Narrativa de la docente Ashley	104
4.3.5.1 Educación Básica	104
4.3.5.2 Licenciatura	105
4.3.5.3 Docencia.....	107
4.3.6 Narrativa del docente Abel.....	109
4.3.6.1 Educación Básica	109

4.3.6.2 Licenciatura	110
4.3.6.3 Docencia.....	112
4.3.7 Narrativa del docente Chad	113
4.3.7.1 Educación Básica	113
4.3.7.2 Licenciatura	114
4.3.7.3 Docencia.....	116
4.3.8. Narrativa del docente Dan.....	119
4.3.8.1 Educación Básica	119
4.3.8.2 Licenciatura	121
4.3.8.3 Docencia.....	122
4.3.9 Narrativa del docente Jacob.....	125
4.3.9.1 Educación Básica	125
4.3.9.2 Licenciatura	126
4.3.9.3 Docencia.....	127
4.3.10 Narrativa del docente Liam.....	129
4.3.10.1 Educación Básica	129
4.3.10.2 Licenciatura	131
4.3.10.3 Docencia.....	133
4.3.11 Narrativa de la docente Evelyn.....	136
4.3.11.1 Educación Básica	136
4.3.11.2 Licenciatura	137
4.3.11.3 Docencia.....	139
4.3.12 Narrativa de la docente Allison.....	141
4.3.12.1 Educación Básica	141
4.3.12.2 Licenciatura	142
4.3.12.3 Docencia.....	143
4.3.13 Narrativa de la docente Naomi	145
4.3.13.1 Educación Básica	145
4.3.13.2 Licenciatura	147
4.3.13.3 Docencia.....	148
4.4 Resultados de la comparación y contraste de narrativas	152

4.4.1 Educación básica	153
4.4.1.1 La evaluación como una mala experiencia.....	153
4.4.1.2 Reflejarse en los estudiantes	154
4.4.2 Licenciatura	155
4.4.2.1 Disonancia positiva a través de nuevas maneras de ser evaluados	155
4.4.2.2 Asumir el rol como docente para comprender la evaluación	155
4.4.2.3 Alternando experiencia laboral con experiencia práctica	156
4.4.3 Docencia	157
4.4.3.1 Disonancia contextual derivada de coordinaciones e instituciones.....	157
4.4.3.2 La evaluación para el aprendizaje	158
4.4.3.3 Actualización a través de comunidades de aprendizaje.....	159
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	160
5.1 Las creencias sobre evaluación, las prácticas evaluativas, y la relación entre ambas.	160
5.1.1 Inconsistencia entre creencias declaradas y prácticas evaluativas en el aula.	161
5.1.1.1 La necesidad por ofrecer respuestas correctas y no sobre sus creencias .	161
5.1.2 Consistencia entre creencias declaradas y prácticas evaluativas en el aula ...	162
5.1.2.1 El mundo ideal de la evaluación contra la realidad del aula.....	162
5.2 Experiencias de los DIILE que han caracterizado el cambio de sus creencias sobre evaluación a lo largo de su vida académica y profesional en la EIILE.....	167
5.2.1 Experiencias relacionadas con el contexto.....	167
5.2.1.1 El Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional.	167
5.2.2 Experiencias a nivel personal	169
5.2.2.1 Experiencias en torno a la reflexión.....	169
5.2.3 Experiencias Relacionadas a la Formación	171
5.2.3.1 Formación académica inicial	171
5.2.3.2 Formación profesional docente	174
5.2.3.3 Formación continua y experiencia docente.....	177
5.3 Conclusiones	180
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	183

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Observaciones de clase realizadas	81
Tabla 2. Categorías de interacciones por tipo de evaluación	82
Tabla 3. Número de interacciones evaluativas por categoría	85
Tabla 4. Creencias sobre la evaluación a lo largo de la vida académica y profesional de los DIILE.	152



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Conexión entre la estructura del pensamiento-acción del profesor y la de un desarrollo curricular reflexivo	33
Figura 2. El modelo interconectado de crecimiento profesional	167



RESUMEN

El pensamiento del profesor y el cambio de creencias docentes han sido examinados ampliamente en la investigación educativa; sin embargo, el tema de las creencias docentes con respecto a la evaluación en contextos donde el inglés se enseña como una lengua extranjera permanece relativamente poco explorado. El presente estudio evidencia cómo ha sido la evolución de las creencias sobre evaluación de 12 docentes de la materia de inglés en dos universidades públicas del estado de Aguascalientes. Utilizando un enfoque cualitativo de investigación con un diseño narrativo, la información fue recuperada a través de dos entrevistas semi estructuradas con cada participante (teniendo como enfoque sus experiencias como estudiantes, como profesores en formación, y como docentes en servicio) y una serie de observaciones de clase semi estructuradas enfocadas en la identificación de prácticas evaluativas en tiempo real. Los hallazgos revelaron una variación entre los participantes, aunque el análisis de las entrevistas demostró que existe una consistencia entre los docentes con respecto a su percepción e ideales acerca de la evaluación del aprendizaje como una herramienta formativa en servicio del aprendizaje. Por otro lado, las observaciones de clase demostraron una tendencia predominante por el uso de técnicas directas y objetivas para evaluar el desempeño de los estudiantes. Esta diferencia entre las creencias declaradas y las prácticas observadas parece ser comprendida a través de los factores contextuales, particularmente el tamaño de las clases, requerimientos institucionales, y la propia motivación de los estudiantes para aprender el idioma inglés. Entender estas influencias contribuye a tener una imagen más detallada de cómo los docentes de inglés negocian sus creencias sobre evaluación y sus prácticas dentro de sus contextos laborales.

Palabras clave: Pensamiento del profesor; creencias sobre evaluación; docentes de ILE; evaluación formativa

ABSTRACT

Teacher cognition and belief change have been widely studied in educational research; however, teachers' beliefs regarding assessment in EFL contexts remains relatively unexplored. This study shows evidence of how the assessment beliefs of 12 EFL teachers in two public universities in Aguascalientes have evolved over time. Using a qualitative approach with a narrative design, the information was collected through two semistructured interviews with each participant (focusing on their experiences as students, teacher students, and in-service teachers) and through a set of classroom observations aimed at identifying their assessment practices in real-time. The findings suggest a variation among participants although the analysis of the interviews showed that there is a consistency among teachers regarding the perception they have about learning assessment as a formative tool in favor of learning. On the other hand, the classroom observations showed a predominant tendency to use direct and objective assessment techniques to value students' performance. This inconsistency between their declared beliefs and their actual assessment practices in the classroom seems to be explained through contextual factors, particularly large class size, institutional requirements, and the motivation itself that students have towards learning the English language. Understanding these influences contributes to having a more detailed image of how EFL teachers negotiate their assessment beliefs and their practices in their work setting.

Keywords: Teacher cognition; assessment beliefs; EFL teachers; formative assessment

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la educación, por la naturaleza de ellas mismas como agentes que influyen en la práctica y el desempeño de actividades, las creencias han sido consideradas como un fenómeno de relevante importancia y han sido abordadas como objeto de estudio desde hace ya más de 40 años. Como individuos, todos los involucrados en el aparato educativo tienen sus creencias respecto al papel que desempeñan dentro de éste, y los profesores no son tema aparte; de hecho, la literatura concerniente al tópico indica ser mayor en volumen en cuanto a los estudios sobre las creencias que el docente tiene, quizá esto se deba a la responsabilidad que conlleva el ser profesor dentro de los objetivos de la educación.

Asimismo, dentro del abanico de actividades que el docente desempeña en su profesión, la evaluación es una práctica, o conjunto de ellas, que pareciera ser influenciada por las creencias que el profesor ha ido desarrollando a lo largo de su vida, desde el momento en que inicia su andar académico como estudiante, pasando después por el momento en que se desarrolla como docente en formación, y continuando hasta que se desempeña como docente en servicio. En conjunto, lo anterior genera algunas inquietudes como: ¿Dónde tienen su origen las creencias sobre evaluación de los docentes? ¿En qué grado influye sus prácticas evaluativas en el aula lo que el docente cree con respecto a la evaluación? ¿Qué situaciones permiten o impiden que las creencias sobre evaluación se reflejen en el quehacer docente? ¿Se encuentran en un proceso constante de cambio o, por el contrario, son estáticas estas creencias? De ser cambiantes, ¿qué experiencias propician dicha transformación?

En el presente estudio de carácter cualitativo, y partiendo desde el paradigma del Pensamiento del Profesor, se planteó un proyecto de investigación narrativa sobre las experiencias que 13 docentes del idioma inglés como lengua extranjera (DIILE) expresan como la posible génesis de la manera en que conciben la evaluación de aprendizajes en el aula, así como aquellas anécdotas de su formación académica y profesional que consideran de importancia para la probable transformación de creencias y la consolidación del

concepto de evaluación como una práctica que desempeñan de manera permanente dentro de su labor profesional como DIILE.



CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como ya se advierte desde la introducción de esta investigación, el interés principal de la misma se encontró en recuperar información específica a través del relato cronológico que los DIILE proporcionaron con respecto a un tópico en particular: sus experiencias en torno a la evaluación de aprendizajes en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera (EIILE), tomando en cuenta las vivencias que acumularon tanto en el papel como estudiantes de educación básica, como estudiantes de pregrado (momento en que se formaron como DIILE), y como profesores en servicio (momento en el que se encontraban durante la realización del estudio desde hace más de dos años). La razón por la que interesó conocer no sólo las creencias de los DIILE sobre la evaluación, sino el proceso de evolución que hay detrás de dichas creencias, las cuales parecen tener influencia en lo que los docentes hacen antes, durante, y después de clase, es porque parece que éste ha permanecido desatendido por la mayoría de estudios que se han realizado en torno a las creencias sobre la evaluación del aprendizaje. Lo anterior puede verse también en los porcentajes de los que hablan Ruíz-Esparza y Castillo en su investigación de 2013, donde mencionan que, de las investigaciones que se han realizado en suelo nacional sobre diferentes temáticas en torno al fenómeno de las creencias en la enseñanza de lenguas extranjeras, un 77% de estas investigaciones se centra en trabajos relacionados con las creencias en torno a la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras, mientras que un 29% se enfoca únicamente en las creencias de profesores y estudiantes sobre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, a la vez que 17% se interesa por las creencias sobre la enseñanza, 13% sobre creencias del aprendizaje del francés, y apenas un 9% sobre creencias respecto a la evaluación en la EIILE. Aunado a estos datos, que ya de por sí reflejan una producción mínima de investigaciones en torno al tema, la literatura que se ha consultado para el presente trabajo de investigación, muestra una tendencia similar.

Se realizó una recolección de artículos en diferentes buscadores académicos tales como Education Resources Information Center (ERIC), Redalyc, Google Académico, Dialnet, entre otros, combinando diferentes fórmulas de búsqueda donde la constante fueron las palabras “creencia”, “cambio de creencias”, “creencias docentes”, “creencias

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sobre evaluación”, “creencias enseñanza del inglés”, así como sus equivalentes en el idioma inglés, y se logró recuperar una cantidad de estudios importante sobre el conocimiento que se tiene sobre las creencias docentes y en específico sobre las creencias docentes en la EIILE, pero también aquí el número de investigaciones que centraban su atención tanto en el cambio de creencias como en comprender la construcción y modificación de creencias sobre la evaluación, son muy escasos.

Así pues, y debido a este hueco que se ha identificado dentro de las investigaciones sobre creencias docentes en la EIILE, esta investigación se vio motivada por a) la exploración de las creencias que los DIILE poseen sobre la evaluación del aprendizaje en la EIILE; b) la caracterización como factores de cambio a aquellas experiencias y/o momentos críticos que los DIILE atribuyen como importantes para la construcción y reconstrucción de sus creencias en torno a la evaluación; c) la comparación de la narrativa de todos los participantes para encontrar similitudes y diferencias que puedan abonar a la descripción del proceso de cambio de creencias docentes en torno a la evaluación; y d) la contraposición de las creencias declaradas sobre evaluación con las prácticas evaluativas que los docentes emplean en clase.

1.1 Descripción del problema

1.1.1 Antecedentes del estudio

Para la construcción de esta sección, se recuperaron una serie de investigaciones que cumplieron con alguno o varios de los siguientes criterios de selección:

- a) Estudios sobre creencias del DIILE
- b) Estudios de creencias docentes sobre la evaluación
- c) Estudios sobre el cambio de creencias docentes

El objetivo de los párrafos siguientes fue dar cuenta de aquello que se conoce en torno al tema del cambio de creencias de DIILE sobre la evaluación, así como los vacíos y áreas de oportunidad que se pueden identificar en este campo de conocimiento.

Antes de comenzar de lleno, cabe aclarar que en algunos estudios se identificó que el término de “creencia” se utiliza con cierto paralelismo con términos como “concepción”,

“preconcepción”, “perspectiva”, “idea”, u “opinión”, pero aquí, para términos prácticos y con el fin de evitar la confusión entre el uso de uno u otro, al referirse al concepto de creencia, se pensó en que es un elemento cognitivo con un arraigo afectivo y empírico, que sirve como herramienta para interpretar la realidad y adoptar una actitud proposicional ante ésta, además de influir en el comportamiento del individuo frente a diferentes sucesos (Merrian-Webster, s.f.; Schwitzgebel, 2006; Smoak, 2007).

1.1.2 Creencias Docentes sobre la Evaluación

1.1.2.1 La evaluación del aprendizaje como fenómeno ecológico.

La evaluación del aprendizaje es una parte de la docencia que sucede por diferentes razones, así como con diferentes objetivos, a través de variadas técnicas, con la participación de diferentes actores, y, en suma, se ve nutrida de decisiones a nivel tanto interno como externo, además que no se ve limitada a lo que el docente haga, ni a lo que la escuela ni el estado indiquen, sino que es una combinación constante de todo ello. Algunas revisiones de literatura (Barnes, Fives, y Dacey, 2015; Hidalgo y Murillo, 2017) resaltan la influencia que el contexto local, a nivel aula, institución, o ciudad, tiene sobre las creencias que los docentes tienen con respecto a la evaluación, sobre sus propósitos y usos. Los autores concluyen expresamente con el hecho de que los docentes van construyendo sus creencias sobre la evaluación en función de las prácticas evaluativas que llevan a cabo en el aula, las cuales derivan de políticas locales, fundamentadas en las prioridades sociales y culturales del entorno. Hidalgo y Murillo (2017) agregan además la influencia que tienen las experiencias de evaluación que los docentes vivieron como estudiantes dentro de determinado sistema o políticas educativas, mientras que, a su vez, referente a la relación que tienen dichas creencias con las prácticas, los autores explican que el que no siempre sea directa o coherente se debe precisamente a que factores del contexto como las políticas educativas o las directrices del centro educativo, mediadas en muchas ocasiones por evaluaciones nacionales e internacionales, intervienen en el orden de prioridad en cuanto a los objetivos que la evaluación debe de tener.

De esta manera, es posible apreciar que la evaluación es una actividad educativa que requiere de la participación de diferentes actores, razón por la que, en ocasiones, dentro del aula, ésta no refleja necesariamente las creencias que los docentes mantienen respecto a dicha actividad, pues las políticas educativas del estado o de la institución en que se desempeñan les puede llevar a tomar diferentes posturas ante las maneras de evaluar el aprendizaje de los estudiantes, así como los objetivos con que se hace, lo que genera ciertos cuestionamientos referente a las creencias de los docentes en este tipo de escenarios, como: a pesar de que los profesores tienen que ajustarse a ciertas normatividades por parte de la institución referentes a la evaluación, ¿logran impregnar sus creencias en las maneras que tienen que evaluar el aprendizaje de sus estudiantes? Y, estas maneras, hasta cierto punto impuestas, para evaluar a los estudiantes, ¿modifican de alguna forma las creencias que los docentes tienen sobre la evaluación?

1.1.2.2 La autopercepción del docente como ente evaluador

Los docentes tienen una opinión sobre sí mismos y el tipo de profesor que son con respecto a la manera en que evalúan los aprendizajes de sus estudiantes, opinión que puede o no ser verdadera, o que puede serlo parcialmente. Algunos estudios (Pontes, Poyato, y Oliva, 2016; Kinay y Karatas, 2017) revelan que, en la actualidad, los docentes tienden a considerarse como profesores con un enfoque constructivista e innovador al momento de realizar la evaluación de aprendizaje de sus estudiantes, con un predominante rechazo por instrumentos y metodologías tradicionalistas. Sin embargo, los autores de ambos estudios convienen en aseverar que dichas autopercepciones son declaraciones que los docentes hacen sin que se haya tenido la oportunidad de corroborar a través de la observación de algunas de sus clases que, en efecto, se desempeñen como el tipo de profesor que describen ser a través de sus preferencias de evaluación. Si por algo resulta importante el reconocer cómo es que los docentes se perciben a sí mismos como evaluadores del aprendizaje de sus estudiantes, es decir, las creencias que reflejan a través de cómo prefieren evaluar, se debe a lo que Prieto (2008) reconoce en su revisión de literatura respecto a las creencias de evaluación por parte de los docentes, y es que éstas tienen el poder de obstaculizar o posibilitar el desarrollo de mejores prácticas que puedan reflejarse en el aprendizaje de los

estudiantes, pues son estos últimos los que sufren las repercusiones que creencias optimistas o negativas sobre la evaluación por parte de los profesores puedan traer al aula, resultando en buenas experiencias de evaluación del aprendizaje, o, por el contrario, experiencias que tienen un efecto negativo en el desarrollo del estudiante dentro de su vida académica.

Así pues, al interior del aula, resulta necesario entender no sólo cómo es que el docente se percibe a sí mismo como evaluador, sino ¿por qué se percibe de esta forma?; ¿a qué se deben sus preferencias al momento de evaluar el aprendizaje de sus estudiantes?; ¿algo de cómo vivió la evaluación en su rol de estudiante se manifiesta en dichas preferencias?; y ¿qué experiencias en particular han moldeado esta imagen que tiene referente a lo que considera como la manera ideal de evaluar diferentes aprendizajes?

1.1.3 Creencias sobre la Evaluación en la EIILE

Los EIILE, así como los docentes de otras áreas de conocimiento, generan diversas creencias con respecto a la evaluación del aprendizaje de sus estudiantes, y algunos estudios, que se mencionarán a continuación, abordan algunos tópicos dentro de este mismo tema que han sido explorados alrededor del mundo.

1.1.3.1 La importancia de la formación profesional como EIILE

Sin lugar a dudas, la formación profesional es un momento de suma importancia para los futuros EIILE, pues es en estas instancias en que se espera que adquieran los conocimientos y herramientas que les ayuden a enseñar el idioma inglés posteriormente tras terminar dicho proceso. Por ejemplo, Chong, Wong, y Choon (2005), concluyen en su revisión de literatura que la formación profesional es un momento ideal no sólo para construir creencias en torno a la evaluación, sino para identificarlas de manera temprana en la formación, y así evitar que pasen desapercibidas, pues podrían resultar en prácticas docentes futuras que sean anticuadas e inefectivas. A una similar conclusión llegaron Elshwan, Nadzimah, y Rashid (2017), pues consideran que el conocimiento sobre lo que debe evaluarse, cómo debe hacerse, y en qué momento, debe ser instruido a los EIILE desde su formación, ya que, en ocasiones, los cursos o talleres que los profesores toman

para seguir formándose no cubren ese tipo de detalles si no son parte de su objetivo, y si lo hacen, quedan meramente en la teoría que, por sí sola, no resulta en un aprendizaje tan significativo como lo es al complementarse con la práctica.

1.1.3.2 La influencia de las creencias en la práctica evaluativa de los DIILE

A su vez, algunos estudios han enfocado su atención en conocer la aparente relación que existe entre lo que el docente cree sobre la evaluación, y lo que hace en clase con respecto de dicha práctica. Por ejemplo, Giraldo (2017; 2019), menciona que las creencias y las prácticas evaluativas de los docentes pueden presentar algunas inconsistencias, no terminar por ser completamente compatibles, es decir, que no todo lo que el docente cree sobre la evaluación lo refleje en su práctica dentro del aula, ni viceversa, por lo cual argumenta que las creencias y prácticas tienden a compartir una relación dinámica, además que la predilección por un tipo de evaluación tradicional o alternativa, está fuertemente conectado con las experiencias pasadas del docente como estudiante, aspecto sobre el cual Sheehan y Munro (2019), profundizaron, encontrando con sorpresa expresa de los autores, debido a lo que otras investigaciones reportaban sobre la réplica de métodos y estrategias tradicionales y anticuadas, que los profesores utilizaron sus malas experiencias con la evaluación en sus años de estudiante para modificar el tipo de evaluaciones que ellos utilizaban con sus estudiantes.

En consonancia, Widastuti et al. (2020) agregan que, también, el hecho de que los DIILE mantengan una participación activa en talleres o cursos una vez que se desempeñan como docentes, influye para que sostengan creencias positivas en torno a la evaluación formativa y alternativa, aunque también estos autores concluyen algo similar a lo que Giraldo (2017; 2019) menciona respecto a la inconsistencia entre creencias y prácticas evaluativas, sugiriendo que esto se debe a una variedad de factores tales como el tiempo de las sesiones siendo insuficiente para realizar el tipo de evaluación que consideran mejor, o simplemente, como ya se ha visto en otros estudios, se deba a que sus creencias no son compatibles con los modelos educativos que tiene la institución, o, como también lo menciona Büyükkarci (2014), en ocasiones el mismo tamaño de los grupos de estudiantes, al ser numerosos, les genera un obstáculo y una carga de trabajo mayor cuando tratan de

reflejar sus preferencias evaluativas, las cuales tienden a ser predominantemente alternativas en lugar de tradicionales.

De esta manera, es bastante probable que los DIILE, así como los docentes de otras materias, vean sus prácticas evaluativas siendo influidas por las creencias que mantienen respecto del proceso mismo de evaluar aprendizajes, creencias que vienen de diferentes momentos en la vida académica y formativa del docente, previa a su formación como DIILE, y que refuerzan o modifican con la experiencia misma que van adquiriendo al desempeñarse como profesores. Es así que algunas incertidumbres surgen, tales como: ¿las creencias que el DIILE adquiere como estudiante se transforman con la formación de pregrado? ¿cómo es el proceso de cambio de dichas creencias? ¿de suceder una transformación, continúa durante toda la vida del docente? ¿qué tipo de experiencias, antes, durante, y después de su formación como DIILE son las que tienen mayor influencia en cómo es que los docentes conciben y llevan a cabo la evaluación con sus estudiantes?

1.1.4 Cambio de creencias: factores que propician el cambio de creencias y prácticas docentes.

Al ser el interés central de esta investigación el recopilar información con respecto a los factores que pueden influir en el cambio de creencias docentes, este apartado presenta una mayor cantidad de investigaciones que sirvieron como antecedentes del objeto de estudio.

1.1.4.1 El contexto como factor que influye al cambio

Uno de los factores que se menciona en la literatura como factor que influye al cambio de creencias y prácticas es el contexto, ya sea referido al entorno inmediato del docente como lo es el aula (considerando aspectos físicos de la misma como las interacciones que se tiene con los estudiantes), o referido a entornos que interactúan o que tienen un impacto con ese entorno inmediato, tales como la institución misma y las políticas que ésta genere, o las reformas educativas en la ciudad o país, lo que nos habla de la administración en turno de dicha nación.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Mohammadabadi et al. (2019) por ejemplo, a través del modelo ecológico, analizan la influencia del contexto laboral de los docentes sobre sus creencias en torno a la enseñanza, mencionando que:

1) en un nivel de microsistema, las aulas y el equipo para enseñar, así como el estado de ánimo y motivación del profesor hacia su trabajo, influyen para que se gesten cambios en sus creencias sobre la enseñanza de idiomas;

2) en un nivel de mesosistema, lo que influye el cambio en su cognición docente, son las experiencias previas de aprendizaje, y la colegialidad entre profesores de la institución donde trabajan, siendo este último punto también compartido por Hart (1999), pues menciona que los docentes tienden a sentirse cómodos en lugares donde exista la oportunidad de compartir y escuchar experiencias, mismas que aceptan o rechazan dentro de su proceso de cambio;

3) respecto a los factores de cambio a nivel exosistema, se incluyen los criterios de evaluación docente, y el programa y currículo de enseñanza nacional, aunque estudios como el de Karaagac y Threfall (2004), mencionan que en ocasiones los docentes pueden llevar a cabo ciertas técnicas o metodologías de evaluación con éxito, pero no estar de acuerdo con ellas y desempeñarlas solamente porque así se les indica;

4) mientras que, en el último nivel del modelo ecológico, el macrosistema, las actitudes del gobierno con respecto a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, así como las creencias religiosas de la entidad, influyen en el cambio de creencias y prácticas docentes.

1.1.4.2 La formación profesional del DIILE como factor que influye al cambio

Así como ya se señalaba en párrafos anteriores, la formación profesional como docente ha sido considerada de suma importancia para la identificación, modificación, y reformulación de creencias en los futuros docentes.

Varios estudios (Cota-Grijalva y Ruíz, 2013; Chrová y Domínguez, 2014; Giboney, 2016; Kavanov et al., 2017; Smrtnik y Lesar, 2017) han indagado de manera longitudinal en la presencia de cambio de creencias en futuros docentes, siguiendo una metodología predominantemente cuantitativa, que consiste en la aplicación de cuestionarios y escalas al

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

inicio y al final de su experiencia formativa de pregrado, previa a convertirse en docentes, y todos han concluido en que, si bien de estudiante a estudiante hay un cambio distinto que puede ser moderado o absoluto, existe una modificación de creencias atribuible a la formación misma en la mayoría de los casos.

Por ejemplo, Kavanoz et al. (2017) concluyen que la formación de pregrado como DIILE, tiende a promover un cambio en los estudiantes, y se refiere a la manera en que perciben diferentes aspectos de la enseñanza, pues en los primeros semestres, los futuros docentes siguen teniendo un entendimiento e interpretación similar a las de un estudiante, pues aún no se asumen como docentes, mientras que los estudiantes que se encuentran en el último semestre de su formación como DIILE, tienden a pensar de manera más similar a la de los docentes, pues consideran realidades del aula y de la misma interacción con estudiantes y grupos con perfiles y necesidades variadas, no opinan desde lo que ellos perciben como lo ideal en la enseñanza, lo que debería ser, lo cual es también discutido por parte de Smrtnik y Lesar (2017), pues en su investigación con futuros docentes de educación primaria, pudieron ver que las creencias que los estudiantes tenían en los semestres iniciales con respecto al ideal de lo que hace a un buen maestro (autocontrol en todo momento y simpatía inagotable por todos los niños en similar medida), se transformaron en comparación con la idea que mantenían en el último semestre, pues tras haber tenido sus primeros contactos con grupos reales, el ideal de buen maestro se ajustó más a la realidad que se vive en las aulas, similar a los hallazgos en el estudio de Giboney (2016), que reveló que las creencias iniciales de los profesores eran que los estudiantes son igual a ellos, que la enseñanza es algo sencillo y autónomo, que el desempeño de todos los estudiantes de un grado similar es el mismo, y que la enseñanza siempre generará el aprendizaje deseado, lo cual, en conjunto, cambió al finalizar su formación debido a los nuevos conocimientos que iban adquiriendo así como sus primeros contactos con la realidad de los salones de clase a través de sus materias prácticas en la formación como docentes.

Aunado a estas conclusiones, Chrová y Domínguez (2014), en un estudio similar al de Kavanoz et al. (2017) con DIILE en formación, atribuyen el cambio en el pensamiento, y por ende en las creencias del futuro docente sobre la EIILE, a un incremento en autoestima y la confianza en sí mismos, derivado de la madurez, la edad, y, en sí, a su paso

por la formación en pregrado, pues así como adquieren conocimientos y experiencias de docencia en ambientes controlados, el futuro docente se asume como DIILE a partir de diferentes momentos en su formación, generando un sentido de identidad con el que interpretará su realidad laboral en adelante, dejando de lado expectativas irreales sobre su labor docente, además que esto se ve complementado con la reflexión constante sobre sus experiencias de enseñanza, otro elemento que les ayuda a modificar ciertas creencias (Cota-Grijalva y Ruíz, 2013).

Es entonces que se puede considerar que los DIILE adquieren diferentes conocimientos y experiencias en su formación de pregrado que les ayudan a impulsar un cambio en sus creencias, el cual normalmente viene de la mano del trascender de una autopercepción como estudiante a una como docente, misma que se caracteriza por la ruptura de ideales poco realistas sobre la docencia y los escenarios en que ésta ocurre, para dar paso a un entendimiento y aceptación del papel docente como algo que no siempre es perfecto, y que depende de diferentes circunstancias externas para lograr sus objetivos con cierto grado de éxito. Sin embargo, resulta interesante comprender cuáles son esos conocimientos y experiencias en particular, y cómo es que los docentes las recuerdan y clasifican, o incluso, de ser posible, qué valor les asignan ellos mismos en una reflexión personal con respecto a lo que ellos entienden y hacen con la evaluación en su labor docente.

1.1.4.3 Experiencias prácticas en la formación como factor que influye al cambio

Las experiencias a nivel práctico que los DIILE obtienen a lo largo de su formación profesional en el nivel de pregrado, tienen la particularidad de suceder en ambientes controlados, donde gradualmente van enfrentándose a la experiencia de pararse frente a un grupo de estudiantes y desempeñarse como docentes. Este tipo de vivencias genera en los profesores una especie de disonancia cognitiva, pues, como ya se venía discutiendo en párrafos anteriores, contraponen su ideal de docencia con la realidad de las aulas, lo que puede derivar en la modificación de creencias o el rechazo de aquellos elementos que atentan contra la seguridad que les brindan dichas creencias.

Por ejemplo, Eisenhardt et al. (2012), consideran que la disonancia cognitiva que los docentes experimentan en su primer contacto con la realidad de las aulas, les ayuda a despertar una necesidad por ajustar sus creencias a dicha realidad, al entorno y circunstancias que viven en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que sepan responder a las necesidades de sus estudiantes de una manera adecuada. Mohammadi y Moradi (2017) reportan que los docentes, tanto en formación como en servicio, suelen tener una actitud positiva ante la adquisición de nuevos conocimientos a través de la práctica de nuevas metodologías de enseñanza, lo cual también facilita que exista un cambio en las creencias de los docentes, pues tienen la disposición de mejorar como profesionales, aunque, estudios como el de Debreli (2016), contrastan con dichas declaraciones, pues, en palabras de los DIILE que formaron parte del estudio de Debreli, consideran que las creencias que ellos tienen con respecto a diversos temas dentro de la EIILE, se generaban a partir de los contenidos teóricos del programa de estudios en su carrera, y no consideran que la parte práctica tenga una influencia importante en la formación o reconstrucción de sus creencias.

Ante la contradicción anterior, algunas preguntas que surgen son: ¿qué de las experiencias prácticas puede considerarse como motivante para el cambio de creencias?, ¿hay alguna manera en que la disonancia cognitiva que surge de las experiencias prácticas pueda ser gestionada por los formadores de docentes para ayudar a los futuros docentes a adecuar sus creencias?

1.1.4.4 La práctica docente y la reflexión en torno a ésta como factores que influyen al cambio

Algunos estudios (Tillema, 2000; Suárez-Flórez, 2017; Li, 2019; Xie et al. 2019) abogan por la reflexión sobre la práctica como una herramienta de suma importancia en la formación de docentes para que sean conscientes de que, ciertas cosas que hacen en su día a día como profesores, derivan de creencias, y que éstas pueden ser modificadas en favor de la realidad que viven o vivirán como docentes una vez que se desempeñen de manera profesional.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Xie et al. (2019) por ejemplo, mencionan en las conclusiones de su estudio que la reflexión sobre la práctica docente se alimenta de cuestiones como la auto-reflexión, la retroalimentación de supervisores, los mismos estudiantes, un ambiente de colegialidad, y el mismo ethos escolar, para generar una reconstrucción en las creencias que influyen en lo que hacen o dejan de hacer en el salón de clase. Li (2019) por otro lado, considera que la reflexión previa a la práctica, es decir, una suerte de justificación del por qué, para qué, y cómo se llevarán a cabo ciertas actividades en la clase, ayuda a modificar creencias antes de que sean expuestas a la disonancia cognitiva que viene de confrontarlas con la realidad en la práctica, desafiando la idea mantenida de que la reflexión que viene después de la práctica es la manera más benéfica para generar procesos de cambio en las creencias de los docentes en formación y en servicio.

De esta manera, resulta interesante conocer, de haber existido en las materias prácticas que los DIILE tomaron en el nivel de pregrado, cómo es que se da el proceso de reflexión, cuáles son los elementos de la reflexión que ayudan a que el estudiante pueda hacer frente a la disonancia cognitiva que puedan enfrentar en estas experiencias prácticas, o si la reflexión es algo que sigan llevando a cabo hoy en día en su labor como DIILE, y cómo es que perciben que ésta les sigue ayudando a adaptar y modificar sus creencias.

1.2 Justificación

La importancia que tiene el idioma inglés en la actualidad, en un mundo cada vez más globalizado, es un hecho innegable del que todos son conscientes, razón por la que aprenderlo es fundamental para hacer competencia a demandas laborales y sociales hoy en día. Por lo anterior, algunas instituciones de educación superior del estado de Aguascalientes apoyan a los futuros profesionistas dándoles cursos de inglés dentro de su proceso formativo.

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación tiene un lugar muy importante si se considera que a través de ésta se puede informar a docentes y estudiantes sobre áreas de oportunidad que deben ser atendidas, de manera que se pueda tener un aprendizaje más significativo para estudiantes y una experiencia de enseñanza más

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

satisfactoria para profesores. Varios estudios reportados en el apartado de antecedentes en este documento dan fe de que las prácticas del docente frecuentemente reflejan lo que éste piensa, por lo que el propósito con que el docente evalúa, el momento, y la manera en que lo hace, pueden ser un reflejo de las creencias que mantiene en torno a dicho proceso.

Es por esto que resulta necesario generar conocimiento con respecto a la relación que existe entre creencias sobre evaluación y prácticas evaluativas del docente en el contexto de la EIILE, que, dicho sea de paso, a pesar que “la mayoría de los investigadores educativos están conscientes de la importancia de la relación entre evaluación-creencias-práctica, nosotros, infortunadamente, tenemos que resaltar el hecho de que hay relativamente un pequeño número de estudios que la hayan examinado en toda su complejidad.” (Opre, 2015, p. 232). El anterior, es un argumento secundado por Ruíz-Esparza y Castillo (2013), ya que del total de trabajos que ellas pudieron recopilar en torno al estudio de creencias en el contexto mexicano, apenas un 9% de estos corresponde a estudios sobre las creencias de la evaluación.

No sólo basta con reconocer que existe una relación entre creencias y prácticas de evaluación, pues también resulta necesario comprender de dónde vienen dichas creencias, si son estáticas o de carácter dinámico, y si es así, qué factores influyen en su cambio, de manera que el conocimiento que aquí se genere esté disponible y sirva a instituciones donde se ofrezcan licenciaturas en la docencia del idioma inglés, programas de enseñanza del inglés, profesores formadores de otros docentes de inglés, profesores de inglés en servicio y en formación, y de todo aquél interesado en el tema, y, sin lugar a dudas, como lo han hecho otros trabajos de investigación del tema propuesto, las conclusiones a que se lleguen a partir de lo realizado en el proyecto, puedan despertar el interés por generar más conocimiento al respecto.

A lo largo de la revisión de literatura en cuanto a investigaciones que se involucraran en el estudio de las creencias docentes en cuanto a evaluación, podemos destacar varios puntos importantes. 1) Las creencias del docente en cuanto a evaluación pueden verse influenciadas por su formación y por experiencias anteriores a ésta. 2) Lo que los docentes conocen sobre evaluación puede o no verse reflejado en su práctica, pues son las creencias lo que le permite aceptar en su práctica algunas concepciones sobre evaluación y otras no. 3) La práctica evaluativa de los docentes en el salón de clases no

siempre evidencia las creencias del profesorado y viceversa, el punto es encontrar por qué sucede así. 4) Las creencias del docente sobre evaluación pueden ser modificadas a través de una formación adecuada, siempre que ésta le permita experimentar por cuenta propia y de manera clara todo lo que necesita para poner en práctica la evaluación en su aula.

Como se puede apreciar, las creencias del docente con respecto a la evaluación es un tema complejo que se integra de una serie de elementos a tener en cuenta, entre los cuales se pueden destacar la formación profesional y las experiencias como estudiante y como profesor en torno a la evaluación.

De esta forma, la intención del proyecto se forjó sobre el interés por explorar las creencias del docente sobre evaluación en la EIILE, y todos los factores que ellos perciben como predominantes en la construcción y reconstrucción de dichas creencias, considerando experiencias previas a su formación como DIILE, su paso por el nivel de pregrado para obtener el título de DIILE, y su actualidad como docentes en servicio. Como se ha visto en la literatura consultada, las miras de investigaciones sobre el tema de creencias del docente tienen la intención de abrir debate, esclarecer dudas, generar nuevas preguntas, y, sobre todo, mejorar las prácticas del profesor de tal suerte que exista un impacto positivo en estudiantes y su aprendizaje. La evaluación del aprendizaje es una parte fundamental en la enseñanza, pues es la herramienta que permite a docentes reflexionar en torno al trabajo pedagógico y ofrece la oportunidad de atender las áreas de mejora, además que parte de su importancia también se encuentra ligada a que las prácticas adecuadas de evaluación tienen un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, pues, así como con los profesores, vivir la evaluación en el aula desde paradigmas que permitan la reflexión, resultará en un aprendizaje significativo, y desde luego, la EIILE no queda exenta de estos beneficios.

Por lo anteriormente expresado, generar investigación en la EIILE a partir de las prácticas de evaluación como resultado de las creencias del docente, no puede sino ofrecer conocimiento sobre las áreas débiles de la formación y cómo es que ésta ayuda o no a que el docente modifique o refuerce sus creencias en miras de aportar a los estudiantes una experiencia significativa de evaluación.

Los resultados del estudio que se propone aquí están al alcance de instituciones donde se ofrezcan licenciaturas en la docencia del idioma inglés, programas de enseñanza del inglés, profesores formadores de otros docentes de inglés, profesores de inglés en

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

servicio y en formación, y de todo aquél interesado en el tema, y, sin lugar a dudas, como lo han hecho otros trabajos de investigación del tema propuesto, las conclusiones a que se lleguen a partir de lo realizado en el proyecto, pretenden despertar el interés por generar más conocimiento al respecto, ya que aún hace falta conocer varios factores que solidifican las creencias de evaluación en la particularidad del área de enseñanza de idiomas, amén de la infinidad de huecos e inquietudes que fueron siendo puntualizadas a lo largo del repaso de antecedentes de este estudio y de la investigación misma. Aún más, el trabajo tiene la intención de que sus resultados inviten al docente de inglés a reflexionar sobre la construcción de creencias en torno a la evaluación y cómo se reflejan de manera positiva o negativa en su práctica.

1.3 Objetivos y preguntas de investigación

El presente trabajo de investigación se erigió sobre diferentes objetivos que a su vez orientaron todo el proceso del mismo. A continuación, se enlistan dichos objetivos.

- Describir las creencias de los docentes de inglés en torno a la evaluación de aprendizajes y habilidades. La intención detrás de este objetivo está en conocer, desde la propia voz de los docentes, cómo comprenden y llevan a cabo la evaluación dentro de sus aulas en la EIILE a partir de sus creencias respecto a dicha práctica.
- Explorar las vivencias académicas y laborales de los docentes en torno a la evaluación, vista como una experiencia que tuvieron tanto en su papel como estudiantes, así como en su rol de profesores. La razón detrás de este objetivo es que los docentes, por medio del recuerdo y la selección de anécdotas, relaten aquellos momentos que han considerado críticos para que la concepción que tienen al día de hoy sobre la evaluación de aprendizaje en la EIILE, sea como es, y guíe sus acciones en dicho proceso con sus estudiantes.
- Interpretar la narración cronológica de experiencias en torno a la evaluación que sean percibidas por los docentes como factores que han propiciado una reconstrucción de sus creencias al respecto. El motivo de tener este objetivo se fundamenta en la necesidad de comprender con profundidad el contenido afectivo y

contextual en los relatos que los docentes comparten cuando se les solicita hablar sobre sus experiencias con la evaluación en tres momentos: antes de la formación como DIILE, durante la formación como DIILE en nivel de pregrado, y como DIILE en servicio, de manera que los significados e intenciones en sus mensajes sean comprendidos por el investigador y sean comunicados de manera exacta y así entender el proceso de cambio en sus creencias sobre la evaluación en la EIILE.

- Identificar la correspondencia de creencias declaradas sobre evaluación y prácticas evaluativas observadas durante clase. Por su parte, este objetivo se planteó con el fin de ofrecer una visión amplia con respecto a las creencias de evaluación declaradas por los DIILE y lo que hacen en el salón de clase con respecto a técnicas de evaluación.

De esta manera, la investigación tiene intencionado avanzar de la mano de las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo son las creencias de los DIILE con respecto a la evaluación del aprendizaje?
- ¿Cómo son las prácticas evaluativas de los DIILE?
- ¿Cómo es la relación entre las creencias sobre evaluación y las prácticas evaluativas de los DIILE?
- ¿Cuáles experiencias de los DIILE han caracterizado el cambio de creencias sobre evaluación a lo largo de su vida académica y profesional?

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

Tras haber establecido la problemática identificada a través de una exposición sobre los antecedentes del estudio, y una vez establecidos los objetivos y las preguntas de investigación, es momento de abordar los referentes teóricos que sirven a diferentes propósitos de este trabajo. La intención principal de este apartado, para la presente investigación, es describir las teorías que ayudarán a comprender el complejo proceso por el que las creencias docentes atraviesan para sufrir un cambio.

De acuerdo con Bisquerra (2009), la revisión de literatura en la construcción del marco teórico, “básicamente sirve para enmarcar el área del problema estudiado” (p.98), por ello, primordialmente en este apartado se abordarán temas que den un soporte teórico tanto para comprender desde dónde se han estudiado las creencias del docente, como para establecer un punto de partida con referencia a la teoría que ayudará a interpretar el proceso de cambio de creencias en los DIILE y las experiencias y situaciones que se ven involucradas. Así pues, será necesario dar un breve repaso por el Paradigma del Pensamiento del Profesor, ya que, al ser un estudio en torno a las creencias de los DIILE, se considera de importancia comprender la postura teórica desde la que se han estudiado y se siguen explorando las creencias docentes. A su vez, se discutirán teorías como la Disonancia Cognitiva, debido a que, teniendo como interés principal de la investigación el proceso de cambio por el que los docentes y sus creencias han atravesado desde su experiencia al formarse como DIILE, el trayecto académico previo, y hasta sus años de experiencia docente, se considera pertinente identificar y explicar esos momentos en que han experimentado una disonancia cognitiva que les haya motivado a modificar su manera de percibir la evaluación. Adicionalmente, también será de utilidad exponer algunos puntos sobre la Teoría Ecológica, esto para dar un sentido cronológico y contextual de los factores presentes en el proceso de cambio de creencias en los DIILE.

2.1 El pensamiento del profesor

El siguiente apartado se considera esencial para comprender las creencias como un componente cognitivo del DIILE, pues el estudio de las creencias docentes nace bajo el paradigma conocido como el Pensamiento del Profesor, en el que éstas han sido abordadas de manera relevante para glosar la labor y el rol del docente a través de diferentes aristas. A continuación, se irán atendiendo pues los puntos más relevantes dentro de la historia de este paradigma, todos ellos adecuados para explicar cómo se entienden e interpretan las creencias dentro del presente estudio.

Baum (2009) señala que este paradigma de investigación tiene sus orígenes en los estudios sobre la eficacia docente bajo paradigmas conductistas de la efectividad, los cuales se interesaban por conocer los procesos que el profesor sigue para concretar un determinado producto, y es entonces que el enfoque cognitivista entra en la ecuación, pues al interesarse por dichos procesos, parecía inevitable preguntarse qué pensaban los profesores mientras iban cumpliendo con estos, lo que conduce a que, en los años 70 (De la Riva, 2012), se dé un cuerpo de investigaciones bastante amplio sobre la toma de decisiones del docente, dando paso al interés por los procesos cognitivos que el docente lleva a cabo en dicha actividad, y esta tendencia en la investigación de los profesores y su práctica se vio aún más motivada por la crítica que en esa década sufrió la psicología de la educación en torno al uso de enfoques conductistas para abordar temas sobre la enseñanza (Barquín, 1991).

2.1.1 ¿En qué piensa el docente?

Pérez y Gimeno (1988) mencionan que a mediados de la década de 1970 surge un interés por estudiar el pensamiento del profesor a través de lo que denominan ‘modelos mediacionales’, esto derivado de que el paradigma proceso-producto parecía insuficiente para conocer del todo el proceso de enseñanza, pues se limita a explorar lo que hace el estudiante y el rendimiento que éste tiene, teniendo en cuenta de manera parcial lo que el docente hace, y en mucho menor presencia lo que piensa, considerando que esto “es una construcción subjetiva e idiosincrática elaborada a lo largo de la historia personal, en un proceso dialéctico de acomodación y asimilación, en los sucesivos intercambios con el

medio” (p. 38) lo que quiere decir que se considera al profesor como alguien que actúa a través de su pensamiento en respuesta a alguna situación compleja que de él demande una mediación, echando mano de experiencias que han reforzado dicha forma de pensar y solucionar situaciones. En este punto, expresan Clark y Yinger (1977), los trabajos de investigación referentes al juicio, la toma de decisiones, y el pensamiento de los docentes, habían depositado en el rol del profesor una serie de metáforas tales como “tomador de decisiones”, “planeador”, “diagnóstico”, “solucionador de problemas”, entre otros, que dejaban entrever la necesidad por estudiar los procesos mentales que gobiernan el comportamiento del profesor.

En 1982, Munby, con la intención de dejar de manifiesto la importancia de considerar a las creencias del docente dentro de los estudios del pensamiento del profesor, analiza diferentes trabajos de investigación desde varios modelos, como el de procesamiento de la información y el de la toma de decisiones. El autor refiere sobre las creencias, dentro del argumento de su importancia en relación con lo que los profesores piensan y hacen, que éstas “influyen en nuestra interpretación y en el recuento de evidencia, llevándonos a reconocer más fácilmente evidencia que confirme, que evidencia que desconfirme.” (p. 206) Más adelante, el autor profundiza en las carencias, con respecto a la consideración de las creencias del profesor dentro de la investigación educativa, que algunas investigaciones presentaban para el final de la década de 1970 e inicios de la de 1980, como que los investigadores frecuentemente consideran que sus creencias y las de los profesores son similares, lo cual se manifiesta en la manera en que se interpreta la información, pues se da por sentado que lo que los profesores comparten en entrevistas y otras estrategias de evocación de recuerdos está bien interpretado por los investigadores, por lo que sus declaraciones frecuentemente quedan sin ser exploradas a profundidad. Es así que resulta necesario interpretar la información desde sí misma, es decir, desarrollar un plan de análisis tal que se pueda rescatar la narrativa del docente, aun así, sea necesario regresar a la fuente informativa una y otra vez.

2.1.2 El pensamiento del profesor como línea de investigación

Parte del interés y reconocimiento del pensamiento del profesor como un área que tenía que ser estudiada con mayor profundidad y detalle, es expresada por Clark y Lampert (1986), quienes señalan que en 1983 se fundó la Asociación Internacional del Estudio sobre el Pensamiento del Profesor, con el objetivo de “promover la comunicación en una red mundial de investigadores educativos que exploran el pensamiento y la toma de decisiones de los profesores” (p. 27). De acuerdo con los autores, todo el cuerpo de investigaciones sobre el pensamiento del profesor que hasta mediados de la década de 1980 había sido reunido, amplió el conocimiento que se tenía de la enseñanza, reconociendo que ésta era compleja, dando información sobre lo que los profesores saben, y aportando a la metodología para recuperar e interpretar la información sobre el pensamiento de los profesores.

Dentro de estos aprendizajes sobre el pensamiento del profesor, Clark y Lampert (1986) mencionan que la planeación de clase es un proceso que deja en evidencia la complejidad de la enseñanza misma, pues es en esta actividad donde el profesor echa a andar diferentes procesos cognitivos que le permiten tomar decisiones sobre lo que debe enseñar, cuánto tiempo debe dedicarle a cada contenido, cómo debe de presentarlo, además de considerar posibles escenarios difíciles dentro del aula que requieran una solución parcial o total por parte del docente. Asimismo, parte de las aportaciones que el estudio del pensamiento del profesor ha hecho con respecto al entendimiento de una actividad como la planeación de clase, es que ésta es modificada constantemente durante las sesiones, pues el profesor enfrenta imprevistos que le obligan a salirse en cierto grado de la planeación y a tomar decisiones en el momento que estos suceden.

Sobre los aportes que la investigación sobre el pensamiento del profesor ha hecho en materia del conocimiento sobre lo que los profesores saben, Clark y Lampert (1986) indican que ésta ha sido una oportunidad para conocer el tipo de conocimiento que los profesores pueden usar. Los autores reconocen al conocimiento contextual como aquél de donde nacen la mayor parte de las decisiones del profesor, pues el contexto, tanto espacial como temporal, es el factor que empuja al profesor a tomar decisiones con respecto a lo que enseña y cómo lo enseña, pues el pensamiento del profesor no se conforma solamente de saberes pedagógicos y de disciplina. Lo anterior, evidencia la importancia de comprender

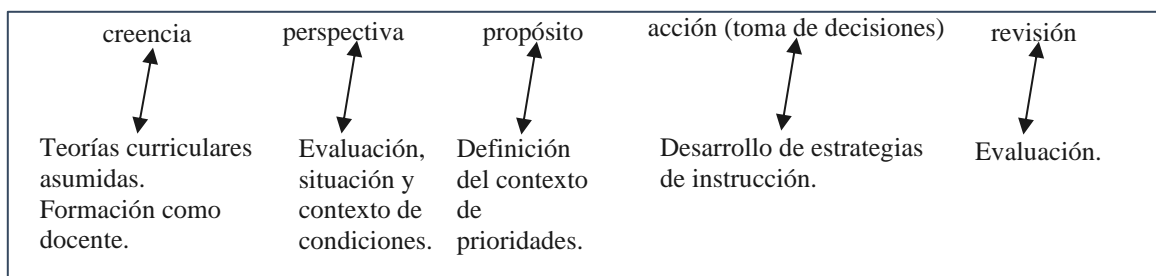
que el conocimiento y los pensamientos del profesor con respecto a lo que hace, se van nutriendo de la interacción con su entorno inmediato, el lugar y momento en que se desempeña como docente, por lo que es de vital importancia recuperar estos elementos al momento no sólo de interpretar lo que comparte con los investigadores, sino en el instante de hacerle preguntas para indagar con respecto a ello.

Con respecto a la metodología, Clark y Lampert (1986), mencionan que comúnmente se han utilizado técnicas como “el recuerdo estimulado, procedimientos de pensamiento en voz alta, y la escritura estructurada de diarios para hacer visible los aspectos anteriormente ocultos de la enseñanza” (p. 30). Los autores sugieren que la manera en que los investigadores deben recuperar información sobre lo que los profesores piensan, debe estar basada principalmente en la reflexión, en técnicas que inviten al docente a verbalizar sus pensamientos sobre diferentes temas y situaciones que permitan conocer más sobre la enseñanza.

Para Zabalza (1987) uno de los puntos más importantes que fueron siendo descubiertos y atendidos a finales de la década de 1980 como producto de los estudios del pensamiento del profesor, es que la enseñanza, como concepto, debe ser entendida como “más que lo que el profesor hace y es más que lo que hace en clase.” (p. 111), entendiéndole de esta manera como un proceso que se comprende de elementos que preceden a la práctica del profesor, es decir, que ocurren en primer lugar dentro de su pensamiento, y que se extiende a su toma de decisiones, de manera que lo que el profesor termina haciendo en términos de enseñanza, puede no ser una imagen completa de su génesis, pero sí una pequeña ventana a ello, pues como lo menciona el mismo autor, “para comprender el mundo de los sujetos hay que abarcar no solamente el mundo de sus productos sino también el de sus acciones y el de sus interpretaciones.” (p. 111), siendo esto una ampliación del concepto de enseñanza como un proceso-producto que puede ser mecánico y lógico, a algo más complejo, donde interviene la subjetividad de la experiencia docente y su interpretación de dicha actividad profesional.

La siguiente figura, a cargo de Zabalza (1987), ilustra la trayectoria del pensamiento del profesor a la acción y su relación con un diseño de instrucción reflexivo:

Figura 1. Conexión entre la estructura del pensamiento-acción del profesor y la de un desarrollo curricular reflexivo



Nota: Elaborado a partir de Zabalza (1986 en Zabalza, 1987, p. 117).

A su vez, Zabalza (1987), reconoce que en términos pragmáticos de la enseñanza, los estudios sobre el pensamiento del profesor han ayudado a entender esta actividad como algo que a) se mejora a través de la reflexión sobre la acción del profesor; b) está sujeto a la adaptación del profesor al contexto, entendiéndole a éste como un elemento multidimensional, simultáneo, e impredecible; c) se sostiene sobre interpretaciones individuales de los profesores sobre los planes de estudio y programas que habrá de cumplir, teniendo especial importancia el conocer las creencias del profesor que le guían a dichas percepciones; y d) no puede ser separado de la conexión que hay entre la vida personal y profesional del profesor.

Zabalza (1987) identifica diferentes técnicas para analizar el pensamiento del profesor, tales como:

- Pensar en alto
- Estimulación del recuerdo
- Identificación de estrategias
- Técnica de parrilla
- Diarios de clase
- Entrevistas estandarizadas abiertas
- Observación de las clases

Zabalza (1987) destaca que, para finales de la década de 1980, aún permanecían algunas áreas de mejora en el estudio del pensamiento del profesor, como que tendría que dejar de estudiarse la relación entre pensamiento y acción como algo limitado a cada profesor, y empezar a tratar de hacer hallazgos que pudieran generalizarse dentro del rol de

profesor. A su vez, sugiere el autor, esto debe motivar a que los investigadores encuentren modelos de decodificación del pensamiento del profesor que sean “lo suficientemente amplios y flexibles como para permitirnos captar en toda su riqueza, contradictoriedad y variedad de modulaciones al pensamiento del profesor” (p. 137).

2.1.3 Enfoques del paradigma

Pérez y Gimeno (1988) destacan dos corrientes de investigaciones dentro de este paradigma que recién tomaba lugar a finales de la década de 1970 e inicios de 1980: el enfoque cognitivo y el enfoque alternativo.

Para comenzar con el enfoque cognitivo, se identifican los procesos que se reconocen como parte del pensamiento de los profesores. A partir de los estudios que Pérez y Gimeno (1988) utilizaron para construir lo que llaman “procesos de planificación”, se resume que estos procesos son “racionales de adopción de decisiones sobre las rutinas que deben incorporarse en el plan flexible de actuación del profesor dentro del complejo sistema ecológico del aula” (p. 41), otorgando así al pensamiento del profesor un lugar de suma importancia para la mediación en la variedad de situaciones en el aula que pueden ser previstas o que pueden suceder de imprevisto, lo que nos lleva al segundo punto dentro de estos procesos, el conocido como “pensamiento interactivo”.

En lo que respecta al pensamiento interactivo, al docente se le contempla como un profesional con una actividad compleja que incluye no sólo la toma de decisiones constante, sino también el reunir información sobre la situación, como el contexto en el que se presenta así como los posibles cambios dentro de ésta, “decidiendo los próximos pasos de cada intervención orientando la acción en función de las decisiones tomadas y observando y valorando el efecto de aquellas actuaciones sobre los alumnos” (Pérez y Gimeno, 1988, p. 41), siendo de esta manera que todo lo que conforma a la instrucción, es decir, toda acción realizada por el profesor dentro del aula, deriva de estos procesos cognitivos del pensamiento, donde, al entrar en el terreno de la interacción, una decisión es necesaria por parte del profesor. Sin embargo, sin salirse de esta línea del pensamiento interactivo, Pérez y Gimeno mencionan que en los estudios analizados, se demuestra que un gran número de profesores “ni siquiera modifican significativamente sus estrategias de enseñanza cuando perciben perturbaciones o constatan que la enseñanza se desarrolla de

forma insatisfactoria” (p. 42), esto, explican más adelante, podría evitarse si los profesores ampliaran sus estructuras mentales de tal manera que aquellas situaciones y estímulos que les ocasionaran una disonancia de tipo cognitivo, no terminaran en un rechazo al cambio, sino en una apertura a éste como fuente enriquecedora de su experiencia profesional.

Sobre el último punto dentro de los procesos de pensamiento del profesor que Pérez y Gimeno (1988) discuten, se encuentran “las teorías y creencias del profesor”, reconociendo que, al menos para antes de la década de 1990, los trabajos en este tema eran por demás escasos dentro del enfoque cognitivo. Dentro de la revisión que los autores hacen sobre trabajos de investigación relacionados a este punto, distinguen que la poca atención que hasta ese momento se había dado al tema de las teorías y creencias se debe a lo complejas que son unas y otras, alojadas en el pensamiento del profesor de una manera en que es difícil identificar el nivel de articulación en que se encuentran, pero que “tienen subjetiva y singularmente cada percepción, interpretación, decisión, actuación y valoración del profesor.” (p. 45). Aquí los autores introducen un concepto conocido como teorías implícitas, las cuales son definidas como el contexto ideológico que el profesor utiliza para tomar decisiones y concretar acciones, en el cual los valores, creencias, y teorías sobre todo lo que involucra el ser docente, y también sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, no se tienen del todo estructuradas.

2.1.4 Enfoques alternativos del paradigma: el contexto espacio-temporal del docente

Ahora bien, desde finales de la década de 1980, Pérez y Gimeno (1988) advierten, ya existía la concepción del aula como un contexto en el que la cognición docente no podía ser mecánica ni estática, considerando que incluso el profesor tendría que ser una especie de artista o investigador en cuanto a la intervención dentro de ésta, pues solo así serán “sus conocimientos, capacidades generales y específicas, sus actitudes, sus creencias y teorías los factores determinantes de su proceder mental y de su comportamiento docente” (p. 47), lo cual permite entrever que la necesidad por considerar y explorar estos elementos del pensamiento del profesor al igual que ya se había hecho hasta ese entonces con los procesos formales detrás del procesamiento de la información y la toma de decisiones, por lo que nacen los enfoques alternativos.

Pérez y Gimeno (1988) señalan que la base de los enfoques alternativos dentro del paradigma del pensamiento del profesor, se encuentra impregnada de consideraciones fenomenológicas y ecológicas que ayuden a indagar e interpretar lo que el docente piensa y hace desde una perspectiva subjetiva e integradora, donde no se contemple al aula ni al proceso de enseñanza-aprendizaje como algo siempre causal ni lineal. En este tipo de enfoques, rescatan los autores, la reflexión tiene un lugar importante, pues es a través de esta actividad que el docente puede adaptarse al ritmo cambiante y dinámico del aula, lo que conduce al tema sobre el pensamiento práctico del profesor, que es “una mezcla de teorías formales y conocimientos extraídos de la experiencia vital y profesional o asimilados de la tradición y la cultura profesional y extraprofesional.” (p. 59).

Profundizando en el pensamiento práctico docente, Pérez y Gimeno (1988) hablan sobre la génesis de éste, señalando que ésta “refiere a una historia personal de activos intercambios experienciales entre el individuo y las múltiples dimensiones de la institución escolar, desde que el profesor vivió la escuela como alumno, hasta que experimenta la responsabilidad del gobierno del aula” (p. 60), donde entran en juego las interpretaciones personales que los docentes hacen de dichas experiencias cumpliendo diferentes roles dentro del aula, así como las relaciones en distintos niveles dentro de la estructura ecológica de la educación a nivel macro, exo, meso, y micro. Los autores concluyen sobre este punto con la importancia de que los programas de formación docente sepan trabajar el origen del pensamiento práctico de los profesores, para así poder comprender más sobre la compleja relación entre pensamiento y acción en el quehacer docente.

Barquín (1991) menciona que el concepto del Pensamiento del Profesor “se ha utilizado por los investigadores para referirse a procesos tales como la percepción de las actitudes de los alumnos, la reflexión sobre sus actividades en el aula, la solución de problemas didácticos” (p. 245) entre otros. Por su parte, Borg (2003), considera que el pensamiento del profesor es “la dimensión cognitiva no observable de la enseñanza – lo que los profesores saben, creen, y piensan.” (p. 81), mientras que De la Riva (2012) considera que la base de este paradigma “es la preocupación por conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad profesional” (p. 1). Jiménez y Feliciano (2006) concretan que desde este paradigma se tiene como verdad que todo aquello que los docentes “conocen, piensan, o creen influye

directamente en su práctica diaria, en la significación que asignan a los contenidos y procesos propuestos por el currículum, en sus relaciones con sus alumnos y compañeros en su predisposición a cualquier tipo de innovación.” (p. 105). Así, con estas conceptualizaciones, es posible determinar que cuando se hace alusión al pensamiento del profesor, se habla en esencia de los procesos y elementos cognitivos que éste lleva a cabo para comprender la realidad dentro de su papel como docente y responder en ese sentido, reflejando dichos procesos en su práctica cotidiana en el aula a través de la toma de decisiones con respecto a su instrucción dentro del proceso de aprendizaje del que es testigo en sus estudiantes.

Dentro del trabajo de Jiménez y Feliciano (2006), surge una discusión sobre las creencias dentro del paradigma del profesor, en la cual reconocen que el concepto de “creencia” ha sufrido evoluciones e involuciones dentro desde la perspectiva de diferentes ciencias sociales, aunque en la investigación educativa se ha acertado en nutrir el concepto desde lo que se conoce como creencias de enseñanza, de las cuales, en materia de investigaciones y de acuerdo con la revisión de literatura que los autores hacen sobre este concepto dentro del paradigma del pensamiento del profesor, destacan los hallazgos que se han hecho en torno a las creencias del docente dentro de la apropiación de innovaciones de enseñanza y en particular importancia, el papel de las creencias con que los futuros profesores llegan a su formación docente.

Baum (2009) advierte que el Pensamiento del Profesor como paradigma de investigación parte desde “la creencia en que el modo en que el profesor piensa en su enseñanza determina sus acciones en la clase, por lo cual al avanzar sobre cómo organiza sus prácticas supondría un principio de modificación y/o mejoramiento de éstas.” (p. 1).

Barquín (1991) sostiene la idea de que los profesores albergan en su conocimiento profesional procesos de reflexión que derivan en acciones dentro del aula, y no se limita a rutinas ni procesos de pensamiento mecanizados, además que “es la expresión de los modos de concebir la realidad y la práctica circunscritas a las condiciones que impone el contexto” (p. 247), dejando ver de esta manera que lo que el docente recoge en su pensamiento, y las prácticas que resultan de los procesos que suceden ahí, tienen también la influencia de factores ajenos al aula, tal y como ya se advertía en apartados anteriores de este capítulo sobre los elementos que construyen la identidad del docente y su desarrollo profesional.

Derivado de esta apreciación, De la Riva (2012) menciona que el estudio del pensamiento del profesor ha tomado dos rutas: el modelo de toma de decisiones y el modelo de procesamiento de la información, que, en palabras de la autora “[en] el primero lo que interesa saber es, dada una situación específica, cómo decide el profesor lo que debe hacer, en el segundo se pretende conocer cómo el profesor define la situación de enseñanza y cómo esta definición afecta su conducta.” (p. 2)

De la Riva (2012) evidencia algunas de las consideradas áreas de mejora de este paradigma, tales como el hecho de recoger la planeación y toma de decisiones de los docentes dentro de un mismo recipiente que deberá aplicar de igual forma para todo profesor, así como el poco conocimiento que hay sobre lo que sucede durante la transición de pensamiento a acción, la nula claridad sobre cómo es que diferentes factores aportan al cambio de pensamiento y acción en los docentes, además de que las investigaciones dentro de este paradigma parecen interesarse por la cuestión psicológica que la pedagógica. A estas áreas de oportunidad, Jiménez y Feliciano añaden algunas más, tal como la necesidad de un marco teórico más robusto, que considere no sólo lo cognitivo, sino elementos antropológicos y sociales, sin mencionar que este mismo interés por la cognición docente limita a que la mayoría de los estudios sean meras descripciones, “lo cual impide profundizar y tomar decisiones en el ámbito de la enseñanza” (p. 114). Los autores también señalan la importancia de adoptar un modelo ecológico que razone sobre las interacciones del profesor en los diferentes lugares donde se desempeña como tal.

De acuerdo con De la Riva (2012), dentro del paradigma del pensamiento del profesor existen varios enfoques, dentro de los cuales los que tienen “mayores posibilidades de innovación conciben al profesor y al alumno como agentes activos cuyos pensamientos, planes, percepciones influyen y determinan su conducta, el contexto social se considera una variable que influye en el proceso de enseñanza.” (p. 3).

Para Jiménez y Feliciano (2006), los estudios dentro del paradigma del pensamiento del profesor han aportado diferentes cosas las cuales se enlistan a continuación:

A) La enseñanza es hoy en día considerada una actividad cognitiva.

B) El conocimiento que el profesor tiene sobre su profesión se considera tanto contextual como interactivo, especulativo, provisional, y práctico.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

C) Metodológicamente, han sido desarrolladas diferentes estrategias no sólo para indagar en el pensamiento del profesor, sino que son útiles en un espectro más amplio como lo es el comprender y motivar al proceso de reflexión.

D) Los procesos didácticos han sido explorados ampliamente, reconociendo la relación entre pensamiento y acción en los profesores.

E) En cuanto a la formación de profesores, inicial como continua, se ha puesto a disposición de los interesados un amplio cuerpo de hallazgos referentes al desarrollo del conocimiento pedagógico.

F) Para la implementación de innovaciones curriculares, el hecho de que este paradigma ha evidenciado que el concepto de enseñanza es individual a cada profesor, ha sido de gran utilidad para el desarrollo de estrategias para la promoción y diseño de dichas innovaciones.

G) El profesor es considerado como alguien capaz no sólo de participar en la investigación, sino de desempeñarla desde su papel docente.

H) Se considera que el profesor es un profesional proactivo y de carácter constructivista.

En el caso específico de la cognición del docente de inglés, Borg (2003) analiza diferentes temas a través de una revisión exhaustiva de investigaciones en que diferentes elementos cognitivos como las creencias, pensamientos, y conocimiento de los profesores de inglés han sido explorados. Como primera conclusión, Borg señala que:

1) lo que los profesores de inglés han experimentado previamente como estudiantes al aprender el idioma tiene un impacto en lo que estos piensan sobre la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua;

2) la investigación sobre la relación entre la cognición docente y los programas de educación docente arroja algunas consideraciones importantes, como que a) la experiencia formativa que estos ofrecen es única y depende de cada individuo; b) el cambio que estos programas promueven en las creencias, ideas, y conocimientos sobre la enseñanza de los profesores, puede ser de conducta o cognitivo, entendiendo que si ocurre con uno, no significa necesariamente que también se dé un cambio en el otro, por lo que entender la diferencia entre ambos, y cómo se relacionan, es de interés para este paradigma de investigación; c) a la luz de que a través de la educación docente, los profesores en

formación experimentan cambios cognitivos, es necesario analizar “el contenido, estructura, y procesos de desarrollo involucrados en el cambio cognitivo de los profesores de idiomas en formación” (p. 91); y d) no existe un consenso metodológico sobre qué tipo de información es considerada evidencia del cambio cognitivo de los docentes de idiomas.

3) La cognición docente y la práctica docente dentro del aula de clases parece advertir sobre una relación simbiótica, en la que lo que el profesor de idiomas hace en el aula se ve influido por diferentes factores en los que lo que piensa encuentra su lugar, aunque no siempre se ve reflejado en la práctica docente. Borg, en este punto, resume que la toma de decisiones ha sido el aspecto más explorado en el pensamiento de los profesores de idiomas, señalando que se necesita más apertura a investigaciones que exploren factores contextuales que involucren el espectro social e instruccional de los docentes, sobre todo “en contextos que, hablando globalmente, son más representativos de las aulas de idiomas. Estoy pensando aquí en aulas de escuelas del Estado, instruidas por profesores no nativos” (p. 98, 2003). Asimismo, el autor habla sobre la necesidad de explorar el cambio en la cognición y la práctica docente a partir de la experiencia, sobre los procesos involucrados en esta relación que aparentemente propicia a la transformación de creencias y prácticas.

A manera de conclusión sobre lo discutido en esta sección sobre el paradigma del Pensamiento del Profesor, es posible identificar que desde los primeros estudios sobre la cognición docente, las creencias han sido un elemento que ha atraído la atención de los investigadores como esa parte del pensamiento que puede ayudar a comprender lo que el docente hace en clase, pues anteriormente la enseñanza se comprendía como un proceso que lleva a la obtención de un producto, es decir, algo lineal y mecanizado, cuando que la enseñanza, al estar a cargo de un individuo que no sólo cumple con el rol de profesor, sino que integra otros de sus roles dentro de éste, debe entenderse como una actividad compleja que se origina desde mucho antes a la puesta en práctica de la misma, y que no concluye ahí, sino que se va alimentando de la misma experiencia del docente y su reflexión en torno a ella. Las creencias del docente, pues, se relacionan con la práctica en tanto que están presentes en la planeación y la toma de decisiones del profesor, así como en el proceso de autocritica que el docente hace sobre su labor didáctica, y son en sí mismas un componente cognitivo, sujeto a cambios, cuyo estudio es necesario para comprender cómo es que los

profesores llevan a cabo diferentes actividades que su papel como docente les exige, tal como lo es la evaluación, tema de interés en esta investigación.

2.2 Cambio de Creencias

Si se ingresa el verbo “cambiar” en el diccionario en línea de la Real Academia Española, la búsqueda arroja una serie de definiciones dentro de las cuales destaca, para los intereses y el tema del estudio: “modificarse la apariencia, condición o comportamiento”. Dicha modificación, la cual nos interesa identificar en las creencias del docente, sin embargo, no es algo tan sencillo, lo que es más, varios autores (Raths, 2001; Grootenboer, 2008; Díaz, Roa y Sanhueza, 2010; Espinoza, 2014; Sheriddan, 2016; Aziz Dos Santos, 2018; Katmer-Bayrakli y Erisen, 2019; Li, 2019) señalan que el cambio de creencias docentes es un proceso difícil, debido a la complejidad de la serie y variedad de elementos que lo conforman, aunque, vale la pena advertirlo, el que éste sea complicado no lo hace imposible de suceder ni de identificar.

Aziz Dos Santos (2018) argumenta que la necesidad por generar un cambio en las creencias de los individuos debe tener por empresa el conseguir una mejora a través de dicho proceso; sin embargo, agrega, es difícil generarlo ya que éste conlleva desplazar un sistema de creencias arraigado en espectros afectivos de la persona y reemplazarlos con algo nuevo. Esto se debe, explica el autor, a que “las creencias y prácticas enraizadas en ellas [las personas], sin importar cuán disfuncionales puedan ser, representan un estado de equilibrio, así como una narrativa que entienden, cuya alternativa no siempre es igualmente comprensible y persuasiva “. (p. 5). En consonancia, Raths (2001) argumenta que generar un cambio en las creencias de los docentes es una tarea bastante desafiante para los formadores de profesores, ya que “ha sido entendido desde hace mucho tiempo que algunas creencias son más importantes que otras para los individuos, y mientras más importante es la creencia, más difícil será cambiarla”. (p. 3). El autor menciona que la enseñanza es un aspecto muy personal del docente, de manera que, si alguien hace señalamientos sobre lo que se debería modificar en ella, el docente puede reaccionar en primera instancia con una resistencia a dicha exigencia de cambio. Esto es comprensible, ya que en cierta forma, lo

que un docente cree sobre los métodos y estrategias de enseñanza con que desempeña su trabajo, se vuelve parte de su entendimiento sobre el rol que cumple como profesor, y, como se ha mencionado anteriormente, esto genera una estabilidad y comodidad con la realidad, mismas características que al verse atentadas con algún cambio, resultan en un sentimiento de rechazo e intranquilidad por tener que abandonar dicha seguridad, pues las creencias nos hacen darle sentido a ciertos aspectos del mundo, y dicho sentido puede traducirse en la tranquilidad de poder dar una explicación al cómo es que las cosas funcionan o se dan de tal manera, entonces, cuando hay elementos que nos exigen un cambio, podemos predecir una alteración a dicho orden. Regresando al contexto docente, valdría la pena verlo como si nuestra filosofía de enseñanza, misma que hemos ido desarrollando como docentes a lo largo de nuestra experiencia frente a grupo, de repente dejara de ser compatible con la realidad; toda esa comodidad desde la que interpretamos lo que sucede en el aula y desde la que actuamos en respuesta a ello, se empieza a perder, sin duda sería un momento revelador y quizá incómodo.

En la misma línea, Li (2019) argumenta que el cambio en las creencias de los docentes, así como su comportamiento, son aspectos cuya modificación es difícil que suceda, y para que esto se dé bajo las condiciones adecuadas, debe existir una apertura y disposición para ello. Uno de los factores que el autor utiliza para explicar el cambio en las creencias de los profesores, es el que identifica en el modelo de cambio propuesto por Guskey (2002), en que los docentes necesitan ver que el cambio que han hecho en su práctica brinda resultados favorables que sean visibles en el aprendizaje de los estudiantes, y sólo cumpliendo esta condición, el cambio en sus creencias comenzará a darse de manera positiva. Es así que Li expresa que el cambio docente no ocurre de manera homogénea en el pensamiento del profesor, esto debido a que “los profesores sólo aceptarán selectivamente lo que han aprendido en un programa de capacitación y construirán su conocimiento discriminado sobre su esquema preexistente.” (p. 3). Díaz, Roa, y Sanhueza (2010), también declaran que las creencias son algo difícil de cambiar, sobre todo cuando una creencia entra en el sistema de creencias de un individuo en una edad temprana o en un momento inicial y permanece sin ser alterado por largo tiempo, lo cual, añaden, también significa que “el cambio de las creencias durante la adultez es un fenómeno relativamente raro” (p. 6). Sin embargo, en la educación, comentan, las creencias del docente cumplen

una serie de características tales como ser dinámicas y objeto de cambios y reformulaciones graduales aun cuando no sea común que éste suceda, aunque los autores apelan a que dicho cambio puede provocarse a través de la explicitación de las creencias así como ante la confrontación de alguna experiencia que las invalide. Para ellos existen dos fuerzas que propician la reformulación de creencias en docentes; éstas son 1) “cuando la cultura prevaleciente comienza a cambiar persistentemente sus valores” y 2) “los docentes parecen adaptar sus sistemas de creencias para acomodarse a las nuevas realidades” (p. 9).

Katmer-Bayrakli y Erisen (2019) señalan en su revisión de literatura que las creencias son un constructo difícil de medir debido a que no son del todo observables, razón por la que destacan la insuficiencia de enfoques cuantitativos para analizarlas por sí solos, y necesitan de un enfoque más intensivo para poder estudiarlas, de manera que concluyen en que un complemento entre los dos enfoques parece ser la mejor opción.

Aziz Dos Santos (2018) sugiere tratar de comprender el proceso de cambio a través de la Teoría de Cambio y a la Teoría de la Acción. La diferencia entre las dos teorías, comúnmente confundidas, es que

mientras una teoría de cambio se centra en los factores a través de los cuales el cambio se produce, independientemente de cualquier intervención planificada, una teoría de acción sería su operacionalización al servicio de un programa o intervención específica, a través de la cual se explica los mecanismos para activar el cambio (p. 5),

lo cual se relaciona en parte con lo que Grootenboer (2008) menciona al declarar que “la compleja naturaleza de las creencias contrasta con un enfoque simple, lineal, y lógico para el cambio de creencias, entonces, los problemas de memoria, práctica, emoción y pensamiento necesitan ser atendidos en el proceso del cambio de creencias” (p. 481), por lo tanto, existe una necesidad por explorar qué sucede en la experiencia y la práctica del docente, de manera que pueda identificarse lo que hace que las creencias nazcan o se reformulen, en una suerte de revisión que nos lleve y nos traiga a lo largo de las vivencias del docente en donde se puedan identificar esos orígenes y esos factores de cambio. Similar a esto, Giboney (2016) menciona que el tipo de creencias originadas desde momentos en la educación temprana, son un reto para los formadores de profesores, pues cuando una creencia ha encontrado su origen en un momento remoto al de la formación profesional del docente, es muy probable que se resista al cambio. Agrega que, al originarse estas creencias

desde sus vivencias en el aula durante sus años como estudiantes, “se ha encontrado que con frecuencia son idealistas, poco desarrolladas, y en algunos casos, contraproducentes, engañosas, anticuadas, o inefectivas.” (p. 365). Lo que esto supone es que hay una amplia probabilidad de que estas creencias e ideal de enseñanza que se han formado previo a iniciar su formación como docentes, impida la apertura a las estrategias innovadoras de enseñanza con que los formadores de profesores les pueden proveer. En la misma línea, el estudio de Karaagac y Threlfall (2004) parte de la hipótesis respecto a desarrollar una consciencia sobre la diferencia entre creencias y prácticas para promover un cambio en el profesor. Sin embargo, los resultados en dicho estudio reportan la tensión que existe entre las creencias docentes sobre cómo deben ser enseñadas las matemáticas y sus propias prácticas, y que, a pesar de que el docente es consciente del conflicto entre lo que creen y lo que hacen, prevalece una resistencia al cambio. Los autores explican dicho rechazo al cambio a través de lo que Festinger denomina como “elemento consonante”, el cual es una especie de agregado en el pensamiento cuyo objetivo es evitar el conflicto que los investigadores pretendían ocasionar; ellos lo explican a través de la entrevista que tuvieron con el docente, quien, tras confrontar sus creencias negativas respecto a una técnica que tenía que utilizar, “redujo el posible conflicto refiriéndose al contexto de trabajo y, en particular, a su meta como profesor en dicho escenario,” (p. 143). Esto sugiere que en ocasiones los docentes pueden percibir disonancia y con tal de no dejar que esto afecte sus creencias referentes a determinado aspecto de su enseñanza, son capaces de actuar sin necesidad de desarrollar una convicción sobre lo que tienen que hacer y cómo se les dice que tienen que hacerlo.

Sin embargo, no importando la dificultad del cambio, Espinoza (2014), argumenta que las creencias son un sistema dinámico, no estático, pues de ser esto último “no aceptaría resignificaciones de las creencias, como por ejemplo, los sistemas de creencias establecidos por la vía de la tenacidad propuesto anteriormente por Peirce, no hay intercambio de energía, de información, así la constitución racional del sistema será problemática” (p. 108). Relacionado a esta observación, en entrevista con Briello (2012), Simon Borg hace una distinción importante entre las creencias fundamentales y periféricas, misma que ayuda a comprender cómo unas y otras pueden estar relacionadas al cambio cognitivo. Menciona que la diferencia radica en un término de dinamismo y estabilidad,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

pues las creencias fundamentales son “más estables y poderosas sobre lo que hacemos” mientras que las creencias periféricas son “quizá menos estables, quizá cuestiones con las que estamos menos comprometidos y con las que nos podemos comprometer cuando surge tensión entre una creencia periférica y una creencia fundamental.” (p. 90) En vista de lo expuesto por el investigador, parece importante no sólo identificar las creencias en los docentes, sino qué tipo de creencias son, además del comportamiento que las mismas adquieren ante eventos que les ocasionen disonancia. Por su parte, Sheriddan (2016) argumenta que la importancia de conocer el proceso en el cambio de creencias en docentes en formación es importante para los formadores de profesores en el sentido de que esto ayuda a entender con mayor amplitud y profundidad el aprendizaje de los profesores estudiantes. En su revisión de literatura, reporta la gran cantidad de trabajos en torno al desarrollo de profesores, pero apenas se empieza a vislumbrar la atención en las creencias pedagógicas y de los docentes en formación y cómo es que éstas van cambiando a través de diferentes factores como los cursos en formación docente.

A lo largo de su revisión de literatura, Girardet (2017) categoriza la información en diferentes dimensiones que ayuden a comprender el proceso de cambio en el docente, de manera que de un lado agrupa la información concerniente a 1) lo que obstaculiza el cambio y en otra 2) lo que parece facilitar dicho proceso.

En la primera dimensión, se encuentran a) las creencias previas sobre enseñanza y aprendizaje, sobre las cuales el autor dice que hay un par de características en las creencias capaz de influir el cambio en el profesor, las cuales son “su grado de conexión a otras creencias y su grado de novedad en la mente del profesor.” (p. 7) De acuerdo con la recopilación de trabajos que realizó, se entiende que la conexión que una creencia hace con otras resulta en un obstáculo cuando hay una correspondencia del valor en ambas creencias, es decir, si el profesor cree que cierta estrategia funciona, y adicional a ello, cree que para desempeñar el papel de docente es necesario comportarse de determinada forma que muestra simpatía con la primer creencia, es difícil que ocurra un cambio, pues se ve reforzada por otras creencias que de igual forma serán difíciles de cambiar por esta red de conexiones que se robustecen unas a otras. Respecto a b) la novedad de una creencia como obstáculo para el cambio, el autor menciona que en ocasiones el fracaso de una nueva creencia como agente modificador de otras, es que hay creencias que datan desde los

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

primeros años de escolaridad de los docentes, cuando aún no tenían la intención de convertirse en profesores, por lo que dichas creencias bien podrían tener cierta lejanía con las que se esperaría los profesores tengan para desempeñarse de una manera más deseable acorde al rol de docente. Al respecto, reporta que algunos estudios han declarado que el problema con algunas creencias es que permanecen por un largo tiempo sin ser cuestionadas ni expuestas a disonancia de ningún tipo, lo cual afecta la formación profesional del docente, pues “actúan como filtros fuertes que impiden el impacto de la formación docente.” (p. 8). También, en dicha categoría, se incluye c) la falta de disposición para cambiar y las creencias de autoeficacia, en las cuales el autor identifica estudios en que se evidencia que una de las grandes limitantes para el cambio en docentes es la poca o nula intención por adquirir nuevos conocimientos y desarrollar su aprendizaje, a lo cual se une el que hay docentes que se rehúsan a juzgar sus habilidades bajo la estimación de que la manera en que enseñen no tiene ningún efecto negativo o positivo sobre sus estudiantes. Derivado de estos hallazgos, sobre este punto el autor concluye con que es difícil ocasionar un cambio en alguien que se predispone a no experimentar ninguna modificación en sus creencias, ya que “si alguien no quiere cambiar, encontrará maneras de descartar cualquier información nueva que no encaje en sus creencias”. (p. 9) Por último, se considera d) al contexto de la enseñanza como uno de los obstáculos para el cambio de creencias en docentes. Al respecto, Girardet menciona que, si bien el contexto laboral en que se desempeñan los profesores ha probado ser un factor de cambio en los docentes debido a la comunicación y relaciones profesionales que tienen con pares, también en ocasiones genera una atmósfera en la que introducir nuevos conocimientos, prácticas, o creencias inspira resistencia, además que en ocasiones los docentes sienten una presión por no salirse de lo establecido en la institución de la que forman parte, por lo que aceptar nuevas creencias, o modificar las existentes, implica exponerse a abandonar el sentido de identidad que le hace pertenecer a su entorno laboral.

Sobre la segunda dimensión, las características de intervenciones que funcionan como facilitadores de cambio, en primer lugar, encontramos estudios que el autor recopila en función de a) la reflexión sobre creencias previas. A través de diferentes estudios que reportan los beneficios de los ejercicios reflexivos sobre las prácticas y creencias docentes, el autor concluye que el cuestionar las creencias puede debilitar la firmeza con que se

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

mantienen en la mente del profesor, ya que “los profesores empiezan a cuestionar sus creencias y prácticas actuales y pueden identificar incongruencias entre creencias y prácticas que pueden provocar el deseo de cambiar, lo que puede ser la base de una evolución adaptiva.” (p. 11). Otra de las características que el autor resalta en esta segunda dimensión es la de b) estudiar prácticas alternativas. Para que una innovación pueda ser promotora del cambio en el docente, ésta tiene que resultarle relevante, que a través del modelado de la misma se pueda advertir un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes a través de la enseñanza. Se considera importante que para que la presentación y el estudio de prácticas alternativas pueda tener el impacto deseado y el éxito en reformular las creencias del docente, se debe indagar previamente en las creencias ya existentes del docente, y de igual forma este proceso debe cumplirse durante dicha presentación, pues

si los profesores son guiados a cuestionar sus creencias de antemano, será más probable que se abran a considerar las prácticas estudiadas. Además, es importante seguir trabajando en las creencias propias mientras se estudian diferentes modelos, para asegurar que nuestra atención se enfoque en características relevantes del modelo. (pp. 12 y 13)

También a esta dimensión se añade lo que el autor denomina como c) aprender haciendo, que viene a reunir trabajos en que el cambio en los docentes se haya dado a través del aprendizaje que se construye con la práctica en ambientes simulados o controlados, tales como materias dentro del programa formativo de docentes en que puedan experimentar la enseñanza al frente de sus propios compañeros, que es lo que el autor llama “lugares seguros”, pues están fuera de la vida laboral del docente, “con prácticas innovadoras mientras se asegura de que éstas pueden ser reversibles y no tener consecuencias en sus estudiantes.” (p. 13) A través de esto, podría interpretarse que la disonancia que se sugiere ocasionar en las creencias del profesor para abrir paso a su reformulación no siempre tiene que suceder en la práctica real, y quizá, al hacerlo en un ambiente controlado, les otorgue a los docentes en formación la seguridad y confort necesarios para convertir una posible mala experiencia en una vivencia enriquecedora sin una implicación emocional de por medio. A su vez, otro elemento que se incluye en esta dimensión es d) el reflexionar sobre las propias prácticas, que, como su nombre lo dice, reúne una revisión de trabajos en que la mirada analítica y crítica sobre lo que se hace en el

aula viene del principal responsable, el profesor. Girardet menciona que en estas reflexiones sobre la práctica “deben incluir asuntos sobre la efectividad de prácticas, pero también sobre sus efectos en los estudiantes” además, “también pueden involucrar el cuestionamiento de los propósitos de la educación y las suposiciones que subyacen la práctica.” (p. 15). Como se ha visto en otros estudios que señalan a la reflexión como un proceso en camino a la transformación de creencias, el valor de dicha actividad se encuentra en la consciencia que se obtiene sobre diferentes elementos que permanecen inadvertidos en la mente del profesor, lejanos a un cambio lúcido de estos, pues el reflexionar en torno a lo que se cree o se hace, implica reconocer tanto fortalezas como debilidades cuya oportunidad de mejora pueda potenciarse. Además de las características anteriores, el autor incluye una más bajo el nombre de e) ambiente de aprendizaje colaborativo, en que los trabajos analizados tienen la distinción de reconocer la importancia que tiene en el cambio de creencias y prácticas el compartir puntos de vista y experiencias con otros docentes y docentes en formación, pues esto expone a los docentes a nuevas prácticas y creencias en un ambiente donde el diálogo ofrece la comodidad de sentirse escuchados, además de acompañados en el proceso de formación continua que caracteriza a la muchas profesiones como la docencia. Al respecto, el autor menciona que la importancia de crear una comunidad de aprendizaje colaborativo, o una cultura escolar colaborativa, los profesores “pueden sentirse dispuestos a hablar sobre y experimentar cambios ya que sus colegas también se encuentran en el mismo proceso.” (p. 16). Así pues, el argumento sobre la creación de ambientes de aprendizaje colaborativo deben de ser eso, un lugar en que exista la flexibilidad al cambio a través del aprendizaje que la convivencia con otros pares puede propiciar, de lo contrario, en lugar de ser una característica que abra paso a la reformulación de prácticas y creencias, se convierte en un obstáculo en que la comunidad esté unida por una manera de pensar uniforme en que diferir de ella, es decir, compartir individualidades resultado de la experiencia personal en la formación docente, pueda considerarse como un atentado contra esa homogeneidad y se opte por no hacerlo, dejando a creencias y prácticas sin la posibilidad de ser confrontadas y modificadas.

Es así que, como conclusión de esta breve introducción al cambio de creencias docentes, podemos recuperar las perspectivas que se tienen de dicho proceso, resumidas en que es difícil conseguir un cambio en dichos elementos cognitivos, sobre todo cuando son

creencias que han escapado al cuestionamiento y la reflexión por algún periodo de tiempo, o cuando han sido reforzadas por otras creencias compatibles, aunque, a pesar de que existe dicha dificultad, las creencias pueden ser flexibles al cambio a través de la disonancia.

2.2.1 Modelos y Teorías de Cambio

En la revisión de literatura se encontraron diversos modelos y teorías que han sido desarrolladas para explicar el cambio de creencias en los individuos. Por ejemplo, se identifica que el cambio cognitivo hace referencia en todos los modelos y teorías a una especie de disonancia como el paso inicial en dirección a iniciar dicho proceso, además que en todos la reflexión vuelve a considerarse como un elemento de suma importancia para que el proceso de reformulación de creencias pueda suscitarse con éxito, mismo que no es necesariamente lineal debido a la naturaleza de una experiencia como lo es la enseñanza y los procesos de formación profesional antes, durante, y después de la preparación profesional docente, así como la interacción de los individuos dentro de su rol como docentes con todos los personajes y entornos relacionados con su profesión.

2.2.1.1 Teoría de la Disonancia Cognitiva

Para comenzar con el tema que da título a esta sección del apartado, es necesario detenerse primero en la revisión de un concepto como lo es de cognición. Para Festinger (1957), el término cognición hace referencia a “cualquier conocimiento, opinión, o creencia sobre el entorno, sobre sí mismo, o sobre el comportamiento propio.” (p. 3). De acuerdo con Ford-Martin (2001), la cognición se refiere a “los procesos mentales superiores con los que las personas adquieren conocimiento, solucionan problemas, y planean el futuro.” (p. 141). Dentro de estos procesos encontramos una serie de funciones cognitivas tales como la atención, la percepción, el pensamiento, el juicio, la toma de decisiones, la resolución de problemas, la memoria, y la habilidad lingüística.

La cognición de igual forma puede ser entendida en un nivel social. La educación, debido a las diferentes interacciones que subyacen en ella, se puede considerar como una situación social

La disonancia cognitiva es una teoría propuesta por Leon Festinger en 1957 para explicar la existencia o la ausencia de consistencia entre las creencias de un individuo. De acuerdo con el diccionario en línea Merriam-Webster, entendemos “falta de acuerdo” y de igual forma se proporciona una precisión: “la inconsistencia entre las creencias que uno mantiene o entre acciones y creencias propias”. Festinger postuló en 1957 la Teoría de Disonancia Cognitiva, y bajo este nombre expone dos hipótesis básicas para comprenderla:

1. La existencia de disonancia, siendo psicológicamente incómoda, motivará a la persona a intentar reducir la disonancia y lograr consonancia.
2. Cuando la disonancia está presente, además de intentar reducirla, la persona activamente evitará situaciones e información que pudieran incrementar la disonancia. (p. 3)

Expuesto de otra manera, como lo señalan Guerra y Wubbena (2017), las personas buscan mantener una consonancia en su pensamiento, ya sea entre creencias, ideas, comportamientos, entre otros, por lo que, al presentarse una inconsistencia en dicha armonía, la persona buscará la manera de regresar el orden, a la consistencia, y cambiar sus creencias y comportamiento de manera que se adapten es una manera de hacerlo.

Cooper y Goren (2007) definen a la disonancia cognitiva como “el estado aversivo de despertamiento que ocurre cuando una persona sostiene dos o más cogniciones que son inconsistentes unas con otras.” (p. 149). Entendida pues como un estado no deseado ni esperado por el individuo, Hohn (2005) agrega que “siendo incómoda psicológicamente, la disonancia motivará al individuo a reducirla y conseguir un conjunto de creencias consonante” (p. 98), atribuyendo esta búsqueda por armonizar el sistema de creencias al cambio cognitivo que sucede, el cual tiene como objetivo reducir dicha disonancia, identificando la creencia que discrepa con las demás y cambiarla, justificarla, degradarla, o alterar nuestro comportamiento. Cooper y Goren argumentan que Festinger entendía por cogniciones cualquier conocimiento que el individuo tiene, ya sea de lo que siente, de su comportamiento, del entorno, e incluso de sus creencias, por lo que para que la disonancia pueda ocurrir, se debe ser al menos mínimamente consciente de todos estos componentes mentales. Dentro de la educación, agrega Hohn, el individuo debe ser orientado a tomar acción con respecto a creencias disonantes, explicitándolas y debatiéndolas, lo cual podría ocasionar un cambio actitudinal. Ford-Martin (2001) extiende esta idea de inconsistencia

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

hasta la armonía que el individuo prefiere experimentar, sí entre sus creencias, pero también entre sus actitudes y comportamiento, así como la relación multidireccional entre éstas y otras cogniciones de su pensamiento, pues aunado a lo que Hohn menciona, “la inconsistencia, o disonancia, entre sus propias ideas hace sentir lo suficientemente intranquila a las personas como para alterar estas ideas de manera que haya concordancia entre unas y otras.” (p. 142).

Es así como podemos apreciar que la importancia de la disonancia cognitiva en el proceso del cambio cognitivo es bastante amplia y está justificada por el deseo que el individuo genera por mantener una correspondencia ideal entre distintos componentes cognitivos con los cuales da sentido a la realidad en la que participa. Un ejemplo de la disonancia cognitiva referente a los docentes podría ser cuando un profesor ha mantenido la creencia de que una personalidad dura e inflexible por su parte le evitará tener problemas de disciplina en el salón de clases de parte de los estudiantes; pero, de repente, llega a un grupo donde, por más duro y punitivo que pueda llegar a ser en aras de mantener el orden, los estudiantes le demuestran con desobediencia y mala conducta que él no representa una figura de autoridad para ellos, ocasionando que el profesor comience a dudar sobre la efectividad de sus métodos de disciplina, quizá incluso le exija reflexionar al respecto y adoptar nuevas estrategias que jamás creyó necesarias, generando una necesidad por transformar sus antiguas creencias sobre el control de grupos con el fin de que exista una consonancia cognitiva en su pensamiento.

Sin embargo, la disonancia cognitiva no siempre tiene su fin en la modificación de las creencias u otros componentes cognitivos en el individuo. Aunado al punto que se mencionó anteriormente sobre la necesidad por regresar a un estado de consistencia tras experimentar la tensión de la disonancia, Cooper y Goren (2007) concuerdan con la idea de que la disonancia llega a ser motivacional, ya que “mientras más disonancia experimentemos, estaremos más motivados a encontrar una manera de reducirla. Esta necesidad puede conducir a los tipos de comportamientos racionalizados (...) [con el fin de] reducir la inconsistencia y por ende reducir el estado desagradable de la disonancia.” (p. 150). A lo que los autores se refieren a través de ejemplos con comportamientos racionalizados, es a esas decisiones que tomamos y parecerían caminar en una dirección opuesta al cambio, es decir, nos justificamos el por qué no modificar nuestras creencias a

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

pesar de experimentar una creencia discrepante. Ford-Martin (2001) argumenta que la disonancia puede perder peso si el individuo que la experimenta opta por reducir su importancia o decide añadir “nueva información que da más peso a una de las creencias disonantes o que parece establecer una reconciliación entre ellas.” (p. 142). Retomando el ejemplo del docente con problemas de disciplina en el aula, podría creer que el comportamiento de este nuevo grupo se debe a que los estudiantes son de un nivel académico distinto, o que son estudiantes que provienen de contextos conflictivos, buscando en ello una creencia que le haga aferrarse a la creencia de que sus estrategias son las adecuadas para mantener el orden en un grupo de estudiantes.

La disonancia puede ocurrir de distintas maneras. Giboney (2018) identificó al menos cuatro creencias sobre la enseñanza preexistentes en los docentes en formación, tales como 1) los antecedentes de mis estudiantes son iguales a los míos, 2) los estudiantes en el mismo año escolar están al mismo nivel de instrucción, 3) enseñar es simple, 4) los profesores son autónomos. Cada una de las creencias mencionadas tuvo un cambio que el autor explica a través de diferentes tipos de disonancia. Por ejemplo, en la primera creencia se dio un cambio a través de lo que denomina como **disonancia emocional**, debido al impacto que identificó en los docentes al ser expuestos a cómo es que las condiciones contextuales en que viven algunos estudiantes terminan influyendo en su desempeño académico. Para la segunda creencia, la modificación surgió a través de la **disonancia cognitiva**, debido a que, al enfrentarse con nueva información y conocimiento sobre los estudiantes, les hizo darse cuenta de las diferencias que existen entre los estudiantes y la manera en que aprenden. En el caso de la tercera creencia, el cambio fue motivado por una **disonancia de identidad** que surgió a través del descubrimiento de que ese ideal del profesor como salvador del mundo y experto nato en la enseñanza adquiere un sentido muy distinto al encontrarse con que la enseñanza es una actividad compleja con la que no siempre se va a poder tener un impacto positivo sobre los estudiantes. En la última de las creencias identificadas, el cambio se dio a través la **disonancia contextual**, pues la idea de autonomía en la enseñanza se ve confrontada con la realidad de que hay contextos de instrucción que de hecho la limitan, demandando por parte del profesor una adaptación de sus estrategias pedagógicas a programas y enfoques dentro de la institución en que trabajan.

Así, podemos convenir en que la disonancia entre creencias, o entre creencias y prácticas, es el primer paso en la dirección de comenzar a trabajar en un proceso de cambio que acerque al individuo a la consonancia deseada para poder traer de vuelta el sentido de equilibrio entre lo que cree y entre lo que cree y hace. La disonancia puede ser activada a través de diferentes fuentes, mismas que se consideran como factores que propician el cambio en las creencias docentes.

Ford-Martin (2001) agrega que han sido identificados distintos tipos de disonancia, las cuales son: a) disonancia post-decisión, en la que se le presenta un par de opciones al individuo, cada una de ellas con aspectos tanto negativos como positivos. Respecto a este tipo de disonancia, Cooper y Goren (2007) agregan que, cuando la decisión nos lleva a experimentar sus consecuencias negativas, se puede reducir dicha tensión a través del incremento de importancia en las consecuencias positivas, reducir la importancia de las negativas, además de agregar cogniciones que apoyen la decisión que has tomado, lo cual, en conjunto, también es un tipo de cambio cognitivo. b) La disonancia de obediencia forzada, generada a través de la asignación de comportamientos o roles que ocasionan conflicto en las creencias del individuo. Al respecto, Cooper y Goren mencionan que una manera de reducir la tensión generada por este tipo de disonancia es aceptar el comportamiento o rol asignado aun así no se esté del todo de acuerdo con el mismo, además, explican que es importante considerar aquí el factor de la gratificación como agente de cambio, pues se comenta que “mientras menor sea la recompensa [derivada del cumplimiento del rol o tarea asignada] mayor será el cambio de actitud. La magnitud de la disonancia cognitiva incrementa por la magnitud e importancia de cogniciones consistentes.”(p. 152) . c) La disonancia a través de nueva información, en la que la exposición de datos que el individuo desconocía le hace sentir amenazadas a sus creencias. Festinger (1957) menciona que este tipo de disonancia sucede con bastante frecuencia, pues “una persona no tiene completo y perfecto control de la información que llega a ella ni sobre eventos que pueden suceder en su entorno” (p. 4), entendiendo así que este tipo de inconsistencias que la persona enfrenta pueden ser al menos momentáneas y difíciles de evitar. Y, por último, d) la disonancia por situaciones de grupo, que se explica a través del abandono de viejas creencias por parte del individuo para poder ser aceptado en un grupo.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Festinger (1957) también distingue el tipo de cambio dependiendo de los componentes cognitivos que se vean involucrados en la disonancia. El primero de estos cambios lo denomina como “cambio en un elemento conductual cognitivo”, en el que la disonancia ocurre cuando un elemento conductual entra en conflicto con un elemento contextual, por ejemplo, imaginemos a un profesor que evalúa a sus estudiantes a través de presentaciones orales porque considera que es la mejor forma de valorar el aprendizaje de los contenidos en la materia que enseña, y repentinamente tiene a un par de estudiantes cuyo nerviosismo les impide realizar la presentación de manera adecuada, el profesor tendría que encarar la realidad de que algunos estudiantes sufren de pánico escénico o de ansiedad que los posiciona en un lugar desfavorable para ser evaluados, tendría entonces que cambiar la forma de evaluar el aprendizaje de estos estudiantes tras darse cuenta de dicha realidad, o quizá no optaría por realizar algún cambio, lo cual explica Festinger declarando que “la dificultad del cambio conductual podría ser muy importante, o el cambio, al eliminar algunas disonancias, podría crear nuevas en gran cantidad.” (p. 19). El segundo tipo de cambio que distingue es el “cambio en un elemento cognitivo contextual”. En este tipo de cambio lo que se modifica no es la conducta, sino la situación a la que el elemento corresponde, lo cual hace que este cambio sea más difícil de generar que el anterior, pues todo dependerá del control que la persona tenga sobre el entorno. Retomando el ejemplo del profesor y las presentaciones orales, cambiar la estrategia para evaluar el aprendizaje responde a un cambio conductual, como ya lo discutimos; el cambio contextual sería eliminar el nerviosismo en los estudiantes y otorgarles la suficiente confianza para que puedan realizar su presentación, algo sobre lo cual no tiene el control absoluto, pero que de hacerlo, podría eliminar la disonancia que eso le ocasiona en su creencia sobre la mejor forma de evaluar el aprendizaje. Ahora bien, es importante mencionar que reducir o eliminar la disonancia a través de los distintos medios que se han comentado hasta aquí es muy diferente a evitar la disonancia.

Festinger (1957) señala que el evitar la disonancia también puede incluir el que se evita que ésta, una vez que se manifieste, deje de incrementarse. La manera en que el autor argumenta que las personas lo hacen es a través de una selección de nueva información que apoye creencias existentes ante nuevas creencias que pudieran motivar o quizá ocasionar la tensión necesaria para buscar encontrar una consistencia a través del cambio. Retomando

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

nuestro ejemplo del profesor y sus creencias sobre el control de grupos, si se le presentara evidencia o información que demostrara que sus creencias no son del todo adecuadas, podría evitar la disonancia justificando sus creencias con nueva información, o con la opinión de colegas que piensen como él.

Derivado de la revisión de trabajos de investigación relacionados al cambio de creencias, podemos encontrar tres principales dimensiones en las que se agrupan los diferentes factores que motivan al cambio; 1) la reflexión, 2) factores contextuales, y 3) la formación académica, profesional, y continua. Es importante mencionar que, en el siguiente repaso de investigaciones, se puede identificar que, en ocasiones, estas dimensiones y los factores dentro de ellas funcionan en conjunto, sobre todo la reflexión, que puede ser parte tanto de los factores que obedecen a una categoría de contexto y aquellos que refieren a la formación.

2.2.1.2 Teoría de los Sistemas Ecológicos

La Teoría de los Sistemas Ecológicos es desarrollada por Urie Bronfenbrenner en 1979 con el objetivo de servir como herramienta para la investigación del desarrollo humano como parte de la interacción que las personas tienen con el ambiente. A pesar de que esta teoría fue en un principio desarrollada para explorar el desarrollo de los niños en función del ambiente, debido a su estructura, también puede ser aplicada para analizar el desarrollo en otras áreas como la formación docente (Mohammadabadi et al., 2019). Bronfenbrenner (1979) declara que el ambiente ecológico es entendido en esta teoría como “un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas.” (p. 23). A partir de esta definición, el autor comienza a definir los niveles que comprenden dicha perspectiva ecológica del ambiente, en donde el primero de ellos (microsistema) se refiere al entorno inmediato en que la persona se desarrolla, en el caso de un docente podría referirse a su propia casa donde planea sus clases o al aula donde se desempeña. En el siguiente nivel (mesosistema), se encuentran las relaciones existentes entre entornos inmediatos, lo que podría reflejarse en la escuela donde el profesor labora y la coordinación para la que trabaja, entendiendo que la relación entre ambos entornos influye en la labor del docente. En el tercer nivel (exosistema) se encuentran ya no entornos

inmediatos, sino entornos “en los que la persona ni siquiera está presente” (p. 23), entendiéndolo en el contexto educativo como la coordinación no de la escuela, sino del estado en donde se diseñan y regulan los programas que las escuelas utilizan y que por ende guían la instrucción del docente. Y por último encontramos el nivel (macrosistema) en que los entornos se refieren a la cultura o política de la ciudad, del estado, o incluso del país en el que el docente vive.

Casi dos décadas después, en 1998, Brofenbrenner y Morris hablan sobre la extensión de la Teoría de los Sistemas Ecológicos a través de lo que llaman Modelo Bioecológico. En este modelo se resalta la importancia de las experiencias a nivel individual por las que la persona atraviesa en relación al entorno. Para entender este modelo, los autores hablan sobre cuatro componentes principales en el mismo, a saber, Proceso, Persona, Contexto, y Tiempo.

Sobre el primero de estos, el proceso, refiere a “formas particulares de interacción entre organismos y entorno, llamadas procesos próximos, que operan a través del tiempo y son posicionados como los mecanismos primarios que producen el desarrollo humano”. (p. 994). Si entendemos que el desarrollo del que hablamos en el presente estudio, sobre factores que propician el cambio de creencias en el profesor, es el perteneciente a las experiencias de la persona que se está formando para desempeñarse como docente. Esto nos lleva al segundo componente conocido como Persona. El autor distingue tres características existentes en este componente que funcionan como agentes que dan forma al desarrollo del individuo, las cuales son 1) disposiciones, “que pueden establecer procesos próximos en movimiento en un dominio de desarrollo particular y continuar manteniendo su operación” (p. 995); 2) las fuentes de habilidad, experiencia, conocimiento, y capacidad que ayudan a que los procesos próximos puedan entregar un funcionamiento deseable en diferentes etapas del desarrollo; y 3) características de exigencia, que juegan un papel motivacional con respecto a los sucesos del entorno social, ya sea que “promuevan o interrumpen la operación de los procesos próximos.” (p. 995). Lo anterior de igual forma integra parte del componente de Contexto, en el que hablamos de los sistemas o niveles en que la Teoría de Sistemas Ecológicos se desarrolla. Al final se tiene la dimensión de Tiempo, la cual, mencionan los autores, no era considerada en la teoría. También como con el contexto, los autores dividen el componente de Tiempo en tres niveles. El primero de estos niveles es

llamado Microtiempo que se refiere a la continuidad de los procesos próximos; el segundo es denominado Mesotiempo, y habla sobre la periodicidad con que se presentan los episodios de los procesos próximos, referido a intervalos de tiempo más amplios; y el tercero, conocido como Macrotiempo, hace referencia a “las expectativas y eventos cambiantes en una sociedad más grande, tanto entre como a través de generaciones”. (p. 995).

De esta forma, el marco teórico presentado en este estudio resalta la complejidad de las creencias que los DIILE mantienen con respecto a la evaluación de aprendizaje y la naturaleza dinámica de éstas a lo largo del tiempo. Si consideramos la cognición docente dentro del vasto paradigma del pensamiento docente, resulta evidente que las creencias no son estáticas sino formadas por diferentes elementos como la reflexión, las experiencias que el docente acumula a lo largo de su formación académica, no sólo como docente, sino también como estudiante, además de aquellos aspectos contextuales particulares de cada individuo.

La exploración de lo que los docentes piensan, y cómo ese pensamiento ha sido conceptualizado como una línea de investigación a través de las últimas décadas, sirve como referencia de la importancia de reconocer a los docentes como agentes activos que interpretan, negocian y construyen sus realidades profesionales. Los enfoques del paradigma revelan perspectivas tanto tradicionales como alternativas que enfatizan el contexto espacio-temporal del docente, planteando que las creencias se encuentran adheridas en experiencias vividas y no pueden ser separadas de los entornos sociales, culturales, e institucionales en que los docentes llevan a cabo su labor.

A su vez, considerando el cambio de las creencias como un proceso natural y en ocasiones esperado, este fenómeno da respuesta y justifica los mecanismos a través de los cuales las concepciones que el docente tiene sobre la evaluación evolucionan ya sea a través de un ajuste o adecuación, o bien, como respuesta a experiencias que no son guiadas adecuadamente y terminan solidificando creencias que pueden afectar su desempeño como evaluadores del aprendizaje.

Los modelos y teorías de cambio, particularmente la Teoría de la Disonancia Cognitiva y la Teoría de los Sistemas Ecológicos, proveen una perspectiva complementaria para comprender este complejo proceso. La Teoría de la Disonancia Cognitiva explica

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cómo las tensiones internas entre creencias previas y nuevas experiencias pueden motivar e incitar la reflexión que derive en una transformación eventual, mientras que la Teoría de los Sistemas ECológicos sitúa el cambio de creencias dentro de la interacción de las influencias a niveles micro, meso, y macro. En conjunto, estas perspectivas resaltan la idea de que el cambio de creencias es un fenómeno tanto individual como sistémico, mismo que demanda de los docentes una reconciliación de las convicciones personales que han ido construyendo a través de su interpretación de las experiencias con lo que se espera de ellos y el constante cambio de los entornos y la realidad educativa bajo la cual lleva a cabo su papel como docente y como evaluador del aprendizaje.

Este marco teórico establece que las creencias sobre evaluación por parte de los DIILE son dinámicas, situadas en un contexto, y están sujetas a una negociación continua con los factores externos con que el docente interactúa. Comprender estas creencias a través de una visión dual que considere tanto la cognición del docente como las teorías de cambio permite, a su vez, apreciar de manera más amplia cómo es que los docentes se adaptan, resisten, o aceptan del todo la evolución de sus concepciones y creencias en la realidad educativa. Esta base teórica fundamentó la naturaleza y el proceder de las siguientes fases del presente estudio, donde las experiencias vividas de los docentes, así como una mirada a la narrativa que han construido desde sus años de educación básica como estudiantes, y, desde luego, en sus años como docentes en formación y en servicio, permiten conocer e ilustrar la interacción entre creencia, contexto, y cambio directamente con DIILE que han hecho a la docencia, y al proceso de evaluación de aprendizaje, una parte importante y constante en su vida diaria.

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

Por la naturaleza de los estudios referentes a creencias, y con base en la literatura revisada para la creación de los capítulos anteriores que han apoyado la conceptualización del objeto de estudio y sus categorías, se optó por el uso de un acercamiento metodológico de carácter cualitativo, pues se considera el más apropiado si tenemos en cuenta que los objetivos de la investigación giran en torno a comprender y describir, desde la perspectiva de los participantes, algunos factores relacionados con el proceso de cambio de creencias de los docentes sobre la evaluación del aprendizaje del idioma inglés, manifestadas o no en la práctica, y en donde, tanto la experiencia académica como laboral de los participantes, resulta de vital importancia para entender algunos de los factores que dan pie a dicha reformulación cognitiva. Es por esto que el enfoque cualitativo resulta adecuado, ya que la información recuperada a través de entrevistas y observaciones semiestructuradas, demanda un proceso flexible y complejo, que permita la ida y vuelta entre hechos e interpretaciones de los mismos, que den como resultado un sustento significativo a los objetivos y preguntas de investigación planteados (Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P., 2010).

3.1 Diseño

Para el abordaje de la información, se ha inclinado por un diseño narrativo de investigación. Creswell (2005) menciona que, dentro de la investigación cualitativa, “una narrativa se enfoca típicamente en estudiar a una sola persona, reuniendo información a través de la recolección de historias, reportando experiencias individuales, y discutiendo el significado de esas experiencias para el individuo.” (p. 502) Lo anterior describe el punto central de esta investigación, pues no sólo interesa reconocer algunos componentes que propician el cambio de creencias en los DIILE con respecto a la evaluación del aprendizaje, sino que lo importante es conocer dichos elementos a través de la perspectiva y las vivencias de los DIILE, otorgándole a sus experiencias previas y actuales, tanto en lo

académico como en lo laboral, un lugar especial que a su vez ofrezca conocimiento sobre el significado de estas anécdotas puntuales en torno a su interpretación y adquisición de conocimientos teóricos y prácticos de la evaluación del aprendizaje. Así, se reúnen algunas de las características más importantes de un estudio narrativo según Creswell (2005): experiencias de un individuo, cronología de las experiencias, historias personales; y, considerando el análisis de la información que se explicará más adelante, se agregan: el desarrollo de metahistorias, la codificación temática de textos de campo, y la colaboración con el participante para la construcción y reconstrucción de los textos de campo e historias.

3.2 Participantes

De acuerdo con los objetivos del estudio, la unidad de análisis son DIILEs. Para establecer los límites de la población dentro de dicha unidad de análisis, a continuación, se enlistan las características que deben cubrir los participantes que se consideran para tomar parte como informantes en la investigación.

- DIILE en servicio.
- Docentes egresados de la LDII, anteriormente conocida como Lic. en Enseñanza del Inglés.
- DIILE que cuenten con al menos 3 años de experiencia en el nivel superior.
- DIILE de diferentes universidades del estado de Aguascalientes.

3.2.1 Muestra

En un inicio, el estudio tuvo un planteamiento mixto, pero, derivado de dificultades que resultaron en una baja participación para el pilotaje de instrumentos, la parte cuantitativa del mismo fue descartada, y como resultado de esta experiencia poco alentadora para reunir participantes, principalmente ocasionada por las condiciones de la contingencia de salud por la covid-19 que hizo imposible contactar de manera más directa a los posibles participantes (acudir a su lugar de trabajo para hacerles la invitación, por ejemplo) y con ello obtener un mayor índice de respuesta, se optó por contactar con colegas que el investigador tiene en las diferentes instituciones que ya se tenían en mente. Así pues,

hubo un criterio mixto para la selección de participantes que conformaron la muestra del estudio, siendo una muestra por conveniencia y de participantes voluntarios, cuidando en todo momento que estos cumplieran a su vez los criterios establecidos en la parte introductoria del punto 3.2 *Participantes* en este mismo capítulo, esto con la intención de que los resultados obtenidos de la información compartida por la muestra puedan ser transferidos a sujetos con perfiles laborales y formativos similares en cuanto a tiempo y lugar (Hernández et al., 2010).

Así pues, se trabajó con 12 DIILE de dos universidades públicas en el estado de Aguascalientes. El contacto con la mayoría de los docentes fue a través de aplicaciones de mensajería instantánea. Las universidades donde laboran los docentes (al menos al momento de haber recogido la información) ofrecen la materia de inglés como un apoyo para que los estudiantes cumplan con el requisito de lengua extranjera para obtener su título de pregrado, pero no se toma como una materia curricular. Se especificó a los docentes que se trabajaría a través de entrevistas en línea y que se necesitaría hacer observación de algunas de sus clases, con lo cual ninguno de ellos objetó y aceptaron, aunque varios de ellos aclararon que, si bien no tenían problema en participar, la situación que se vivía en esos momentos con clases en línea les mantenía saturados con trabajo a lo largo del día.

3.3 Fases para la recolección de información

3.3.1 Primera fase del trabajo de campo

En esta fase se entrevistó a 12 DIILE vía videollamada a través de la aplicación Teams de Microsoft. La intención de las entrevistas se dividió en dos objetivos puntuales: el primero de ellos fue recuperar las creencias y las experiencias de los docentes en torno al tema de la evaluación en la EIILE, mientras que el segundo fue identificar las experiencias que han tenido que ver con el cambio de creencias y prácticas evaluativas a lo largo de su formación académica y profesional con respecto a la EIILE.

3.3.1.1 Guía de entrevista sobre la evaluación en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. Creencias y prácticas evaluativas y el cambio de las mismas

La guía de entrevista que se usó en este punto del trabajo de campo se dividió en seis temas, mismos que se detallan a continuación. Es necesario aclarar que el número de preguntas que se mencionará en cada una de las divisiones descritas en seguida se refiere a preguntas generales que no reflejan el número total de preguntas en cada entrevista, pues algunas contaron con preguntas secundarias o de orientación que el investigador usó cuando el entrevistado no dio los detalles que se deseaba obtener en cada pregunta inicial debido a confusión o poca claridad al momento de entender la pregunta.

1. La primera serie de preguntas constó de cuatro que indagan diferentes temas de la evaluación, como lo son el concepto en sí mismo que los docentes tienen de esta práctica, la utilidad de la misma en la EIILE, y lo que se busca evaluar de los estudiantes en rasgos generales dentro del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Estas preguntas resultaron importantes para tener una imagen general de lo que los docentes consideran importante mencionar al momento de que se les requiere definir a la evaluación.
2. El segundo conjunto de preguntas constó de seis cuestionamientos en los que se le pidió a los profesores hablar sobre lo que se busca evaluar dentro de cada una de las habilidades de lenguaje del estudiante de cursos de inglés, y la mejor manera en que dichas habilidades pueden ser evaluadas. La importancia de estas preguntas radica en la necesidad por conocer las preferencias que los docentes tienen al momento de evaluar las habilidades de los estudiantes. Se les especificó y enfatizó lo suficiente para que se expresaran de acuerdo a lo que ellos consideraban necesario, no ideal, pues no se trataba de una entrevista para evaluarlos, sino para conocer sus opiniones respecto a la evaluación.
3. El tercer grupo de preguntas se compuso de cinco interrogantes que recogen la opinión del DIILE en torno a la evaluación en la EIILE tanto por su temporalización, propósito, como por los agentes involucrados en dicho proceso. Con este conjunto de preguntas se pretendió complementar lo mencionado en el grupo de preguntas anteriores, esto en caso de que los docentes no dieran información al respecto.

En estos tres primeros conjuntos de preguntas, lo que se buscó fue obtener información referente a las creencias que el DIILE mantiene con respecto a la evaluación en la EIILE, tanto a través de opiniones como preferencias al momento de integrarla en su labor docente.

4. En la cuarta serie de preguntas, se les hicieron cuatro interrogantes con respecto a sus experiencias y opiniones de la evaluación como estudiante de educación básica. La motivación por realizar este tipo de preguntas surgió por conocer anécdotas y experiencias del pasado de los docentes, tanto para escuchar sus recuerdos sobre lo que significaba para ellos la evaluación en esa posición como estudiantes, como para destacar aquellos momentos críticos que en su momento les sirvieron para hacerse de una creencia en torno a qué era la evaluación y cuáles eran sus finalidades.
5. El quinto grupo de preguntas está organizado por nueve preguntas en torno a su experiencia, aprendizajes, y opiniones sobre la evaluación durante su etapa como estudiante de la LDII. Este conjunto de preguntas tuvo una intención similar a las anteriores, la diferencia sustancial entre ambas es que en este punto ellos se desempeñaban como aspirantes a DIILE, así que los momentos críticos que marcaron un cambio o consolidación respecto a las preconcepciones con que llegaron a la licenciatura fueron el objetivo a recuperar en estas preguntas.
6. El último conjunto de interrogantes fue conformado por siete preguntas que indagan aspectos referentes a experiencias en la actualidad del docente, mismas que ellos identifiquen como posibles causantes de una reformulación de su opinión y práctica en torno a la evaluación en la EIILE

Estos últimos grupos de preguntas tienen la intención de recuperar información en torno al cambio de creencias y prácticas evaluativas desde el relato de experiencias y opiniones del DIILE, repasando diferentes momentos de su formación académica y profesional.

Las categorías bajo las que se ha construido la guía de entrevista se obtuvieron a través de literatura variada tanto en temas de evaluación, evaluación en la enseñanza del idioma inglés, y el cambio de creencias y práctica docente, así como los componentes que propician dicha reformulación.

De esta manera, el tema de creencias y prácticas evaluativas se comprende de las siguientes categorías:

- Concepto de evaluación. (Martínez, 2012; Baehr, 2005; Abdul y Venville, 2009;
- Propósitos de la evaluación en la enseñanza en general y en la EIILE. (Barnes, Fives, y Dacey, 2015; Ezir, 2013; Casanova, 1998; Díaz y Barriga, 2002; Martínez, 2012; Ezir 2013; y Chávez y Martínez, 2017)
- Tipos de evaluación del aprendizaje en el aula (según su temporalización, su propósito, y sus agentes). (Vogt, 2018; Casanova, 1998; Martínez, 2012)
- Paradigmas de la evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras. (Tosuncuoglu, 2018)
- Evaluación de conocimientos y habilidades en el aprendizaje de idiomas. (Llosa, 2017; Büyükkarci, 2014; Brown, 2016; Consejo de Europa, 2001)

Por otro lado, en cuanto al tema de experiencias que caracterizan el cambio de creencias y prácticas de evaluación, deriva en las siguientes categorías:

- Buenos resultados o reacciones positivas en los estudiantes (Guskey, 2002; Girardet, 2017)
- Creencias fundamentales y creencias periféricas (Briello en entrevista con Borg, 2010; Díaz, Roa, Sanhueza, 2010; Giboney, 2016; Girardet, 2017)
- La explicitación de las creencias. (Díaz, Roa, Sanhueza, 2010; Karaagac y Threlfall, 2004; Girardet, 2017)
- La confrontación de creencias con alguna experiencia o conocimiento nuevo que las invalide. (Díaz, Roa, Sanhueza, 2010; Girardet, 2017; Giboney, 2016; Sheriddan, 2016; Eisenhardt, Besnoy, y Steele, 2012; Smrtnik Vitulic y Lesar, 2017; Urmston, 2003; Busch, 2010; Chrová y Domínguez, 2014)
- La experiencia en el contexto laboral del docente. (Girardet, 2017)
- La reflexión antes y después de la práctica. (Girardet, 2017; Tillema, 2000; Li, 2019; Grootenboer, 2008; Hart, 1999; Borg, 2003, Sheriddan, 2016; Cota-Grijalva y Ruíz-Esparza, 2013)
- La práctica en ambientes controlados. (Girardet, 2017)

- El ambiente de aprendizaje colaborativo. (Girardet, 2017; Hart, 1999; Rath, 2001)
- El fenómeno del aprendizaje de la observación. (Giboney, 2016; Durán Narváez, Lastra Ramírez, y Morales Vasco, 2017; Borg, 2003; Stergiopoulou, 2012)

3.3.1.1.1 Jueceo

La guía de entrevista pasó por algunas modificaciones importantes. Inicialmente fue pensada como un cuestionario de respuesta abierta en otro instrumento, mismo que fue valorado por dos profesores del Departamento de Idiomas de la UAA, ambos docentes de la LDII por más de 10 años, revisando las preguntas de acuerdo con la operacionalización y cómo una serie de criterios descritos a continuación iban cumpliéndose en función de ésta.

Antes de atender los criterios mencionados en el párrafo anterior, se comenzará por establecer quiénes fueron los jueces de dicho instrumento a través del perfil solicitado para desempeñar dicho papel.

El perfil que se estableció para la selección de los jueces fue el siguiente:

- a) con experiencia en el diseño de reactivos para la evaluación del aprendizaje del idioma inglés;
- b) con experiencia en la docencia del idioma inglés como lengua extranjera;
- c) con conocimientos sobre la identidad y creencias del docente de inglés;
- d) con experiencia como formador de docentes de inglés como lengua extranjera.

En el proceso de jueceo los reactivos del instrumento fueron revisados en función de los siguientes criterios:

- a) claridad en las declaraciones,
- b) consistencia y coherencia con la operacionalización,
- c) adecuación de los reactivos con respecto a la valoración del constructo que el instrumento explora,
- y d) la suficiencia en cuanto a la exhaustividad con que el instrumento agota las dimensiones y los indicadores establecidos en la operacionalización de las variables

“creencias sobre evaluación” y “factores que propician el cambio de creencias y prácticas evaluativas”.

Los jueces tuvieron alrededor de una semana y media para el proceso de revisión del instrumento. El instrumento les fue compartido vía *Google Forms*, misma plataforma donde fueron marcando pregunta por pregunta su nivel de acuerdo y aceptación de cada una de ellas de acuerdo con los criterios preestablecidos. El resultado de la valoración hecha por los dos jueces fue la aceptación con cambios menores en algunas preguntas, principalmente la redacción confusa en algunas de ellas y asegurar que algunas preguntas no dejaran lugar a respuestas cortas o limitadas que pudieran significar una pérdida o falta de información en el instrumento.

3.3.1.1.2 Transición de cuestionario de respuesta abierta a guía de entrevista

La decisión de utilizar este cuestionario como la base para una guía de entrevista se debió a que el instrumento del que era parte anteriormente era bastante denso, así que se optó por separarlo y tomarlo como la base de la guía de entrevista. Una vez que se modificaron las preguntas de manera que respetaran la intencionalidad y el significado pragmático de las interrogantes en una guía de entrevista, donde la interacción se da en tiempo real con el participante, se recibieron comentarios en el seminario final de tercer semestre del doctorado y en el intermedio de cuarto semestre, principalmente centrados en asegurar que cada serie de preguntas, agrupadas en diferentes categorías mencionadas en párrafos anteriores, agotaran la categoría de manera que pudieran atender al objetivo de dar respuesta a las preguntas de investigación. Con este proceso se cumplió con el criterio de validez de contenido del instrumento, de manera que lo que éste pretende recuperar de información, sea en realidad recabado con los reactivos que lo integran.

Tras haber atendido los comentarios, se aplicó el pilotaje de la guía de entrevista, proceso que se describe en los siguientes párrafos, así como las decisiones que resultaron de esta experiencia.

3.3.1.1.3 Pilotaje de la guía de entrevista

El pilotaje de la guía de entrevista se realizó con dos docentes de inglés en nivel superior que se encontraban en servicio al momento de realizada la videollamada. Ambas

entrevistas se realizaron con la intención de identificar problemas con el cuestionario, tales como:

- a) pregunta confusa (cuando la pregunta no es clara y requiere de una o varias reformulaciones para que el docente reconozca qué se le está pidiendo responder)
- b) pregunta innecesaria (principalmente porque la información que el docente ofreció no fuera sustancial para la categoría a la que ésta pertenece)
- c) pregunta imprecisa (es decir, que la pregunta necesite de preguntas secundarias para ir orientando al docente a una respuesta que se ajuste a la categoría correspondiente)
- d) pregunta en la secuencia incorrecta (cuando la pregunta no corresponde a la categoría o salta de un tema a otro sin una justificación ni transición adecuadas)
- e) pregunta incómoda (es decir, cuando se identifique que el docente evita o reacciona con rechazo a alguna pregunta debido a que es información con la que no se siente cómodo compartiendo)
- f) entrevista agotadora (si la entrevista resulta en aburrimiento, mal humor, o cualquier reacción similar que pueda atentar contra la calidad de las respuestas)
- g) problemas con el formato de aplicación (reconocer posibles fallas en la aplicación destinada para realizar la videollamada, dígase: que admite la interferencia de otros dispositivos o señales que dañen la calidad de audio o imagen, que presente problemas con la grabación de la videollamada, o incluso situaciones ajenas a la aplicación pero pertenecientes a los mismos dispositivos electrónicos, como el consumo de batería al utilizar la aplicación, problemas con la conexión a internet, incumplimiento de requisitos en el sistema operativo de la máquina para correr la aplicación de escritorio con éxito, e incluso la consideración de problemas como apagones, ruido externo, horario en que se realiza la entrevista, etc.)

3.3.1.1.4 Modificaciones derivadas del pilotaje

Ambas entrevistas fueron realizadas a través de la aplicación para computadora de *Teams* de Microsoft y tuvieron una duración aproximada de una hora y media.

Con respecto a la identificación de preguntas confusas, se decidió eliminar un par de ellas mientras que otras fueron reformuladas debido a que hubo coincidencias en algunas

en que los profesores expresaron directamente no comprender la pregunta y en algunas la respuesta que ofrecieron estaba alejada de la información esperada.

Se eliminaron además cuatro preguntas consideradas innecesarias, pues si bien se pretendía explorar el fenómeno conocido como aprendizaje de la observación, al momento de recuperar las respuestas de los profesores se determinó que no aportan la información necesaria como para identificar dicho fenómeno.

Sobre la existencia de preguntas imprecisas, hubo varias que requirieron de preguntas secundarias que acompañaran al profesor en la profundización de su respuesta, por lo que se agregaron preguntas secundarias o notas para tener a la mano en caso de que otros docentes presentaran la misma necesidad.

En el caso de preguntas desordenadas o incómodas, no se identificaron ninguna de las dos situaciones. Sin embargo, tras una segunda revisión por parte de la tutora del proyecto, se reorganizó el orden y el agrupamiento de algunas preguntas de manera que las categorías estuvieran bien representadas a través de las preguntas y que éstas no dieran saltos tan drásticos entre temas.

Referente a la duración de la entrevista y la respuesta por parte de los docentes a ella, si bien los participantes no reaccionaron con agotamiento durante la misma, ésta tuvo una duración de alrededor de una hora y media, por lo que fue necesario contemplar escenarios en los que dicha duración pudiera resultar no sólo en agotamiento, sino en la imposibilidad de realizarse, pues hay docentes que no mostrarían interés en participar debido a una carga laboral considerable, o a que tienen ocupaciones familiares en casa de las que no puedan desentenderse por el tiempo que la entrevista tomaría, amén de las largas jornadas laborales que ya de por sí pasan de frente a sus dispositivos debido a la modalidad que adoptaron las clases por la actual pandemia por covid-19. Como resultado de estas consideraciones, se creyó necesario hacer una versión más corta, o bien, ofrecerle al participante la posibilidad de dividir la entrevista en dos partes, incluso en las 6 que la conforman, pues la misma estructura de la guía de entrevista permite hacer dicha división. Al final de estas adecuaciones, resultó una guía de entrevista pensada para tener una duración de entre 45 a 60 minutos.

3.3.1.1.5 Aplicación definitiva

La aplicación definitiva de la entrevista con DIILEs en servicio dio inicio durante la tercera semana de mayo de 2021, y concluyó en la tercera semana de septiembre del mismo año, logrando 12 entrevistas con DIILEs que al momento de la reunión virtual se encontraban en servicio.

En conjunto, las 12 entrevistas dieron un total de 11 horas y 33 minutos de audio y video, siendo el promedio de duración de cada entrevista de 53 minutos. Así como con el pilotaje, la aplicación que se utilizó para hacer posible las entrevistas fue *Microsoft Teams*. Las 12 entrevistas se realizaron de corrido, pues ningún docente expresó la necesidad de detener la entrevista o postergar una parte de ésta para otra fecha.

A su vez, cabe mencionar que de la entrevista inicial derivaron otras entrevistas de menor duración para complementar y confirmar información recuperada de la primera, particularmente sobre el último tema respecto a sus experiencias como docentes en servicio. En nueve de los 13 casos, sólo se realizó otra entrevista de alrededor de 40 minutos, mientras que sólo en dos de ellas se requirió de una tercera sesión. Estas entrevistas se realizaron a lo largo del mes de marzo de 2022, optando por la modalidad presencial, considerando que las restricciones de la pandemia por covid-19 empezaban a reducirse además que los docentes ya se encontraban de regreso en sus aulas. La transcripción de las entrevistas fue integrada con las transcripciones anteriores.

3.3.1.1.6 Plan de análisis

Para el análisis de la información recuperada a través de las entrevistas, se ha adoptado una mezcla del análisis narrativo y el análisis temático de la información que se explicará a continuación.

Para comenzar el análisis de los datos, se realizaron dos transcripciones de las entrevistas; una inicial en la que se transcribió de manera literal lo que entrevistados e investigador dijeron durante las entrevistas, para así dar paso a una transcripción editada, es decir, que se eliminaron muletillas y otro tipo de información innecesaria, además de darle una estructura gramatical correcta a oraciones respetando la idea original. Una de las ventajas de la entrevista que se realizó con los docentes es que las preguntas iniciales y secundarias de la misma fueron separando el contenido de ésta en diferentes temas, lo que a

su vez facilitó la identificación de la localización de las unidades de análisis dentro del texto derivado de la transcripción, esto pensando tanto en la estructura de historia en el análisis narrativo y la comparación de temas en cada narrativa para el análisis temático.

Una vez que se terminó con las transcripciones, el segundo acercamiento se dio a través del vaciado de las transcripciones en una tabla diseñada en Excel, donde las columnas de la misma contienen los títulos Pregunta/Categoría, Unidad de Análisis, Código, y Temas o Categorías Emergentes.

En la columna de Pregunta/Categoría se fueron llenando las filas de la tabla con cada una de las preguntas que sirvieron como guía en la entrevista. Para la columna de Unidad de Análisis se vaciaron las respuestas completas de los participantes, esto con la intención de dar otra lectura a las transcripciones, pero esta vez de manera segmentada; es decir, que ésta se diera leyendo todas las respuestas de los participantes, pero agrupadas dentro de cada pregunta, con la intención de llegar a una síntesis que agrupara la información de los participantes de manera que pueda disponerse de una respuesta colectiva a cada cuestionamiento. Para la columna de Código, se fueron vaciando los códigos designados a cada una de las unidades de análisis. La estructura de los códigos se pensó con datos que identificaran tanto el número de la pregunta en que se originó la respuesta de donde se extrae la unidad de análisis, como la categoría y subcategoría bajo la que se interpretaría más tarde dicha cita; los códigos fueron designados de manera inductiva y deductiva. Al final, la última columna de la tabla tiene lo denominado como Categorías o Temas Emergentes, pensada para marcar con un código aquella información que no se acomodara dentro de ninguna otra categoría, o que sugiriera la creación de una nueva categoría por sí misma.

Posterior a estos acercamientos con la información, cuya función fue organizarla y hacer que el investigador se familiarizara con lo contado por los participantes, se procedió con la selección de una estructura narrativa para volver a contar las experiencias de los docentes a partir de la perspectiva del investigador. La estructura narrativa que se seleccionó considerando que la entrevista con los docentes ya incluía las tres dimensiones de dicha estructura, fue la Estructura Narrativa de Espacio Tridimensional (Adaptada desde Clandinin y Connelly, 2000, en Creswell, 2005). Dichas dimensiones son:

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- A) Interacción. La mirada hacia las condiciones, conflictos, y reacciones internas que el individuo expresa a través de su narración (interacción personal), así como las condiciones y reacciones generadas por el entorno con otros individuos (interacción social).
 - B) Continuidad. Mirar tanto a historias y experiencias ocurridas en un pasado distante y uno reciente, así como en la actualidad, incluso a experiencias que se pueda deducir son posibles en el futuro del individuo.
 - C) Situación. La consideración del contexto espacio-temporal, incluyendo las relaciones con otros individuos que delinean o caracterizan dicha contextualización.

Ahora bien, considerando que la información obtenida a través de la segunda parte de la entrevista está orientada en la caracterización del cambio de creencias y prácticas evaluativas en la EIILE a través de la identificación de factores y momentos críticos que lo motivan, se optó por también incluir un análisis temático de la información.

El análisis temático es definido por Braun y Clarke (2006) como “un método para identificar, analizar, y reportar patrones (temas) dentro de la información. Mínimamente organiza y describe tu conjunto de datos en (rico) detalle.” (p. 6). Los mismos autores consideran que un tema “captura algo importante sobre la información en relación a la pregunta de investigación, y representa cierto nivel de respuesta o significado impreso dentro del conjunto de datos.” (p. 10). Resulta importante tener en mente qué se considera un tema dentro de la información recuperada, de manera que pueda asegurarse la identificación de temas se basa en lo sustancial que resultan para responder a las preguntas de investigación, más allá de si la frecuencia con que aparece es alta o baja. Asimismo, si se considera que la guía de entrevista parte de la identificación de temas en la literatura que pueden considerarse experiencias de cambio, se habla entonces de temas latentes (Braun y Clarke, 2006) que serán profundizados, caracterizados, y complementados con las experiencias y relatos por parte de los DIILE.

De esta forma, se siguió la guía paso a paso de Braun y Clarke (2006) para la realización de un análisis temático, la cual parte de a) la familiarización del investigador con los datos, continúa con b) la generación de los códigos iniciales y la búsqueda de temas, y termina con c) la revisión de temas y su definición y denominación. Los primeros

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tres pasos ya fueron descritos al inicio de este apartado. Para la revisión, definición, y denominación de los temas, se volvió a la literatura para contrastar la información recuperada en las entrevistas y poder echar mano de la teoría para la reformulación y reasignación de nombre a algunos temas, así como la confirmación o rechazo de ciertas unidades de análisis dentro de uno y otro tema, tanto preestablecido como emergente.

3.3.2 Segunda fase del trabajo de campo

En este segundo aproximamiento con los participantes, se realizaron observaciones sistemáticas video documentadas sobre las prácticas evaluativas del docente en sesiones ordinarias en línea dentro del curso de inglés que presidieron el semestre de agosto-diciembre de 2021.

Para la recuperación del material videográfico, al final de las entrevistas se le preguntó a los docentes si existía la posibilidad de que compartieran con el investigador dos a tres sesiones donde ellos hayan planeado o consideraran haber trabajado, ya sea de manera integrada o separada, con cada una de las cuatro habilidades del idioma, además que contuvieran, de acuerdo a su criterio, evidencia de interacciones entre ellos y los estudiantes con un fin evaluativo, esto con la intención de que, con base en la información que compartieron en la entrevista, pudiera identificarse la presencia de creencias declaradas sobre la evaluación del inglés como lengua extranjera en dichas sesiones. A su vez, posterior al análisis de contenido y temático de lo recuperado en las sesiones videogradas, se solicitó a los docentes la oportunidad de tener una sesión de entrevistas breves donde justificaron el porqué de diferentes interacciones evaluativas empleadas en las sesiones observadas.

3.3.2.1 Guía de observación sobre interacciones evaluativas en la EIILE

De acuerdo con Burke (2014), la observación cualitativa “involucra la observación de todo fenómeno potencialmente relevante y la toma extensiva de notas de campo sin especificar por adelantado que es lo que será observado.” (p. 329). Sin embargo, Hernández et al. (2010), reconocen que, a pesar de que en la investigación cualitativa no necesariamente se utilizan los registros estándar al momento del primer acercamiento con el material a explorar a través de la observación, esto no quiere decir que no se utilice un tipo de instrumento para registrar sucesos considerados importantes para el investigador, pues,

“después de la inmersión inicial y de que sabemos en qué elementos enfocarnos, se pueden diseñar ciertos formatos de observación.” (p. 415). Así pues, para la lectura de este material que los DIILE proporcionaron al investigador, se diseñó una guía de observación en la que, después de haber visto el material en una ocasión y realizar notas que relacionaran el contenido del video con algunos aspectos compartidos por los DIILE durante la entrevista, la intención fue registrar los momentos en que el docente interactúa con los estudiantes con un fin evaluativo de su aprendizaje y habilidades en inglés. Dichos registros se valoraron a través de un análisis de contenido que sirvió para contrastar la información compartida por los docentes durante la primera parte de la entrevista y lo que se pudo observar en las sesiones que compartieron con el investigador. La intención pues, no fue comprobar la veracidad del discurso de los docentes en las entrevistas ni qué tan fielmente manifiestan en su práctica lo expresado en sus respuestas, ya que para ello se tendría que observar a cada docente durante un periodo más amplio, durante más sesiones. La información recuperada y registrada en esta segunda fase del trabajo de campo, sirvió para relacionar la práctica evaluativa de los docentes, manifestada en las sesiones que compartieron, con lo que ellos creen sobre este proceso, manifestado a lo largo de la entrevista.

3.4 Consideraciones éticas de la investigación

Por la naturaleza de la investigación aquí presente, se garantizó la anonimidad y confidencialidad de los participantes, así como de la información que fue proporcionada.

Se aseguró a los participantes que, en caso de querer omitir sus contribuciones a la investigación, de manera total o parcial, se respetaría su decisión y se procedería con la eliminación de toda información relacionada con su solicitud.

Ninguna grabación de audio o video se realizó sin previo permiso del participante, además de garantizar que dicho material permanece para uso exclusivo del investigador.

No se ejercieron juicios de valor contra las personas que participaron en esta investigación, pues el respeto fue parte fundamental de la muestra de gratitud a todos aquellos que hicieron posible este proyecto.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de la investigación atendiendo al siguiente orden:

1. Resultados de la primera parte de la entrevista.
2. Resultados de las observaciones de clase.
3. Resultados de la segunda parte de la entrevista y las entrevistas adicionales.

4.1 ¿Cómo son las creencias de los DIILE con respecto a la evaluación del aprendizaje y cómo son sus prácticas evaluativas?

Para los resultados de la primera parte de la entrevista, debe tenerse en cuenta que la intención es informar las creencias que los docentes mantienen con respecto a la evaluación en la EIILE, pues por obvias que estas puedan parecer para quienes estén relacionados con la enseñanza de idiomas, e incluso con la enseñanza en general, estos resultados son el punto de partida para atender las preguntas número dos y número tres, relacionadas con las prácticas evaluativas observadas de los docentes y la relación que guardan con las creencias que fueron reportadas a continuación.

4.1.1 Concepto actual de la evaluación del idioma inglés por parte de docentes

Para indagar con respecto al concepto actual que los docentes poseen sobre lo que es la evaluación, se les preguntó directamente qué entendían por evaluación. La mayoría de ellos coincidieron en que la evaluación representaba una forma, un proceso, o manera de confirmar que los estudiantes cuenten con el aprendizaje y el conocimiento que se espera hayan adquirido al momento de haberlos evaluado. El resto de los docentes utilizaron el verbo “medir” para describir lo que para ellos representa la evaluación de conocimientos, aprendizajes, y habilidades.

Extractos de la primera entrevista con docentes:

Kevin: ...proceso de conocimiento sobre lo que el estudiante sabe del idioma...

Albert: Pues yo la veo... o sea como profesor de inglés para mí pues sería una manera de verificar que el estudiante cumpla con las habilidades según el nivel...

Ashley: Yo creo que es la forma en que podemos... puedo como maestra corroborar que los alumnos están comprendiendo un tema.

Jacob: Para mí la evaluación es básicamente cerciorarse de que los alumnos tengan los conocimientos adecuados para acreditar un nivel en este caso o alguna habilidad didáctica.

4.1.2 Utilidad de la evaluación en la EIILE desde la perspectiva de los docentes

En la definición anterior algunos docentes ya hablaban sobre la utilidad que ellos encontraban en la evaluación, tal como lo es confirmar el conocimiento que se supone que el estudiante debería tener. Por ejemplo, el docente Jacob, advierte que dicha confirmación se busca hacer con el fin de saber que el estudiante *“realmente tiene las aptitudes para poder continuar con la formación [es decir, con el aprendizaje del idioma]”*. Aunque la mayoría de ellos coinciden en que su principal utilidad es diagnosticar el nivel de inglés del estudiante, además de las áreas débiles y fuertes en las habilidades que posee. El docente Edmond por ejemplo utiliza una metáfora sobre *“sacar una fotografía en el momento en que se evalúa, de qué es lo que han aprendido hasta ese momento y qué les falta.”*

Otros comentarios son:

Dan: “...y nos sirve para saber cuáles están con un cierto rezago educativo al menos en la materia de inglés, y nos sirve también para a final de cuentas tener un número, que la finalidad no es ésa, sino apoyar más bien a los alumnos que lo necesita...”

Evelyn: “...para saber la forma de aprender de los alumnos, porque uno tiene un estilo de enseñanza y ya mediante la evaluación pues puede uno ver si realmente están adquiriendo conocimiento o no, y si es que no, pues ya evaluarse a uno mismo para ver cómo puede cambiar, para favorecer a la mayoría de los alumnos.”

Otros docentes también agregaron a sus respuestas sobre la utilidad de la evaluación, la existencia de un elemento en ésta que les ayuda a reflexionar sobre su propia

práctica docente, de manera que también se obtiene retroalimentación del maestro y su instrucción en la materia de inglés.

4.1.3 La mejor forma para evaluar la habilidad de lectura en inglés

La estrategia que la mayoría de los docentes reconocen como ideal para valorar la habilidad de lectura en sus estudiantes, es la de generar debates con base en alguna lectura.

Extractos de la primera entrevista con docentes:

Albert: "...es el cuestionario, pero discutido a manera de debate, no nada más dame la respuesta y ya."

Ashley: "...por lo regular lo que me gusta es que discutamos la lectura, y ya yo les hago preguntas abiertas o ya ellos me comentan sobre la lectura, como se sintieron, o sea ya es algo más informal."

Jacob: "...más que nada ponerles un texto y hacer class questioning o peer questioning, que se pregunten entre sí mismos o la clase en general."

Naomi: "...me gusta usar preguntas, depende del nivel, pero preguntas que guíen la comprensión, preguntas básicas de escaneo, o si son más avanzados, ya después de las lecturas básicas de escaneo. Pueden ser algunas preguntas de inferencia."

Lo que puede concluirse de manera breve sobre las creencias y prácticas declaradas que los docentes comparten con respecto a la evaluación de la habilidad lectora en inglés, es que de manera general les interesa evaluar la capacidad que el estudiante tiene para extraer información relevante de un texto, lo cual se comprueba a partir de actividades como responder un cuestionario escrito, debatir sus opiniones e impresiones, o construir producciones escritas a partir de ello, pudiendo llegar incluso al nivel de inferir o deducir información. A su vez, los docentes comparten de manera general la experiencia de que las diversas modalidades que han tenido que tomar como alternativas a lo presencial, les han hecho modificar algunos aspectos de este tipo de actividades, mencionando que el tiempo con que se cuenta, aunado a problemas técnicos, son la razón principal.

4.1.3.1 La mejor manera de evaluar la habilidad auditiva en inglés

Así como con la habilidad de lectura en inglés, en la evaluación de la habilidad auditiva, los docentes prefieren el uso de cuestionarios, primordialmente aquellos que se

usan como una guía de debate para intercambiar opiniones con los estudiantes sobre lo que han escuchado. Un ejemplo de esto es lo mencionado por el docente Albert:

...digamos que les pongo un video de YouTube; ya se acaba y les digo ‘¿qué entendieron?, ¿qué estaba preguntando tal persona?, ¿por qué responde lo que dijo?’ y así los voy llevando de la mano a los que no cacharon la idea, y voy confirmando a los que sí, pero ahí pues les señalo y le regreso al video.

La mayoría de los docentes realmente se limitaron a mencionar el tipo de actividad, sin ahondar en las razones para usarlo o ejemplos de ello, aunque vale la pena rescatar una práctica que parece habitual en los docentes, que es la repetición de audios, lo cual es mencionado por el docente Dan y las docentes Ashley y Evelyn. Esta última detalla la dinámica y razón para repetir el audio, comentando que la primera vez que lo reproduce es para hacerle preguntas de acompañamiento a los estudiantes en cuanto a qué entendieron, aclarar dudas sobre palabras, mientras que “la segunda es para que reconozcan sonidos, identifiquen, relacionen, y la tercera para que vuelvan sobre esto que ya identificaron y chequen la idea principal, si la entendieron ahora sí o no.”

Con base en las respuestas compartidas por los docentes en esta parte de la entrevista, puede decirse que ellos consideran que la evaluación de la habilidad auditiva en inglés se centra en que el estudiante sea capaz de comprender la idea general de lo que se le ha dicho o lo que ha escuchado en una conversación, aunque reconocen que esto, la comprensión general del audio, depende de muchas cuestiones, desde el tipo de audio que se está usando, el acento de los participantes, la velocidad con que se habla, y otros elementos propios del lenguaje hablado. En cuanto a la manera en que prefieren evaluar a los estudiantes, hay una marcada tendencia por el uso de cuestionarios de respuesta abierta y cerrada, esto con la intención no sólo de identificar si el estudiante comprendió lo que se dijo en un audio, sino llevarlo a dicho entendimiento global, acompañarlo pregunta a pregunta, y también permitirle opinar no sólo sobre las respuestas correctas, sino sobre el tema que se discute en el audio, entre otras cosas.

4.1.3.2 La mejor manera de evaluar la habilidad de producción oral en inglés

Así como con las otras dos habilidades receptivas, en esta habilidad se preguntó a los docentes sobre la manera en que ellos consideran es mejor evaluar la producción oral en

inglés de los estudiantes. Aquí sucedió algo diferente a las habilidades anteriores, pues salvo las docentes Allison y Naomi, los otros docentes describían maneras de evaluar esta habilidad, pero refiriéndose a una evaluación sumativa, al final del curso, a pesar de que la pregunta fue la misma que en las otras habilidades, donde las respuestas sí ilustraban la opinión de los docentes sobre la evaluación como una actividad permanente dentro de su labor docente, día a día.

Coincidente con el interés que los docentes declaran en la pregunta anterior respecto a que los estudiantes deben contar con la capacidad para interactuar, algunos docentes mencionan que la técnica que les parece mejor emplear para valorar la producción oral de los estudiantes es a través de preguntas, ya sea a manera de conversación o de entrevista.

Extractos de la primera entrevista con docentes:

Kevin: “Entrevistas. Sin duda. Preguntas así en tiempo real, que no les des como un día o dos para ensayar y memorizarse cosas.”

Albert: “Entrevista y en el momento. O sea, yo lo que me gusta, aunque a veces me da cosa porque sí hay quienes se ponen muy nerviosillos, pero es que llego con temas en una bolsa, así en el papelito y pues ‘sáquelo, escoja un papel y me dice qué le tocó’ y ya con base en eso les hago unas cinco preguntas.”

Chad: “Preguntas, dependiendo de los temas. Igual, los iba citando de uno por uno, de dos en dos, y ‘a ver, tú le vas a preguntar esto y se va a realizar una conversación como tal’.”

Dan: “Más bien preguntas. Yo prefería mucho, aunque sea dos o tres preguntas en vivo. Sabes que te voy a hacer unas preguntas, y darme cuenta de su respuesta, si con eso es más como fidedigna la evaluación, más que ponerles ahí algún proyecto.”

Cabe resaltar que dos docentes mencionaron explícitamente por qué prefieren usar este tipo de técnica para realizar la evaluación, y tiene que ver con que consideran que así los estudiantes producen el lenguaje de manera real, que muestra lo que en realidad son capaces de elaborar y decir de manera oral, sin darles oportunidad de memorizar lo que tienen que decir. Aquí las opiniones de los docentes con sus propias palabras:

Kevin: "...que no les des como un día o dos para ensayar y memorizarse cosas.

Eso no es speaking, eso es que tienes buena memoria. El problema es que a veces presentan sus exámenes orales así; se aprenden de punto a punto lo que van a decir si es una presentación, pero les preguntas algo, y no lo entienden..."

Dan: "...se les puede evaluar con proyectos, pero en el proyecto ellos ya vienen con todo memorizado, nada más para presentártelo en el momento, y muchas veces hasta les haces una pregunta de lo que presentaron y se pierden totalmente, porque simplemente se aprendieron de memoria la información, y eso no les sirve de nada."

Para la mayoría de los docentes, el fin de evaluar la producción oral de sus estudiantes es primordialmente que estos sean capaces de hacerse entender, pues si bien para algunos es importante que tengan una pronunciación correcta y que el uso de la gramática sea también adecuado, algunos consideran que esto no es del todo importante en tanto les sea posible expresar necesidades y mensajes que les permitan establecer una comunicación satisfactoria con terceros. Es de reconocer que algunos docentes consideran que la manera más adecuada en que se debe evaluar esta habilidad es a través de actividades que no le permitan al estudiante la posibilidad de memorizar la información que van a compartir, razón por la que la mayoría se decanta por el uso de preguntas que le exijan al estudiante la elaboración de mensajes en una actividad realista, apegada a la manera natural en que suceden este tipo de interacciones verbales fuera del aula, en el mundo real.

4.1.3.3 La mejor manera de evaluar la habilidad de escritura en inglés

Por último, se les pidió a los docentes compartir cuál es la forma en que consideran es mejor valorar la habilidad de producción escrita de los estudiantes, compartiendo diferentes técnicas y actividades con que ellos se sienten más cómodos llevando a cabo esta práctica, además de percibirles como apropiadas para los estudiantes.

Básicamente, lo que los docentes consideran como la mejor manera de evaluar esta habilidad en los estudiantes, puede ser resumido en la elaboración de producciones escritas de diversa extensión y estructura, desde una oración, un párrafo, hasta un ensayo. Por ejemplo, el docente Edmond menciona que él trata *"...de que sea como un ensayo, y antes*

de evaluarlo siempre lo practico en clase. No puedes llegar a un examen a evaluar algo que no les... no tienen las nociones básicas.” Por su parte, la docente Allison y el docente Albert comparten la opinión de que los ensayos pertenecen a las actividades de escritura designadas a niveles avanzados y considerando a la elaboración de párrafos como actividades adecuadas para niveles básicos e intermedios. La docente Naomi, por ejemplo, habla sobre el trabajo a través párrafos de manera cotidiana:

por ejemplo, ‘dime de una película que hayas visto recientemente’, y ya describen de qué trato, si les gustó o no, o ‘¿normalmente cómo celebras tu cumpleaños?’, a través de párrafos con descripciones breves, sencillas y relacionadas con actividades que hacen o que les gusta hacer.

Para finalizar, sólo un docente menciona una actividad, la cual consiste en trabajo en equipos, donde:

...los pongo en equipos y les doy a cada equipo algún problema, y luego ya ellos entre equipos tienen que resolverlo, o incluso de que ellos escriban un problema, y luego pasen la hoja a otro equipo, y que ese equipo escriba cómo solucionarían ese problema” (docente Ashley),

lo cual, podría pensarse, es a base de la elaboración de enunciados, dando sugerencias de manera escrita al problema que el docente menciona les comparte a los estudiantes, lo que sería parecido a lo que comenta la docente Allison: “...cuando empezamos a usar que los infinitivos, gerundio, verbos en pasado, entonces primero comienzo pidiéndoles que escriban en el chat un enunciado o dos.”

Para la evaluación de la habilidad de escritura en inglés, los docentes reconocen centrarse en diferentes aspectos de la escritura y la redacción, yendo desde normas y convenciones como la acentuación, puntuación, o gramática, cuestiones semánticas y de sintaxis, hasta elementos como la coherencia y cohesión de los productos escritos que entregan los estudiantes, los cuales, en su mayoría, son actividades que van desde la elaboración de enunciados y párrafos, hasta la construcción de ensayos.

4.2 ¿Cómo es la relación entre las creencias sobre evaluación y las prácticas evaluativas de los DIILE?

4.2.1 Resultados del análisis de las observaciones de clase: las interacciones con fin evaluativo en las sesiones observadas.

A continuación, se presentan los resultados del análisis de contenido y temático de las sesiones de clase observadas de cada uno de los 12 docentes. A manera de recordatorio, por cada docente se procuró observar alrededor de cinco sesiones, aunque no en todos fue posible. En algunos casos se observó una sola sesión que constaba de cinco horas. A su vez, vale la pena destacar que las sesiones fueron todas en línea de manera sincrónica debido a las restricciones por la pandemia por covid-19. Asimismo, se contó con la grabación en video posterior a la sesión en la mayoría de ellas, pues en algunas, por cuestiones técnicas o por el tamaño y problemas de conexión, la sesión no quedó grabada o no permitió ser compartida.

Tabla 1. Observaciones de clase realizadas

Docente	Horas de clase observadas	Videograbación posterior a la sesión
Kevin	Cinco horas (en una sola sesión)	Sí
Edmond	N/A	N/A
Albert	Cuatro horas	Sí
Ashley	Cinco horas	Sí, en tres de ellas.
Abel	Cinco horas	Sí, en dos de ellas.
Chad	Cinco horas	Sí
Dan	Tres horas	Sí
Jacob	Cinco horas (en una sola sesión)	No
Liam	Tres horas	Sí
Evelyn	Cinco horas (en una sola sesión)	No
Allison	Cinco horas	No
Naomi	Cinco horas (en una sola sesión)	Sí

Nota: Elaboración propia.

El análisis de contenido de las sesiones que fueron observadas se llevó a cabo siguiendo el proceso que se describe a continuación. Para la construcción de códigos, el primer paso fue el registro en un documento de Word en tiempo real sobre todo momento donde se suscitara una interacción de carácter evaluativo, ya fuera de docente a estudiante(s) (heteroevaluación), entre estudiantes (coevaluación), y en el estudiante mismo (autoevaluación). Este tipo de evaluación dependiendo de la dirección de la interacción fungieron como las categorías de los diferentes grupos de códigos. Es importante mencionar que no hubo oportunidad de presenciar evaluaciones sumativas, pues al éstas tomar lugar al final del curso y quedar fuera de los tiempos designados en la investigación para el levantamiento de datos, se optó por enfocarse meramente en momentos donde fue posible presenciar evaluación formativa.

Posterior a este primer acercamiento con la información, se dio una segunda lectura de los datos registrados in vivo y de manera abierta contra la revisión meticulosa de las videgrabaciones facilitadas al investigador. La codificación in vivo dio como resultado el registro de 435 interacciones con un fin de evaluación formativa en las 60 horas de las sesiones que fueron observadas. Este número de interacciones fue agrupado en 12 etiquetas de conceptos que a su vez fueron agrupados en las tres categorías dependiendo del tipo de evaluación formativa y el agente a cargo de ésta. La construcción de estas categorías se definió con base en el principio de exclusión y exhaustividad para cada una de ellas, mismas que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 2. Categorías de interacciones por tipo de evaluación

<i>Interacciones Caracterizadas como Heteroevaluación</i>	
<u>Código</u>	<u>Descripción</u>
RA	Retroalimentación Oral: Momentos en que el docente ofrece observaciones o comentarios de mejora, tales como: “keep in mind that the ‘h’ is not silent in English for certain words (docente Chad, 3ra sesión)”; “very well done! We can use the present progressive for expressing future, too! (docente Jacob, 2da hora de la sesión); “it was good, but I think you are missing the subject in a few sentences, like number 1 and 4. (docente Ashley, 1er sesión)
PDI	Pregunta Dirigida Individual: Momentos en que el docente hizo preguntas de respuesta breve (y normalmente con una sola respuesta correcta) a un estudiante, como por ejemplo: “Docente Chad: [Dice el nombre de un estudiante], la ‘s’ que llevan algunos verbos, es porque...

	<p>Estudiante: Ah, pues porque según yo es cuando... Es que usted dijo que en <i>he, she, it</i>, ¿no?" (1er sesión)</p> <p>“Docente Naomi [después de que una estudiante leyera un párrafo del libro]: “very good, now tell me: what was the name of the building that is considered the tallest? Estudiante: Tallest... Era el Burj Khalifa.” (4ta hora de la sesión)</p>
PDG	<p>Pregunta Dirigida Grupal: Momento en que el docente hace una pregunta sin especificar algún estudiante, dejándola para el grupo, como por ejemplo:</p> <p>“So, can I use the simple past for events that have not finished yet?” (docente Abel, 3ra sesión)</p>
PR	<p>Preguntas de Reflexión: Momento en el que el docente guía a los estudiantes a elaborar en una respuesta de manera reflexiva, como por ejemplo:</p> <p>“O sea, si en el audio les están diciendo la expresión “you should apologize”, que se disculpe, ¿porque creen que le está diciendo eso al fulano?” (docente Kevin, 2da hora de la sesión)</p> <p>“[Dirigiéndose a un estudiante] Si te fijas, estás usando como tres veces en la oración el nombre de la persona, y se oye mal, ¿cómo podrías solucionarlo? Me... O sea ¿Qué le pones para no estar diciendo cada dos palabras “the hotel”?”</p>
Q	<p>Quizzes: Momento en el que el docente hizo rondas de preguntas al inicio o final de un tema o sesión. En este caso, varios docentes, por ejemplo, usaban preguntas que vienen en el material digital y le otorgaban algunos minutos a los estudiantes para contestar, o bien, proyectaban las preguntas e iban contestando todos juntos.</p>
<i>Interacciones Caracterizadas como Autoevaluación</i>	
<u>Código</u>	<u>Descripción</u>
AR	<p>Autoreflexión: Momentos en que los docentes daban tiempo a los estudiantes para racionalizar sus respuestas en los ejercicios de la clase.</p> <p>“No [negando una respuesta del estudiante]. It is the option C. I need you to tell me why. Think about it.” (Docente Jacob, 2da hora de la sesión).</p> <p>“En el audio se menciona la profesión del otro. Piensen por qué la pregunta es que describan cuál podría ser la profesión de la mujer, aunque no se diga y no del que ustedes escogieron.” (Docente Ashley, en la 2da sesión)</p>
Rúb	<p>Rúbrica: Momentos en que los estudiantes contestaron algún instrumento o cuestionamiento con respecto a sí mismos en su desempeño o satisfacción con el cumplimiento del objetivo de algún ejercicio o con el nivel de desarrollo esperado de alguna habilidad del lenguaje. Por ejemplo, al inicio de algunos temas el libro indica los logros que el estudiante obtendrá tras terminar la lección, y pocos docentes se dirigían a estas páginas y le preguntaban a los estudiantes si consideraban que, por mencionar un ejemplo, podían diferenciar el uso de un tiempo gramatical de otro, o si creían que después de la lección podrían hablar sobre invenciones importantes de la humanidad utilizando un vocabulario de determinado nivel.</p>
AC	<p>Autocorrección: Momento en que los estudiantes, con mínima o nula intervención del docente, lograban corregir algún error tras haber dado una respuesta o haber cumplido con el desempeño de algún ejercicio o tarea.</p> <p>En este caso, la mayoría de los estudiantes que recurrían a la autocorrección lo hacían cuando leían en voz alta y pronunciaban mal alguna palabra. También la</p>

	autocorrección tenía lugar cuando los estudiantes, tras haber estado revisando de manera grupal las respuestas a un ejercicio, se percataban de que su respuesta era incorrecta y mencionaron cuál sería la correcta en su lugar.
<i>Interacciones Caracterizadas como Co-evaluación</i>	
<u>Código</u>	<u>Descripción</u>
EPI	<p>Evaluación de Pares Inmediata: Momento en que los estudiantes, de manera espontánea y con un mínimo o nulo input por parte del docente, corregían o daban algún tipo de retroalimentación referente al desempeño de sus compañeros en algún ejercicio o tarea.</p> <p>“[Estudiante leyendo una oración] “I was interested in her for many years before I asked her out.</p> <p>[Docente Liam] Very good! What about the next sentence [nombre de estudiante]? [Estudiante a la que le pidió leer la siguiente oración]: “Ahm, pero ahí en la primera parte es ‘had been’, ¿no? Por el ‘for’.</p> <p>[Docente Liam] Ah, sí. My bad, guys. Sorry.”</p>
EPP	<p>Evaluación de Pares Planeada: Momento en que los docentes pedían a uno o varios estudiantes en específico su opinión, corrección, o retroalimentación con respecto a una actividad o tarea desempeñada por otro(s) compañero(s). Por ejemplo, en una sesión, uno de los docentes le pidió a un alumno compartir sus respuestas en un ejercicio de vocabulario y le pidió previamente a otro compañero corregirlo en caso de algún error, lo cuál sucedió.</p> <p>A su vez, algunos docentes mediaban el diálogo entre estudiantes al hacerles preguntas a algunos y pedirle a otros que opinaran algo sobre lo que el compañero había respondido.</p>
ER	<p>Enseñanza Recíproca: Momento en que algún estudiante, solicitado por el docente, demostraba a los otros compañeros su respuesta a alguna pregunta o desempeño en alguna tarea a manera de enseñanza.</p> <p>“[Dicente Naomi dirigiéndose a un estudiante que respondió una pregunta hecha al grupo] Okay, [nombre de estudiante], can you explain your classmates why you chose the option D?</p> <p>[Estudiante respondiendo] Yes. Because the text... It have different numbers of the restaurants there, but one numbers is the hotels.</p> <p>[Docente Naomi]: And how did you distinguish... How did you know it was the number of lakes and not the number of inhabitants?</p> <p>[Estudiante] Porque ahí te dice cosas, pistas pues, de que habla de un lugar para stay in, sleep, y el otro es puro de cosas de comida y shows.”</p>

Nota: Elaboración propia.

4.2.1.1 Categoría de interacciones caracterizadas como heteroevaluación

En esta categoría se agruparon los códigos en que la interacción evaluativa viene en dirección vertical desde el docente. Este tipo de interacciones están caracterizadas por tener al docente como el actor principal en el acto evaluativo, pues las acciones giran en torno a lo que decide hacer, ya sea como reacción a algo que sucede en la sesión o como alguna

acción cuya intención es resultar en una reacción por parte de los estudiantes que a su vez derive en un momento evaluativo.

4.2.1.2 Categoría de interacciones caracterizadas como coevaluación

En esta categoría se reunieron todos los códigos en que la interacción evaluativa nace de un estudiante a otro o de un grupo de estudiantes a otro, ya sea porque el docente lo incitara o porque surgiera de manera espontánea por parte de los alumnos y el docente mediara el resultado. En esta categoría las interacciones contemplan sobre todo los intercambios verbales que ocurren entre pares y observar cómo estos aportan a la construcción de una experiencia evaluativa con respecto a sus intervenciones en clase y cómo son valoradas por uno o más pares.

4.2.1.3 Categoría de interacciones caracterizadas como autoevaluación

En esta categoría se agruparon todos los códigos en que la interacción evaluativa se daba en el estudiante mismo para sí, fuera a través de una técnica implementada por el docente o que el estudiante la manifestara de manera proactiva. La naturaleza de este tipo de manifestación contempla sobre todo los momentos en que el estudiante demostraba una valoración propia sobre lo que hacía durante la sesión, particularmente la evaluación de su desempeño inmediato, al inicio o al final de la clase o de haber visto algún tema.

A continuación se presenta una tabla con la información del número de interacciones registradas por cada docente en las cinco horas de sesión observadas para cada uno de los 12 profesores.

Tabla 3. Número de interacciones evaluativas por categoría

	Kevi n	Alber t	Ashle y	Abe l	Cha d	Da n	Jaco b	Lia m	Evely n	Alliso n	Naom i
RA	11	6	8	6	10	5	9	5	8	8	12
PDI	10	6	5	7	8	4	8	3	6	4	7
PD G	12	8	8	7	5	6	11	3	5	4	7
PR	5	1	5	3	1	2	3	1	2	2	3
Q	5	1	7	3	4	2	6	1	2	2	3

AR	3	0	1	1	2	0	3	1	1	1	2
Rúb	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	2
AC	3	2	4	3	4	2	5	2	2	3	2
EPI	6	2	0	2	1	0	4	1	2	2	3
EPP	7	3	5	2	3	1	6	1	2	1	1
ER	8	4	5	3	2	1	5	0	0	1	1

Nota: Elaboración propia.

De esta manera, es posible apreciar en la tabla que las sesiones de los docentes, en su mayoría, compartieron el mismo tipo de interacciones con fines evaluativos. La tendencia en cuanto a interacciones con un fin evaluativo queda marcada en lo referente a aquellas que caen dentro de las consideradas como heteroevaluación, lo cual significa que la mayor parte de los momentos en que hubo algún intercambio que derivó en un comentario, corrección, o valoración de carácter evaluativo, nació por parte del docente. Las técnicas preferidas en la mayoría de las sesiones fueron la retroalimentación oral por parte del docente y la pregunta dirigida al grupo, teniendo a la pregunta dirigida de manera individual muy cercana al número de ocasiones en que sucedió. Por otro lado, las preguntas de reflexión y los quizzes, siendo técnicas consideradas como parte de la heteroevaluación, sucedieron en un número de ocasiones muy similar a otras como la autocorrección, considerada como parte de la autoevaluación, y a la evaluación planeada de pares, así como la enseñanza recíproca, ambas pertenecientes a la coevaluación. Con menor frecuencia, pero presentes en varias sesiones, se encuentran técnicas como la evaluación de pares espontánea y la autorreflexión, mientras que el uso de rúbricas con un fin autoevaluativo simplemente se suscitó en momentos de las sesiones muy particulares y como parte de los libros con que se trabajaba.

De lo anterior, puede mencionarse que los DIILE, al menos en el escenario de clases sincrónicas en línea, prefirieron estar a cargo de la evaluación del aprendizaje y el desempeño de los estudiantes en diferentes habilidades del idioma inglés, pues las prácticas y técnicas observadas en las sesiones dejan de manifiesto una predilección considerable por aquellos momentos en que los docentes promovían o motivaban a que los estudiantes experimentaran la evaluación en una dirección vertical de ellos hacia los estudiantes.

Incluso en aquellos momentos catalogados como parte de autoevaluación y coevaluación, en su mayoría eran impulsados por el propio docente.

Con respecto a la evaluación sumativa así como objetiva, si bien no se tuvo acceso a las evidencias, los docentes comentaron en las entrevistas que, por exigencia del PILE, ellos tenían que estar pidiendo trabajo en plataforma a los estudiantes, por lo cual tenían que recopilar tareas, proyectos, y exámenes, todos ellos de características pertenecientes a la heteroevaluación, pues derivado de las limitaciones físicas, y en ocasiones tecnológicas para algunos estudiantes, en palabras de varios DIILE, era complicado diseñar actividades de autoevaluación y/o coevaluación de carácter sumativo, además que las universidades no se los pedían como parte de los criterios de evaluación, por lo que se sentían menos presionados a hacerlo.

4.3 ¿Cuáles experiencias de los DIILE han caracterizado el cambio de creencias sobre evaluación a lo largo de su vida académica y profesional?

4.3.1 Resultados de la segunda parte de la entrevista: las creencias sobre evaluación a lo largo de la vida académica y profesional de los docentes

En esta sección se muestran los resultados obtenidos a través del análisis de los datos recuperados en la entrevista. Se presentan primero las narrativas elaboradas por el investigador sobre cada uno de los 12 docentes entrevistados. Cabe mencionar, a manera de recordatorio, que la elaboración de estas narrativas se dio a través de un proceso que se resume de la siguiente manera:

1. Se organizó la información por cada docente acorde a la etapa a la que hacen referencia con determinada experiencia o anécdota (educación básica, licenciatura, y actualidad docente).
2. Se procedió a la escritura de una narrativa con la intención de contar las experiencias que el docente vivió al ser evaluado como estudiante y al evaluar como docente en formación y como docente en servicio, dándole un orden cronológico, destacando personajes y contextos que influyen de alguna manera

en lo que el docente relata, así como las propias emociones y reacciones que el docente declara haber experimentado.

3. Se pidió a cada participante leer la narrativa correspondiente a cada uno de ellos con la intención de ofrecer correcciones o comentarios adicionales dentro de cada texto para discutirlos de manera personal.

Este proceso fue una manera de asegurar que las interpretaciones que el investigador hizo sobre la información compartida por los docentes, fuera validada por cada participante, de manera que cualquier interpretación equivocada quedara fuera de la narrativa o fuera ajustada a lo que el docente quiso decir.

4.3.2 Narrativa del docente Kevin

4.3.2.1 Educación Básica.

El docente Kevin estudió los tres niveles de educación básica en escuelas pertenecientes al sector público. Referente a su contacto con la evaluación, esta fue una actividad que se veía limitada a cuestiones memorísticas y a responder una serie de preguntas donde sólo existía una respuesta correcta, técnicas de evaluación que le inspiraban sensaciones negativas tales como miedo, estrés, o tedio, debido a que percibía a la evaluación como una prueba objetiva que era rígida, donde sólo había una manera de demostrar su conocimiento y habilidades, y que de no demostrarlo así, venía un castigo reflejado a través de una baja calificación.

Extractos de la entrevista con el docente *Kevin*:

... como estudiante ni ves la escuela como una... una oportunidad, parece que es una obligación y pues no. Lo mismo con la evaluación, es como de 'me van a examinar, uy no.'

...el examen era lo que todo el mundo se imaginaba con la palabra. Dices evaluación y sabes que va a haber examen...

El examen: el papel y media hora de estar ahí callado, una hora, contestar y ver si tu memoria te ayudó lo suficiente o de plano no, y si no, pues ahí tenías tu cinco de premio.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

A lo largo de esta época, también experimentó situaciones en las que profesores, e incluso familiares, a través de comentarios o actitudes que demostraban la incredulidad de que él contara con ciertas capacidades, le despertaban una necesidad por probar que la idea que tenían de él era equivocada, pues, si bien su conducta no era la mejor en clase, sí se reconocía como un joven con la inteligencia para destacar, pero que tenía que comprobarlo a través de esos exámenes que consideraba instrumentos injustos, incluso como herramientas a través de las cuales los docentes podían tomar represalias en contra de él por no ser de sus estudiantes favoritos. Es así que, teniendo una percepción negativa de la evaluación, estaba a punto de conocer otras formas de evaluación con su paso por la universidad, cuando tomó la decisión de formarse como DIILE.

Extractos de la entrevista con el docente Kevin:

...recuerdo que en uno de esos exámenes fue de cálculo, y saqué 9.9, y me sentí bien orgulloso porque el profe' no me quería, pero aun así cuando le di mi examen y para verificar que efectivamente sí era el 10; sí se me quedó viendo con cara de "nah, no te creo porque eres tú".

En primaria tenía un profe que nos contaba su vida, entonces un día yo le dije "oiga, y si nos da clase en vez de contarnos su vida" y tómala... o sea en la primaria yo era de los listillos, pero no aplicados, mi conducta no ayudaba mucho, entonces cuando dan los reconocimientos, a una compañera sí se lo dieron, aunque yo tenía mejor calificación, pero siento que usó ese elemento para cobrarse que le caía mal.

También otro gran boom [de su gusto por el inglés] fue la música, porque ya ves que los familiares te dicen 'ni sabes qué estás escuchando, capaz que te están insultando' y pues las ganas de saber qué decían y demostrarles que no.

4.3.2.2 Licenciatura

Luego de una experiencia poco agradable en lo referente al uso de las evaluaciones en educación básica, pero inspirado por el gusto que sentía por aprender el idioma inglés, el docente se decidió a estudiar la LEI. En su llegada a la universidad no contaba con que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

volvería a tener algunos profesores, e incluso compañeros, que dudarían de sus capacidades, mismas dudas que en más de una ocasión vería generadas en los docentes debido a una cuestión que él percibe como favoritismo por algunos estudiantes y repudio por otros.

Extractos de la entrevista con el docente *Kevin*:

Hay profes [en la licenciatura] que te revisan al tñ Marín, o nada más si les caes bien, y digo “ah caray, creo que sí llegué a ser víctima de ese tipo de cosillas” porque en la carrera recuerdo que le fui a reclamar a una maestra una calificación que sentí que se me hizo muy baja, y le dije “oye, ¿por qué tengo 7?” entonces voltea y me ve, ve la calificación y dice “¿te pasé? Creí que te había reprobado”.

Todos [sus compañeros y algunos docentes] creo que tenían un concepto muy malo de mí, como que era muy flojo, que no hacía nada, entonces sirvió [la evaluación en las materias prácticas] para demostrarme a mí mismo que no era tan así, y pues de paso a dos o tres compañeros que me tenían como de “no sirves para nada. ¿Qué sigues haciendo aquí?” porque llegué a tener algunas charlas con algunos compañeros de la licenciatura sobre eso, y les dije “pues no soy tan flojo, no estoy tan [palabra eliminada al ser altisonante]”

A pesar de esto, el docente conoció a profesores que consideraba totalmente opuestos a los anteriores, de los que obtendría más tarde un reconocimiento imparcial de sus habilidades y de su progreso en su formación como docente de inglés. A través de estos docentes descubrió aspectos de la evaluación que desconocía, un aprendizaje que se dio tanto de manera explícita como implícita, pues también de ellos aprendió cualidades al momento de enseñar y evaluar tales como el dominio del tema que se aborda, la organización para diseñar actividades para evaluar aprendizajes, pero sobre todo, algo que venía buscando desde hace tiempo, que era la justicia a la hora de evaluar, el ser neutral y enfocarse completamente en el conocimiento y el desempeño de los estudiantes, abandonar los prejuicios sobre ciertos estudiantes, que les afectaban en contra a algunos y otros a favor. Encontró así una inspiración en varios docentes para convertirse en un docente que replicara todos estos elementos positivos de la evaluación.

Extractos de la entrevista con el docente *Kevin*:

En la licenciatura ya al escuchar examen sabes que pueden ser muchas cosas para evaluarte. A lo mejor una diapositiva, una presentación, o dar una clase, y pues ahí manifestar lo que habías aprendido, tu evolución como trainee [aprendiz].

...ahí pues nos decían qué era la evaluación, o sea había clases donde la veíamos como un contenido específico.

Las clases prácticas de la licenciatura le dieron herramientas para enseñar el idioma en educación superior, pero sobre todo les confiere la importancia que tuvieron para poder demostrarle a compañeros y profesores, e incluso a sí mismo, que él era y sería un buen profesor de inglés, porque en ocasiones todas las dudas que tenían sobre él le llegaron a afectar al punto de que comenzó a dudar de sí mismo, pero que, a través de la retroalimentación objetiva de algunos profesores, pudo recuperar la confianza.

Extractos de la entrevista con el docente *Kevin*:

Sí se mencionaban cosas de la evaluación [en la retroalimentación de las clases prácticas], o sea cosas que tú hiciste que se consideraran evaluación, pero en ese entonces todavía no dominas tanto el tema ¿cómo decirlo?, como a nivel teórico a lo mejor no identificas que muchas cosas pueden ser consideradas parte de la formativa, por ejemplo, pero ya cuando la maestra me lo decía, pues lo entendía más.

Incluso en esa materia [práctica grupal] fui de los mejor evaluados, y la maestra me lo reconoció, que le estaba gustando cómo iba y ese tipo de cosas.

A la vez que se formaba como DIILE, el docente trabajó poco más de la mitad de la licenciatura en una primaria donde enseñaba inglés, una experiencia que califica como enriquecedora en cuestiones de orden, disciplina, y control de grupo, pero sobre todo le reconoce como algo que le ayudó a definirse por trabajar en educación superior, pues considera que en primaria no estaba poniendo en práctica todo lo aprendido en la licenciatura, se sentía estancado en un lugar donde, más que enseñar, iba a controlar estudiantes, mientras que en educación superior considera que se le exigía más sobre sus conocimientos sobre el idioma y cómo enseñarlo, pues no tenía que pasar la mitad de la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

hora controlando estudiantes, podía trabajar de inicio a fin haciendo lo que más disfrutaba.

Extractos de la entrevista con el docente Kevin:

No podría decirte que me ayudó más una que otra, porque en primaria, yo ni clases completas de inglés daba; ahí aprendí más bien a controlar niños, y en la carrera pues sí tienes práctica con estudiantes de universidad, con los que sí puedes practicar tu inglés.

Así, en el año 2013, el docente egresó como DIILE, y desde entonces se ha dedicado a desempeñarse como DIILE en nivel superior, repartido en diferentes instituciones, pero que, desde hace cinco años se mantiene laborando en dos universidades públicas del estado. En estas instituciones cuenta con libertad de cátedra, sin embargo, en ambas se le exige la aplicación de ciertas herramientas de evaluación sumativa que a su vez otorgan la mayoría del porcentaje que le dan o niegan la acreditación del curso al estudiante.

4.3.2.3 Docencia

Una vez que comenzó a dedicarse de manera profesional a la EIILE, el docente comprendió muchos aspectos de la enseñanza de sus docentes en la licenciatura, entre ellos la evaluación. Por ejemplo, le fue claro que, como estudiante, incluso como DIILE en formación, seguía teniendo una perspectiva negativa sobre la evaluación como un instrumento punitivo y no formativo, que es como en la actualidad lo entiende, pues la considera como algo que le ofrece información sobre los estudiantes que a su vez él utiliza para mejorar sus clases y por ende resulte en una experiencia de aprendizaje significativa para sus estudiantes.

Extractos de la entrevista con el docente Kevin:

Trato de hacer lo mismo con mis estudiantes porque todo es en inglés y no a muchos les gusta, entonces ¿qué haces para que les empiece a gustar?, pues metes el idioma en sus gustos, y pues estos profesores [de la licenciatura] tenían mucho eso de personalizar las cosas tanto para que las entendieras como para que las pudieras aprovechar en una cuestión... en un contexto más inmediato a ti.

El docente reconoce a figuras como las editoriales de los libros de trabajo, los colegas, y a los mismos estudiantes como fuentes de motivación e inspiración para

actualizarse en la manera en que lleva a cabo la evaluación. Por ejemplo, las editoriales le han aportado talleres donde aprende estrategias sobre cómo utilizar el libro del curso que esté impartiendo, y si bien no recuerda una técnica de evaluación en particular que haya sido aprendida a través de dichos talleres, sí reconoce que le han aportado elementos para diseñar mejores instrumentos de evaluación.

En el caso de los colegas que tiene en ambas instituciones, para empezar, con la mayoría de ellos tiene una relación de amistad, pues se conocieron durante la licenciatura e incluso con algunos de ellos fue compañero de generación. Esto le ha dado la confianza suficiente para poder compartir experiencias sobre su trabajo al frente de grupo, y encuentra en ellos un apoyo creativo cuando ha tenido malas experiencias evaluando ciertos contenidos o evaluando a ciertos perfiles de estudiantes, pues tiene un interés particular por asegurarse de que sus estudiantes disfruten de la evaluación, que ésta sea justa, además que les dé un aprendizaje que puedan utilizar más allá de acreditar el curso a través de la evaluación sumativa del mismo.

Extractos de la entrevista con el docente *Kevin*:

Por ejemplo, en la otra universidad que trabajo nos piden proyectos de speaking [producción oral] muy seguido, y pues a mí no me gusta ser repetitivo, luego ya se la saben los estudiantes porque los del otro semestre les dicen, entonces pido muchas ideas de cómo hacerle para evaluar eso, que me digan actividades, y ya las adapto a mi grupo y a mi estilo, pensando en que se la pasen bien.

Es así que en la manera en que sus estudiantes reaccionan a las actividades de carácter evaluativo que realiza, encuentra un motivo para reflexionar, particularmente cuando algo no ha salido como lo esperaba, o cuando los estudiantes no han demostrado un buen desempeño debido a una limitación por la manera en que son evaluados, aunque también reconoce que las buenas experiencias, es decir, cuando los estudiantes demuestran agrado por la actividad y su desempeño cumple con las expectativas del docente, le sirven para reflexionar y cuestionarse sobre qué otras maneras de evaluar podría implementar para mejorar esta experiencia en sus estudiantes.

Extractos de la entrevista con el docente *Kevin*:

...cuando vez que dices “aquí sí me pasé” o sea que haces algo que no fue apropiado, que una evaluación muy estricta que los hizo sentir nerviosos y a lo

mejor por eso no me respondieron la actividad como era, esas cosas te hacen ponerte a reflexionar como de “ya esto no lo vuelvas a hacer, y lo tienes que corregir con los que ya lo hiciste”. Y es que los malos resultados en los estudiantes siempre te van a hacer preguntarte en algún momento qué de la culpa te corresponde.

Por último, derivado de la modalidad a distancia que tuvo que implementar como resultado de la pandemia por covid-19, reconoce que este tipo de situaciones, tal y como cuando se le requiere dar un nivel inferior o superior al que está acostumbrado, le ayudan a reflexionar en la necesidad por actualizarse, y más que ello, por contar con un abanico de opciones e ideas para evaluar el conocimiento y las habilidades de sus estudiantes día con día, y así el adaptarse a nuevas formas de trabajar le resulte más sencillo a él y a sus estudiantes.

4.3.3 Narrativa del docente Edmond

4.3.3.1 Educación Básica

El docente Edmond cursó su educación básica en el sector público de 1992 a 2005. En este periodo, el docente percibía a la evaluación como un examen que se centraba en evaluar la capacidad memorística de los estudiantes por encima de su comprensión, esto debido a que la enseñanza de todas las asignaturas se daba a través de libros y ejercicios que tenían que ser completados con información que más tarde los estudiantes tendrían que repetir en el examen.

Extractos de la entrevista con el docente Edmond:

...se enseñaba a través de libros, había menos énfasis en la comunicación, te enseñaban a partir de la gramática y te preguntaban en torno a ello. Era muy común que los exámenes fueran opción múltiple.

No evaluaban comprensión, sino tu capacidad de memoria.

El docente Edmond no tuvo materia de inglés durante la primaria, ésta llegaría hasta su educación secundaria, donde el profesor les pediría memorizar cantidad de verbos y estructuras gramaticales. Esto no era visto de mala manera por el docente Edmond, ya que encontró un sentido en tener que aprender de memoria dicha información, pues eran las bases para que pudiera comunicarse en inglés, aunque esta capacidad jamás fue evaluada de

manera oral, sino a través de la estructura de diferentes oraciones. Algo que el docente Edmond también veía con buenos ojos del profesor de secundaria, es que utilizaba el idioma inglés en todo momento. Extracto de la entrevista con el docente Edmond: *sí me exigió que me aprendiera esas estructuras gramaticales, y gracias a eso entendí muchas cosas del idioma, aunque nada más era un nivel básico.*

Durante la preparatoria, el docente Edmond volvió a tener la materia de inglés pero la evaluación que se llevaba a cabo en esta institución no era muy distinta de la que tuvo en primaria y en algunas materias de secundaria, pues valoraban el inglés del docente Edmond a través de criterios que poco o nada decían sobre su capacidad para comunicarse, tal como haber completado los ejercicios del libro, independientemente de si tenían errores o no, o incluso el haber asistido a todas las sesiones. Extracto de la entrevista con el docente Edmond:

Era frustrante querer aprender el idioma, saber que no lo estabas practicando como se debería, y que te revisaban nada más que tuvieras contestado el libro, ¿lo tenías bien o mal? Quien sabe. Nadie te, no había nadie que te dijera eso.

Posterior a concluir con sus estudios en educación básica, el docente Edmond se fue a trabajar a Estados Unidos por un periodo de dos años, y al regresar ingresaría a una ingeniería donde permaneció por dos años, sus razones para abandonar esta carrera fue que no se sentía cómodo con la experiencia personal a nivel de licenciatura, pues el sistema que seguía la institución le dificultaba establecer amistades, ya que cada semestre cambiaba de grupo. Así, el docente Edmond tomó la determinación de estudiar la LEI, sobre todo por el aprendizaje que tuvo del idioma en su estancia en el país vecino.

4.3.3.2 Licenciatura

El docente Edmond ingresó a la licenciatura en 2009. Una vez ahí, el docente no había caído del todo en cuenta que esta carrera tenía el objetivo de convertirlo en DIILE, pues las materias del primer semestre, primordialmente centradas en lingüística, le sirvieron para creer que el enfoque de la misma sería con énfasis en el idioma, de manera que al egresar pudiera desempeñarse como traductor o intérprete. Esto, de cualquier forma, no lo desmotivó. A partir de segundo semestre tuvo materias donde le hablaban sobre planeación de clase, sobre estrategias de enseñanza, y otros aspectos relacionados con la docencia del

inglés, mismas que le agradaron y en las que comenzó a tener noción de las posibilidades de la evaluación. Extractos de la entrevista con el docente Edmond:

...las primeras clases que teníamos eran muy analíticas del lenguaje, pero hasta que llegamos a segundo o tercero, que comenzamos a tener clases sobre técnicas o habilidades para enseñar, fue que caí en cuenta que la idea era dar clases de inglés. También ahí me di cuenta de aspectos básicos de la evaluación, pero que en ese entonces para mí eran totalmente nuevos. El simple hecho de que te digan que el examen es una de las muchas formas que tiene.

De las materias prácticas, la primera que el docente tuvo como tal, donde los estudiantes ofrecían sesiones cada cierto tiempo teniendo a sus propios compañeros como audiencia cumpliendo el papel de estudiantes de la sesión, fue la que comenzó a permitirle conocer los propósitos de la evaluación, la manera de llevarla a cabo, y detalles a tener en cuenta al momento de diseñar un instrumento, todo ello contrario a lo que en momentos previos creía, pues consideraba que la evaluación era otorgada por una instancia de gobierno y servía para valorar el aprendizaje de los estudiantes en conjunto con el trabajo del profesor, pero que ellos en realidad no tenían mayor participación en la evaluación que la aplicación de dicho examen. *Extractos de la entrevista con el docente Edmond*

Hasta que llegamos a la clase de microenseñanza, que nos dijeron “hay varias alternativas, que un portafolio de evidencias, hay diferentes técnicas para elaborar tus exámenes y para evaluar inglés” fue entonces que me cambió el panorama, pero antes no. Para mí, yo incluso hasta pensé que los exámenes era lo que te daba la SEP, y llegabas y tú los aplicabas, y “ahí está su examen, yo ya les enseñé y ahí está su examen, y listo.”

A pesar de que los profesores que el docente Edmond tuvo durante la licenciatura le parecían buenos, le parece que sólo cumplían con su trabajo, no hubo nada que destacara de ellos más allá de su profesionalismo y, si acaso, le agradaba la creatividad que algunos demostraban con las actividades que le evaluaban, pero no le ocasionaban mayor impacto que disfrutar la actividad al momento.

El docente Edmond consiguió trabajo como profesor de inglés en primaria durante su paso por la licenciatura, de manera que compartió experiencias de un lado con experiencias del otro. Entendió que ambas experiencias prácticas se complementaban de

alguna forma, aunque podía notar que, a pesar de que escogió la optativa de Educación Básica, ésta no le aportaba grandes conocimientos sobre lo que hacía con sus grupos en primaria, y mucho menos en evaluación, debido a que los profesores que tenía en dicha optativa de la licenciatura jamás habían estado frente a un grupo de niños enseñándoles el idioma, por lo que los escenarios que les presentaban distaban de la realidad que él estaba viviendo. Por lo demás, la licenciatura a través de sus materias prácticas sí le dio herramientas sobre cómo enseñar el inglés en educación superior, incluidas desde luego aquellas que le permitían diseñar una evaluación apropiada para cada grupo y para cada habilidad del idioma. Extractos de la entrevista con el docente Edmond:

La optativa de básica, aparte de que llega tarde, no era nada completa. La optativa no creo que me haya dado herramientas para atender un niño, de evaluarlos ni hablamos.

La licenciatura sí te da cosas para poder diseñar variedad de instrumentos, proyectos, o lo que sea que quieras hacer para evaluar a los estudiantes, la cuestión es que sólo sirve cuando tus alumnos son de universidad, a lo mejor de prepa', o sea, que ya no necesitas de traerles cosas super llamativas como a un niño, van a hacer las actividades porque entienden que tienen que hacerlas.

Dentro de estas materias prácticas de la licenciatura, una de las características que más disfrutaba era la retroalimentación que recibía por parte de sus compañeros, así como la retroalimentación que él les daba, pues ésta incluía tanto los aspectos buenos como aquellos con necesidad de mejora que veían unos en otros tras haber impartido una sesión. Además, la posibilidad de reflexionar sobre él mismo a través del desempeño de un compañero, la resultaba una actividad sumamente interesante para pensar en cómo mejorar su propia práctica evaluativa. Extractos de la entrevista con el docente Edmond:

... realmente sí ayuda la reflexión del compañero para la mejora de la práctica, y es que reflexionar también implicaba mi capacidad para evaluar al compañero, cosa que a mí también me ayudaba a aprender, errores a través de los demás que son cosas que no tienes que hacer tú.

4.3.3.3 Docencia

Tras concluir con la educación superior y haber obtenido el título de Lic. en Enseñanza del Inglés, el docente Edmond decidió estudiar una maestría en investigación educativa, por lo que dejó su trabajo en educación primaria, y al terminar con dicho grado, comenzó a laborar en educación superior como DIILE de 2015 a 2017, y posteriormente lo haría de 2019 a la fecha.

La actualización a través de cursos para certificación de la enseñanza, así como las capacitaciones ofrecidas por editoriales, es algo que el docente Edmond disfruta, pues siente satisfacción de poder continuar aprendiendo cómo enseñar el idioma inglés y cómo echar mano de manera adecuada de las herramientas que le ofrecen los libros de texto.

Extractos de la entrevista con el docente Edmond:

el propio libro de texto viene con una capacitación por parte de la editorial que también las he tomado, para utilizar el libro adecuadamente, pero, si te pones listo, te das cuenta que todo eso lo puedes aplicar de diferentes formas, de ahí incluso sacas buenas actividades para evaluar a tus estudiantes de manera efectiva, que les sirva pues.

Las coordinaciones de las instituciones de educación superior donde ha laborado, le han permitido la libertad de evaluar a los estudiantes como mejor le parezca durante el día a día, pero es importante que cumpla con ciertos exámenes que diseña en compañía de otros docentes, y que todo lo que usa como evaluación le genere evidencias que pueda mantener.

El aspecto en el que siente que las coordinaciones deberían trabajar, es en la creación de oportunidades y momentos para compartir experiencias e intercambiar puntos de vista sobre la enseñanza y la evaluación, pues las reuniones suelen quedarse en un nivel informativo donde no tienen la oportunidad para aprender de los otros profesores. Cuando el docente Edmond ha llegado a compartir información con otros docentes, ha sido a través de medios y comunicación informal, a través de llamadas, mensajes de texto, o en persona cuando se los encuentra en algún lugar de la institución cuando terminan clases o cuando se trasladan a otro edificio, y sólo llega a suceder cuando él o el colega con que intercambia ideas sienten la necesidad de innovar o la urgencia por contar con una actividad o instrumento de evaluación. Extractos de la entrevista con el docente Edmond:

...el único intercambio es para la elaboración de exámenes pero no hay momentos de charla, a menos que me lleve muy bien con algún maestro, le llamo directamente y le pregunto cómo estás evaluando esto, esta actividad, como le hiciste para evaluar esto 'particularmente, o tú ya diste clases de este nivel, no me puedes compartir material y tomas ideas, pero es un asunto más personal a algo propuesto por la institución.

El docente Edmond reflexiona sobre su enseñanza y la manera en que evalúa a los alumnos de manera constante. Si bien hay momentos específicos en los que decide reflexionar, como puede ser al final de un curso o de una unidad, la manera en que más provecho le ha sacado a esta actividad es a partir de los mismos estudiantes. Una práctica que él ha adquirido a lo largo de sus años como DIILE, ha sido el solicitar a los estudiantes una retroalimentación sobre su trabajo con cierta actividad. Esto lo hace con la intención de identificar si la actividad cumplió su propósito, y de no hacerlo, encontrar una manera de modificarla, o desecharla como tal. *Extractos de la entrevista con el docente Edmond*

...siempre pido retroalimentación de mis clases, al final de cada semestre que doy una clase, siempre pido retroalimentación de mis clases, y pregunto cómo se sintieron los alumnos, y con base en lo que ellos me comparten, más las experiencias que he tenido, de lo que me funcionó y no me funcionó, y voy tomando decisiones; esta actividad, esta evaluación me conviene volverla a utilizar porque me fue útil a mí y a los alumnos, y la replico, y si veo también cuando das una clase hay actividades que no funcionan.

El docente Edmond concluye con una reflexión sobre la necesidad por seguir evolucionando como docente, por tener una actitud positiva ante los cambios inevitables que suceden en la sociedad, tal como la pandemia por covid-19, que le exigió adaptarse a nuevas maneras de enseñar, a encontrar nuevas estrategias para llevar a cabo la evaluación de la manera más adecuada dentro de las mismas limitaciones de la tecnología. Este evento le abrió los ojos a la posibilidad que siempre existe de que la normalidad a la que se está acostumbrado puede llegar a alterarse, por ello considera de extrema valía el mantenerse actualizado, pues entre más información se conozca, más preparado se puede estar para responder a estas situaciones que exigen un cambio de sí mismo hacia los estudiantes.

4.3.4 Narrativa del docente Albert

4.3.4.1 Educación Básica

El docente Albert estudió la educación básica en el sector público de 1996 a 2008. Durante este periodo, el docente experimentó una impresión negativa sobre la evaluación. Para él, la evaluación se reducía a un examen donde tenía que comprobar qué tan inteligente era, y si no obtenía una buena calificación, eso significaba que no era una persona capaz, al punto que, a lo largo de toda su formación previa a la licenciatura, experimentó una sensación de pánico cuando se acercaban las fechas de exámenes, pues la opinión que las personas en su entorno pudieran tener de él basada en las calificaciones que obtenía en los exámenes, le afectaba demasiado. A su vez, no tuvo ningún docente del que identificara una vocación por la enseñanza, teniendo una impresión poco favorable de ellos.

Extractos de la entrevista con el docente Albert

...años y años de esa mala experiencia, de esa idea tonta de que la evaluación es un examen, y el examen es para fregarte, para torturarte psicológicamente, [risas]. Idea reforzada con muchos maestros que fue lamentable que los pusieran frente a grupos de niños, pensando... asumiendo que eran buenos para dar clase.

... eso de ponerse nervioso era para mí un trauma que hoy en día todavía me da, ya no tanto ¿verdad? Pero sigo con ese mal recuerdo, de una noche antes ni poder dormir, “¿qué van a decir de mí mis papás y mis compañeros si salgo bajo?, pues que soy un [palabra altisonante]”

De esta idea negativa sobre la evaluación, su gusto por el idioma inglés surgió, pues durante la educación primaria tomó clases particulares con una de sus vecinas, quien continuamente lo felicitaba y le comentaba a sus padres lo bueno que era aprendiendo el idioma, así que en la secundaria destacaba en la materia de inglés a través de los exámenes que le hacían, debido a las habilidades y conocimientos que desarrolló en las clases particulares, no tanto por lo que aprendía en clase.

Al momento de ingresar a la educación preparatoria, su impresión sobre la evaluación no cambió, seguía sintiéndose nervioso y estresado cuando sabía que lo evaluarían a través de un examen, con excepción de la materia de inglés, en donde su

profesor incluso llegó a sugerirle estudiar para convertirse en docente del idioma, pues se le facilitaba tanto que podía explicarlo de manera clara a sus compañeros, lo que lo hizo sentir muy satisfecho consigo mismo, pues en ocasiones el docente de inglés le comentaba a sus compañeros que acudieran con el docente Albert cuando no entendieran algo de lo que les había sido explicado o revisado.

A pesar de esta buena experiencia al ser reconocido como un buen prospecto de profesor de inglés, el docente Albert decidió estudiar una ingeniería al concluir sus estudios de bachillerato, pues tenía el deseo de obtener un trabajo bien pagado, aunque al momento de comenzar con su formación como ingeniero, se dio cuenta que los contenidos le resultaban complicados, y volvió a experimentar el miedo y estrés de ser evaluado a través de exámenes sobre información que no dominaba. Esta mala experiencia le ayudó para decidirse por abandonar la ingeniería para estudiar le LEI, pues recordó lo bien que siempre le fue en la materia de inglés así como las palabras de reconocimiento de su docente de inglés en preparatoria. Extractos de la entrevista con el docente Albert:

Era cada semana [tener exámenes en la ingeniería], y me volvieron esos traumas, entonces yo hasta traía mi autoestima toda golpeada, me daba ansiedad ir a clases, porque me daba miedo que me preguntaran frente a todos y obviamente yo no iba saber.

4.3.4.2 Licenciatura

El docente Albert ingresó a la licenciatura en el año 2009. Durante los primeros semestres, el docente no se percató de ningún nuevo tipo de evaluación, para él seguían siendo exámenes al final de una unidad, aunque en esta ocasión sí podía darse cuenta de la intención del contenido de esos exámenes, ya no los veía como repetir información simplemente, sino reflexionar en la importancia de los contenidos.

De manera simultánea a las clases prácticas, el docente Albert se desempeñaba como asesor de inglés en el Centro de Educación para Adultos por parte de la UAA, donde ofrecía su servicio social. Esta actividad no le aportó experiencias en torno a la evaluación, pues, a diferencia de lo que vivía en las clases prácticas, ahí nadie le proporcionaba una retroalimentación ni corregían lo que hacía frente al grupo, pero en este momento en que mezclaba ambas experiencias prácticas, comenzó a pensar de manera similar a un profesor,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y esto le ayudó a detectar las diferentes formas de evaluación que se llevaban a cabo en la licenciatura, por lo que comenzó a descubrir la naturaleza multifacética de la evaluación, considerándola una actividad compuesta de y moldeada por diferentes propósitos. Extractos de la entrevista con el docente Albert:

Fíjate que a pesar de todo eso, mínimo estar frente a grupo pues como que sí te hacía verte a ti mismo como profesor ya, sin título, ¿verdad? Pero sí, ya pensándome así de profe, vieras que me empecé a dar cuenta cuando así actividades equis en nuestras clases, pues los profes estaban evaluándonos algo, porque te corregían.

Los profesores que el docente Albert admiraba, compartían la cualidad de evidenciar la vocación que tenían hacia la enseñanza, pues contaban con infinidad de conocimiento y estrategias para facilitar el aprendizaje de ciertos contenidos, además que le proporcionaron herramientas para hacerse cargo de su propio aprendizaje y poder ser autodidacta. Además, la manera en que retroalimentaban la consideraba muy apropiada, pues seguían una fórmula en que primero comentaban aciertos y le hacían sentir bien, para minimizar el impacto de la corrección de errores que tuvo en sus exámenes o actividades con fines evaluativos. Extractos de la entrevista con el docente Albert:

Los dos eran mis ídolos, porque además de que sabían un [palabra altisonante], o sea, la manera en que te daban retroalimentación de todo lo que hacías estaba en otro nivel, la verdad. “Tienes muy buenas cualidades para escribir, hay mucha creatividad y se ve que te gusta, sólo procura cuidar tal y tal cosa, pero vas excelente.” ¿Me entiendes? ¿Cómo no admirarlos?

4.3.4.3 Docencia

El docente Albert egresó de la licenciatura en el año 2013, e inmediatamente comenzó a trabajar en diferentes instituciones de educación superior hasta la fecha. A lo largo de su experiencia como docente en nivel superior, el docente Albert siempre ha procurado evitar formatos de evaluación o actividades que puedan hacer que los estudiantes se sientan nerviosos o incómodos, y se preocupa por que sus interacciones se den a través de un tacto humano con los estudiantes. *Extractos de la entrevista con el docente Albert*

...pero sí trato de ser como [nombre de docente femenina] en cuanto a la parte humana, hacer sentir cómodo al estudiante, no juzgado ni humillado, porque hay profesores medio psicópatas que usan su puesto para imprimir sus traumas con la vida en los estudiantes. Yo no.

Evitar cosas que yo siento que los pueden poner nerviosos, porque nerviosos ni me van a demostrar si saben o no. Y evitar cuanto pueda memorización.

Las instituciones le ofrecen cursos y capacitaciones, aunque primordialmente estos se dan a través de las editoriales de los libros que se utilizan en los cursos de inglés. El valor que le da a estas experiencias de aprendizaje como docente, es que le aportan herramientas para mejorar la manera en que aborda ciertos contenidos específicos del lenguaje para los que no se considera lo suficientemente creativo. Además de esto, las instituciones no se involucran en la evaluación de los estudiantes de ninguna manera, más que con la aprobación de ciertos exámenes parciales desarrollados por los docentes para que puedan ser aplicados.

Los colegas que el docente Albert tiene en diferentes instituciones normalmente comparten con él ideas y experiencias. Han establecido una relación de confianza como para pedirse unos a otros apoyo cuando no tienen el tiempo o la creatividad para diseñar una actividad evaluativa, comprendiendo desde proyectos hasta exámenes. Extractos de la entrevista con el docente Albert:

Cuando siento que un tema no me da para hacer actividades de práctica, así como divertidas, dinámicas, pido opiniones. Yo soy de buscar todo en internet, pero cuando no hallo ideas, pues molesto a algún amigo, porque tendré mis momentos de creatividad, pero no es siempre. Estamos muy saturados de trabajo siempre.

El docente Albert considera que lo que le ha motivado a pensar diferente sobre cómo lleva a cabo la evaluación en el aula, es enfocarse en aquellas actividades que no le han ofrecido buenos resultados, mismos que valora principalmente por la actitud de los estudiantes al momento de desempeñarse. Esto lo lleva a un proceso de reflexión donde pondera qué tan acertado fue diseñar tal actividad, si lo que falló fue la ejecución del mismo, o si no hubo claridad sobre lo que tenía que lograrse. Extracto de la entrevista con el docente Albert:

Le mueves a la tele cuando no se ve; cuando te funciona, ni le cambias. Y es que las malas experiencias exponen tus debilidades como profesor, entonces ahí tú tienes que, si estás comprometido con tu profesión, tienes que cambiar lo que está mal.

El docente Albert concluye con una reflexión sobre la necesidad de mantenerse en cambio constante, pues considera que los estudiantes hoy en día son distintos a hace unos años, pues destaca que ellos están en constante cambio, cambian su opinión y sus gustos, su manera de aprender, y lo hacen de manera inesperada, por lo que entre más acostumbrado se esté a cambiar, será mejor para ofrecerle a los estudiantes diferentes opciones de enseñanza y evaluación. Extracto de la entrevista con el docente Albert:

Hoy en día creo que necesitas ser más dinámico que nunca, porque pierden su atención muy fácil, están estimulados por muchísimas cosas que todo les aburre rápido, entonces tu reto es mantener su atención, que aprendan y que hagan, y en consecuencia les vas a evaluar.

4.3.5 Narrativa de la docente Ashley

4.3.5.1 Educación Básica

La docente Ashley estudió el bachillerato en el sector público de 2006 a 2009, cursando una especialidad en informática. En este lugar, ella siempre priorizó las buenas calificaciones por encima de cualquier otro aspecto académico. Para mantener notas altas en las materias, ella se esforzaba mucho, al punto de memorizar grandes cantidades de información que posteriormente depositaría en pruebas objetivas, la cual era la práctica más común para evaluar a los estudiantes y asignarles una calificación final en sus materias. Es así que ella tenía una percepción negativa de la evaluación, pues era una parte de su proceso de aprendizaje que miraba más como algo estresante que como una oportunidad de valorar su conocimiento y la comprensión del contenido en sus materias. *Extractos de la entrevista con la docente Ashley*

...cuando nos daban guías yo me aprendía toda la guía, porque mi interés principal era mantener una buena calificación, tener el diez. La verdad sí me estresaba demasiado todo lo que tenía que ver con la parte de evaluación, que eran exámenes como tal, tu hoja de preguntas o ejercicios.

... viene del hecho de que nos hacían exámenes muy cuadrados, como de repetición de información más que de comprensión.

Todo lo anterior se volvió más claro para la docente Ashley a partir de dos situaciones: 1) cuando comenzó a obtener calificaciones regulares y no perfectas, y 2) cuando reprobó una materia por primera vez en su vida, lo cual, además de ser experiencias bastante desagradables en lo emocional para ella, al punto de sentir la necesidad de acudir por ayuda profesional, también le costó el tiempo de tener que recurrir esa materia; sin embargo, de estas malas experiencias, ella descubrió dos cosas: 1) a través de la terapia le ayudó a entender que las evaluaciones no reflejaban lo que ella era como estudiante ni como persona, pues los criterios que integraban estas evaluaciones eran muy arbitrarios, y 2) que había contenidos que no era suficiente memorizar, sino que tenía que entenderlos para poder demostrar ese entendimiento a través de las pruebas objetivas con que le evaluaban, siendo un momento revelador para ella, cuestionándose si lo importante era obtener una buena calificación o era tener la seguridad de haber entendido lo que se le enseñaba. Extracto de la entrevista con la docente Ashley:

Entonces cuando empecé a sacar ochos hasta tuve que ir con el psicólogo de la prepa, y es que ahí hasta una falta la evaluaban, entonces no era tanto el conocimiento, y ya fue de ahí que comencé con, “pues no pasa nada si saco ocho, si repruebo”, será porque no entendí o porque entendía las cosas, pero no era lo único que me valoraban, digo, evaluaban.

4.3.5.2 Licenciatura

Motivada por su gusto por los idiomas, particularmente por el inglés, presente en mucho del contenido que consumía a través de medios de entretenimiento, y con el deseo de disfrutar del aprendizaje, de ya no verlo como algo estresante, la docente Ashley toma la decisión de estudiar la LEI, con la idea de que aprendería el idioma ahí, pues, a pesar de que ella no deseaba ser docente y sabía que el objetivo de la carrera era formarla como profesora de inglés, su agrado por el idioma fue la razón principal de esta decisión.

Al comenzar con esta etapa formativa, sintió un gran alivio al conocer las diversas maneras en que se le evaluaría, pues pudo reconocer que esta actividad estaría enfocada más en su desempeño que en un conocimiento teórico que se limitara a repetir la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

información que le era presentada. Fue así que, tras un par de semestres en que recibió teoría sobre planeación de clase y estrategias de enseñanza del inglés, era momento de tener contacto con su primera experiencia frente a grupo. Extractos de la entrevista con la docente Ashley:

Ya cuando empezamos a tener las materias prácticas me di cuenta que la evaluación no sólo era de si te acordabas de algo, era si lo sabías hacer también.

Antes de la práctica, pues sí como que volvía a empezar a creer que otra vez había que memorizarse cosas, pero pues en muchas materias aunque fueran teóricas, ya te ponían a hacer cosas como diseñar una planeación, fingir una clase, cosas que de todas maneras ya eran más práctica que sentarte a contestar un examen.

La docente Ashley refiere a esta experiencia como un evento en el que se sintió nerviosa, pues, a pesar de que era una clase simulada, donde un grupo de sus compañeros de clase interpretaban el papel de estudiantes, se sentía insegura de impartir una sesión en inglés, afectando su desempeño principalmente en la manera en que se dirigía al grupo, pues se sentía bastante insegura al grado de no poder hablar con un volumen suficiente para que fuera claro escucharle. Sin embargo, de la retroalimentación que recibió por parte del docente a cargo de la actividad, aunque la recuerda más como un regaño sobre su actitud, destaca el impacto que tuvo en ella comparar su propia inseguridad con la seguridad que el docente tenía estando al frente de ella y sus compañeros, tomándole como ejemplo e inspiración para mejorar, mismo sentimiento que tiempo después vio premiado cuando ese mismo docente la observó impartiendo clase en otro grupo, felicitándola por el avance que había tenido.

Así mismo, en las clases prácticas ella se dio cuenta de varios aspectos del rol de docente, tal como la responsabilidad que ellos tienen sobre el aprendizaje del estudiante, y que este aprendizaje se da de diferentes formas que están relacionadas con el perfil particular de cada uno de ellos, razón por la que la manera en que evalúa sus aprendizajes, debe de estar pensada en cómo este perfil limita o posibilita el desempeño pleno de los estudiantes al demostrar sus conocimientos y habilidades en inglés. Aunque ella se daba cuenta de estas cosas sobre la evaluación, recuerda que, así como otros de sus compañeros, a pesar de saber que ya estaban desempeñándose como docentes en clases controladas, pero

con estudiantes reales, en ocasiones le era difícil dejar su propio papel como estudiante, sintiendo que de vez en cuando comparaba su nivel de inglés con el de los estudiantes a los que estaba enseñando, esto con la finalidad de demostrarle a compañeros y docentes, que ella sabía más inglés que las personas con las que estaba practicando su enseñanza.

Extractos de la entrevista con la docente Ashley:

...el saber que tienes a gente a tu cargo, o sea su aprendizaje, y pues te das cuenta que los grupos son de muchas personas que son diferentes y cada quien tiene diferentes formas de aprender y de ser en clase, entonces las prácticas son como que esa conexión de esto es lo que sabemos sobre cómo se enseña el inglés, ahora aplícalo en la realidad.

...entonces nos pedían [los docentes a cargo de las materias prácticas] tener tacto con ellos [los estudiantes], para que lo vieran como retroalimentación, “no como estás mal”. Y es que siento que había parte de nosotros que decía “ah yo sí sé y tú no”, porque pues teníamos la edad de ellos, queríamos como que demostrarle a nuestros profesores que nosotros sabíamos más inglés que nuestros alumnos [risas].

De esta manera, para la docente Ashley, la licenciatura y la parte práctica de sus materias le sirvieron para confirmar que la evaluación tiene como objetivo valorar lo que el estudiante es capaz de hacer con su conocimiento, no si es capaz de repetir información en una prueba objetiva, pues esta experiencia personal, como puede leerse al inicio de este escrito, la sufrió durante su etapa en el bachillerato y le generó malestar en el aspecto emocional y en cómo percibía a la evaluación. Sin embargo, no sabía que pronto tendría que volver a enfrentarse con esta percepción completamente sumativa de la evaluación, pero ahora desde su papel como DIILE.

4.3.5.3 Docencia

La docente Ashley egresó de la LEI en 2014 y comenzó a trabajar en educación superior al próximo año. A su vez, trabaja en nivel medio superior desde hace cuatro años, y ambas experiencias le han servido para continuar moldeando sus creencias y prácticas con respecto a la evaluación.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

A lo largo de su experiencia como DIILE, la docente Ashley ha considerado que la evaluación tiene un objetivo correctivo que debe procurar no ser invasivo en el aprendizaje de los estudiantes, es decir, que dicha corrección se dé en colaboración con ellos y no sólo a partir del profesor, de manera que tengan la responsabilidad de ir construyendo su propio aprendizaje con la orientación de ella como docente. Sin embargo, y a pesar de que intenta utilizar la evaluación como un medio formativo con el que el estudiante se sienta cómodo para que pueda desempeñarse con seguridad, asegurando con esto una experiencia positiva que les dé un aprendizaje significativo, la evaluación sumativa es priorizada por parte de las instituciones donde trabaja, pues es a través de ésta que el estudiante acredita la materia, razón por la que los estudiantes se ven contaminados por esta predilección por obtener una buena calificación, una concepción que la docente considera equivocada, pues como se reportó en párrafos anteriores, de esa misma preocupación por obtener calificaciones altas, ella tuvo varias experiencias negativas en su paso por la educación preparatoria, lo cual le presenta el reto por anteponer su filosofía sobre la EIILE frente a esta situación. Extractos de la entrevista con la docente Ashley:

Yo con los estudiantes no soy tan cerrada, por errores pequeños no penalizo con severidad, solo corrijo.

...es que la escuela [refiriéndose a la preparatoria y la universidad] te sigue pidiendo que resultados y resultados, calificaciones con numerito, pero de todas formas yo no dejo que eso me impida... me limite de decir “yo evalúo para que aprendan, no para que saquen buenas calificaciones, una nota que a lo mejor ni dice si saben hablar o producir el idioma”.

A pesar de ello, la docente Ashley reconoce que las instituciones donde labora le han apoyado a través de talleres y cursos para mantenerse actualizada en diversos temas de la enseñanza en general, considerando un taller sobre el uso de portafolios como técnica de evaluación formativa, como uno de los contenidos que mejor pudo adaptar a su estilo de enseñanza, pues si bien conocía el concepto, no tenía claro qué tipo de actividades podrían agruparse para retratar de manera significativa el progreso de cada estudiante.

También esta actualización es algo que ella suele buscar a partir del intercambio de ideas con sus colegas. La necesidad por encontrar nuevas formas de evaluar un contenido o

una habilidad, nace a partir de su interés y deseo por hacer que el estudiante se sienta relajado en las actividades con un fin evaluativo, para que su desempeño sea una muestra fiel de lo que sabe hacer y no se vea afectado por factores externos a su conocimiento.

Extractos de la entrevista con la docente Ashley

...había maestros con quienes compartía, y él [refiriéndose al profesor Chad, otro participante] era muy creativo, actividades muy dinámicas pero a manera de evaluación, y entonces le pedía que me explicara para yo poder aplicarlas.

Lo que me gusta es que cuando escuchas a otro, es como... es la forma en que te das cuenta de que la evaluación tiene muchas formas de hacerse, y que por más que tú conozcas muchas, escuchar a otro siempre te va a dar ideas nuevas.

De esta preocupación por establecer un ambiente evaluativo agradable para el estudiante, la docente Ashley suele clasificar sus experiencias como buenas cuando ve reflejada la calma y seguridad en el desempeño de sus estudiantes, y como malas cuando percibe nerviosismo y estrés. De igual forma, cuando los resultados que los estudiantes obtienen a través de alguna evaluación no son los esperados en general, la docente parte de ello para analizar la manera en que presentó los contenidos, ya sea para modificar la forma en que los impartió o la manera en que decidió evaluarlos.

Por último, la docente Ashley declara conocer las funciones y los usos de la evaluación en la EIILE, pero que esto no significa que las maneras en que se lleva a cabo en el aula vayan a permanecer estáticas, porque las personas van evolucionando con el paso de cada generación, incluyéndose a sí misma como maestra y a sus estudiantes, de manera que las necesidades de estos últimos seguirán moldeando la manera en que la evaluación deba irse transformando.

4.3.6 Narrativa del docente Abel

4.3.6.1 Educación Básica

El docente Abel estudió la educación básica en los Estados Unidos del año 1986 a 1998 a través del sector público de aquel país. Los primeros años, que equivaldrían a educación primaria y secundaria en México, el docente percibía la evaluación como un proceso formal que tenía la intención de hacerlo sentir mal. No tuvo actividades evaluativas

además de exámenes que eran calificados sin ningún tipo de retroalimentación. Esta situación cambió en el momento que ingresó a la preparatoria, pues la evaluación era informal, centrada en cuestiones de desempeño más que en contestar un examen escrito.

Extractos de la entrevista con el docente Abel:

[Se acuerda de] “que no estudié, no me lo sé, esto...” casi siempre yo lo entendía como que era pues para fregarte, más que nada, o sea que era para echarte para abajo, para eso era la evaluación.

...en prepa ya mis maestros cambiaron mucho y era otro nivel y sí nos evaluaban pero casi siempre era ya más informal la evaluación.

En este periodo, el docente Abel descubriría su vocación por la enseñanza, pues, al haberse inscrito a un programa en el que fungía como asesor de alumnos de grados inferiores, encontró un propósito que sin lugar a dudas le ayudaría para tomar la decisión de estudiar una licenciatura para convertirse en docente, aunque su interés se encontraba en enseñar ciencias, pero, debido a una serie de situaciones personales, decidió regresar a vivir a México y una vez aquí tomó la decisión de estudiar la LEI.

4.3.6.2 Licenciatura

El docente Abel comenzó la licenciatura en el año 2009. Durante los primeros semestres de la licenciatura, el docente se percató de que los profesores se enfocaban primordialmente en aspectos de la enseñanza del inglés pero no ponían mucha atención a la competencia que él y sus compañeros tenían en el idioma, pues, a pesar de que para él no era un problema al haber pasado buena parte de su vida en los Estados Unidos, podía darse cuenta que algunos de sus compañeros tenían problemas con el idioma y los docentes no les apoyaban para mejorar, al momento de llevar a cabo las evaluaciones, se limitaban a señalar que sus compañeros tenían que mejorar su inglés, pero no les ofrecían herramientas ni orientación para hacerlo.

A pesar de esta perspectiva general que tenía sobre una predilección por enfocarse en enseñar aspectos propios de la EIIIE, tuvo un par de profesores a quienes recuerda con aprecio y admiración por la manera en que llevaban a cabo la evaluación dentro del aula. Una profesora mostraba su compromiso permanente con el aprendizaje de los estudiantes,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

pues el docente Abel podía percibir que la profesora buscaba diferentes formas de explicar un tema cuando se daba cuenta que algunos compañeros no lo estaban comprendiendo, y constantemente les ofrecía consejos para mejorar su pronunciación o escritura. El otro profesor descartaba todo tipo de evaluación formal, dejando claro que lo que a él le interesaba era que los estudiantes pudieran utilizar la información que discutían en clase, y las maneras en que valoraba qué tan adecuado lo hacían, constaba de mucha discusión sobre situaciones hipotéticas que los orientaban a reflexionar sobre lo que estaban aprendiendo y cómo podía ajustarse a las realidades menos favorables. Extractos de la entrevista con el docente Abel:

...ahí sí, por lo menos esta maestra cuando miraba que no entendías algo, ella misma cambiaba y ella misma te lo volvía a explicar pero de diferente manera, no era nada más de “si no entendiste pues ahí investiga”.

El otro maestro igual era muy informal en la evaluación, eran casi siempre preguntas abiertas y sí creo que eso influyó mucho en que me gustara cómo impartían su materia.

El docente Abel comenzó a trabajar en educación primaria como profesor de inglés al momento que cursaba las materias prácticas de la licenciatura. Esta actividad le sirvió como complemento de la clase de Práctica Grupal, pues combinaba las experiencias que tenía en su trabajo con niños con las experiencias que tenía en esta clase con estudiantes de nivel universitario. Para él, este fue el momento más productivo y significativo de la carrera, pues siempre se sintió más cómodo al aprender teoría a través de la práctica, aunque, para cuestiones relacionadas con la evaluación, percibió que la teoría le ayudó más que la práctica, pues le parecía difícil percibir a la evaluación fuera de actividades cuyo fin era otorgar una calificación o proporcionar retroalimentación, razón por la que solicitaba a los profesores que valoraban su desempeño en las clases prácticas, una retroalimentación donde le indicaran los tipos de evaluación que tomaron lugar en la sesión o que habría sido esperado llevar a cabo. Extracto de la entrevista con el docente Abel:

[después de solicitar retroalimentación] el profesor ya te decía “ah, mira, esto que les preguntaste fue una manera de evaluación, no sé, formativa” dice, o que “para tal contenido de tal es mejor esta de coevaluación.”

4.3.6.3 Docencia

El docente Abel comenzó a laborar como DIILE en educación superior en el año 2016, aunque previamente, desde 2011, trabajó en educación primaria. En ambas instituciones le han ofrecido cursos y capacitaciones, aunque él prefiere mantenerse actualizado a través de congresos y talleres que busca de manera personal, sobre todo cuando hay temas que le interesan. El docente estudió un posgrado en investigación educativa, a través del cual desarrolló un proyecto para el que tuvo que actualizarse con respecto a la evaluación en diferentes niveles educativos, así como diferentes tipos de evaluación, lo cual le ha servido hasta la fecha para poder analizar la manera en que evalúa a sus estudiantes.

En la institución superior donde ha laborado por seis años, las personas en la coordinación no se involucran de manera directa con la evaluación de los estudiantes más allá de monitorear el diseño de los exámenes que se aplican de manera parcial durante el curso al terminar cierto número de unidades, además que normalmente llevan a cabo reuniones cuyo fin es meramente informativo.

El docente Abel considera que las reuniones que se llevan a cabo en la institución superior donde trabaja, deberían promover el intercambio de ideas entre docentes, aprovechar que se encuentran reunidos y conversar sobre aspectos de la enseñanza de contenidos en el curso. Normalmente estos intercambios se dan en entornos informales, y principalmente busca la opinión de algún colega cuando no cuenta con el tiempo para planear detalladamente alguna actividad con fines evaluativos. *Extractos de la entrevista con el docente Abel*

Yo siempre me he quejado que en las juntas es mejor tomar experiencias hablar sobre cómo le hice, que a veces lo que nos dan en las juntas. Son pocos los momentos en que se pueden dar a conocer nuestras experiencias.

El docente Abel ha desarrollado la capacidad de detectar cuando una experiencia de evaluación está siendo mala a través del comportamiento de los estudiantes, pues si nota que existe incomodidad o hay una sensación de estrés generalizada, descarta ese tipo de evaluación y busca cómo hacerlo de manera distinta. Normalmente estas decisiones suceden sobre la marcha, y cuando no es así, el docente tiende a observar los resultados e impresiones al terminar una sesión o serie de sesiones, y en ese momento se cuestiona

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sobre la efectividad de la actividad y cómo solucionar algún problema derivada de ésta.

Extractos de la entrevista con el docente Abel:

El primero es el nivel de estrés del alumno. Si veo que están muy estresados, esa forma de evaluar no es la adecuada. Si fue muy pronta la evaluación, también puede ser eso. En lo segundo, me dice más a mí un papel en blanco que lo que escriben, entonces lo que no te dicen, a través de las expresiones, lo rápido que terminan, eso me dice mucho más.

Así, el docente concluye con la necesidad de adaptarse a los cambios antes de que estos ocurran, y normalmente sucede cuando las instituciones cambian programas o cuando los estudiantes demuestran la necesidad por ser evaluados de diferentes formas. Por esta razón, el docente Abel considera que la actualización docente es algo que debe priorizarse, e incluso acepta que debe mejorar su actitud hacia cursos que no son de su interés, pues es difícil predecir qué información le será de utilidad en el futuro y cuál no.

4.3.7 Narrativa del docente Chad

4.3.7.1 Educación Básica

El docente Chad estudió el nivel medio superior en una preparatoria perteneciente al sector público durante el 2005 y 2008. A partir de tercer semestre, el docente optó por tomar la orientación en Ciencias Sociales y Humanidades, pues en el plan de estudios esta área priorizaba el idioma inglés, su materia favorita, teniendo incluso clases específicas de comprensión lectora y producción escrita en ese idioma, además de la materia de inglés académico como tal. Sin embargo, la manera en que les era otorgada la calificación del curso, y por ende la manera en que su progreso era evaluado, le resultó bastante decepcionante, pues los docentes que tenía en esas materias impartían sus clases a partir del uso de libros, mismos en los que él y sus compañeros tenían que completar ejercicios, los cuales ni siquiera eran revisados con detenimiento por los profesores, dejándole al docente Chad una sensación de insatisfacción, pues no existía una retroalimentación sobre lo que se hacía, incluso en ocasiones los profesores se enfocaban en que el libro estuviera en buenas condiciones, que las páginas tuvieran un buen aspecto. Extractos de la entrevista con el docente Chad:

Yo tuve experiencias de que para mí la calificación o evaluación era todo mediante un libro, contestarlo, y si estaba todo bien, bueno ni bien porque a veces ni lo revisaban, ni tenían la forma de verificar que estuvieran bien las cosas... pues bueno, si se veía más o menos te ponían un diez, pero si lo traías sucio un 7; o sea entonces para mí en mi experiencia de educación básica fue un poco negativa. O sea, era que, “ay no, pues yo creo que sí porque tiene la letra bonita”, o sea yo sé, “¿cómo sabes que ese joven tiene diez?”

...en la prepa decía “ah okay, la materia de inglés, está chida”, me gustaba, y llegaba y era de “vamos a ver una película” y decía, “ay pues están chidas las películas, pero ¿cuándo voy a aprender?”

Derivado de estas experiencias al ser evaluado, el docente Chad tuvo dos conclusiones: 1) utilizar su gusto por el inglés y su insatisfacción con cómo lo enseñaban para decidirse a estudiar la LEI; y 2) la evaluación era una actividad sencilla de realizar. Así, el docente Chad comenzaría su camino para convertirse en DIILE, teniendo ciertas expectativas y concepciones sobre la labor docente, mismas que estarían por cambiar. Extracto de la entrevista con el docente Chad:

...de ahí me motivé para decir “okay; hay personas que les gusta pero no tienen el medio”, entonces quise ser yo ese medio para que les guste, y a quien no le guste hay que darle la motivación, entonces eso fue lo que a mí me dijo “tú tienes que ser maestro, tienes que ser docente y de inglés porque es lo que te gusta”. No fui muy bueno, quizá porque no tuve buenos maestros, y te digo que eran películas, que “no voy porque se me desabrocho la cinta del zapato”, entonces eran miles de cosas que dije pues no, yo quería aprovechar, pero no tuve la oportunidad, entonces dije “yo quiero llegar a ser lo que a mí no me ofrecieron”.

4.3.7.2 Licenciatura

Al momento de comenzar con la licenciatura, el docente Chad tuvo que enfrentar los resultados de la pobre enseñanza del inglés que tuvo en educación básica, pues sintió que no tenía lo necesario para estar ahí, recordando con tristeza y enojo lo poco de inglés que aprendió en la preparatoria, lo indiferentes que fueron los profesores hacia con su aprendizaje, y fue en ese momento que la desmotivación momentánea que sintió,

desapareció, lo convirtió en un impulso, pues recordó lo mucho que deseaba revertir la situación de estudiantes que estuvieran viviendo lo mismo que él.

Así, el docente Chad tuvo una impresión positiva sobre sus docentes de licenciatura, pues, comparándolos con los profesores de la preparatoria, pudo darse cuenta que eran diferentes, más preparados, y todo esto lo dedujo en el momento de oírlos hablar el inglés de manera fluida y con buena pronunciación, considerando que eso era una característica de un buen maestro, sin embargo, comprobaría semestres más tarde que el hecho de que, desde su perspectiva, supieran hablar inglés, no era indicativo de que fueran buenos docentes, pues con algunos de ellos volvió a vivir experiencias de evaluación similares a las que tuvo con los de preparatoria, en donde no sentía que su desempeño estuviera siendo evaluado de manera adecuada, y que tampoco le ofrecían una retroalimentación para mejorar, pero, a pesar de ello, esta vez tomó la decisión de no dejar que ello le afectara, se centró más en las buenas experiencias que tuvo siendo evaluado de maneras variadas, además de tener a algunos docentes como inspiración de cómo enseñar inglés, particularmente les recuerda con gratitud a aquellos que le hacían ver que equivocarse era algo ideal para aprender mejor. Extractos de la entrevista con el docente Chad:

...la mayoría de formas de evaluar en las que yo me enfocaba porque quizá sí había algunas que no eran tan buenas, quizá las había, pero como ya venía arrastrando varias que ya estaba hasta acá arriba, dije, ya no me voy a enfocar en lo malo, preferí enfocar mi energía, mi visión en lo que más me va a servir.

...sí hubo una que otra mala experiencia que te lo digo por una, para mí en lo personal fue una mala forma de evaluación, reprobé mi única materia en toda mi vida, por eso ahí fue cuando dije “okay, esa forma estuvo muy mal porque a mí me afectó hasta en lo emocional y todo” y dije “okay, entonces vamos a modificarlo”.

A partir del quinto semestre de la licenciatura, el docente Chad comenzó a trabajar como profesor de inglés en primaria, una experiencia que principalmente le aportó el procurar ser organizado con todos los requerimientos de la escuela, desde la planeación y los materiales, hasta la manera en que presentaba la información en el pintarrón. Estos detalles ya los había trabajado en la licenciatura, pero al estar trabajando cobraron más

sentido para él pues, de no hacer las cosas como se le habían enseñado, y como ahora se los estaban solicitando, podía perder su trabajo.

También fue a través de esta experiencia que revaloró un aspecto de la licenciatura que no estaba presente en su trabajo en la primaria: la retroalimentación tras una sesión impartida. La retroalimentación recibida en la licenciatura se daba de manera inmediata al terminar una sesión, o al menos al día siguiente de haberlo hecho. Particularmente, sobre evaluación, recibió información tanto teórica como práctica, a través de sugerencias sobre la manera en que condujo una actividad y su aspecto evaluativo, recuperando principalmente los consejos sobre cómo asegurar que la evaluación se dé de una manera amigable para el estudiante, desde el formato que se emplea, los contenidos, el perfil de los estudiantes, hasta la retroalimentación que derive de ésta, teniendo siempre en mente que la evaluación debe ser tan particular como se pueda, para que los estudiantes puedan sacar provecho de ésta. En su trabajo en la primaria, recibía visitas de su supervisor, pero no había una retroalimentación tan particular y detallada como en la licenciatura, además que, la misma figura del supervisor, si bien no le incomodaba, no le representaba la misma comodidad que con sus profesores de la licenciatura. Extracto de la entrevista con el docente Chad:

sí ayudaba un poquito más [la retroalimentación] porque ya la maestra o, porque sí la maestra te estaba así como que “a ver, ¿cómo vas a evaluar?”, como ya eran alumnos externos, sí se enfocaban mucho en “a ver, pero ¿qué le vas a evaluar?, ¿qué tienen que hacer él?, ¿qué le vas a checar tú?”, o sea sí nos ayudó, sí nos decían lo mismo, “enfócate en lo bueno, no en lo malo”.

4.3.7.3 Docencia

El docente Chad egresó en el año 2014 y desde entonces ha laborado en institutos de educación primaria y preparatoria, y desde el 2015 comenzó a laborar como DIILE en educación superior. El docente considera que en la actualidad su manera de llevar a cabo la evaluación en sus aulas se caracteriza por ser imparcial, pues el resultado de las actividades que diseña e implementa para valorar el aprendizaje y desempeño de los estudiantes es el único argumento que le parece válido para determinar su progreso, y no contaminar esta valoración con opiniones e impresiones personales basadas en aspectos irrelevantes. Es de

esta manera que constantemente recuerda los errores y aciertos que otros docentes tuvieron con él en la educación básica y en la licenciatura, además que ha podido descubrir que la evaluación, distinto a lo que creía como estudiante, es una actividad cuya complejidad deriva de todos aquellos detalles en que tiene que centrarse para asegurar que le sirva al estudiante, pues es la finalidad con la que también se mantiene actualizado en el aspecto de la evaluación y de la enseñanza en general. Extractos de la entrevista con el docente Chad:

Yo no les voy a dar nunca una calificación o un comentario porque me caigan bien o mal, a mí eso me es indiferente. Yo te doy lo que me toca como docente, y debes tener la confianza, la certeza pues, de que nunca voy a evaluarte y cobrarme algo que me cae mal, o querer perjudicarte al no decirte cuando no lo hiciste bien, porque “pues me caes bien, tú lo haces todo bien”. Vengo de sentirme mal porque tenía profesores así en la prepa, no podría hacer lo mismo.

El docente Chad intenta sacar provecho de todos los cursos y talleres que le son ofrecidos por parte de sus diferentes trabajos, procurando adaptar lo que aprende en uno u otro lugar para poderlo emplear con cualquier grupo de estudiantes con los que trabaja. Particularmente en educación superior, las experiencias de actualización que ha recibido han sido a través de las editoriales de los libros que han usado en los cursos de inglés, una actividad gestionada por parte de la coordinación de inglés, a quienes también atribuye una participación limitada en el aspecto de la evaluación, pues mantienen un rol centrado en el monitoreo del diseño colectivo que los docentes hacen de las evaluaciones sumativas al final de cada parcial. Todo esto le permite seguir trabajando con su creatividad, una cualidad que tanto él como sus colegas le reconocen. Extracto de la entrevista con el docente Chad:

Cuando van las editoriales... sí, los que hacen los libros, pues te dan como talleres para saber cómo usar el libro y sacarle más provecho, entonces de ahí me agarro para ver qué cosas podría yo transformar en estrategias de evaluación, actividades, hasta en la escuela o en la prepa me sirve todo eso que nos ofrecen, y también de allá para acá, cursos que nos hacen tomar pues yo todo lo integro en mis clases del nivel que sea.

Las oportunidades que el docente Chad tiene para compartir sus estrategias de enseñanza con colegas en sus diferentes entornos de trabajo, es una experiencia que valora

en extremo, pues siente una amplia satisfacción al dar a conocer las actividades que ha diseñado con la intención de evaluar algún aspecto o habilidad del inglés. A su vez, valora lo que los otros docentes le comparten cuando él quiere intentar algo nuevo, procurando siempre darle su toque de creatividad, algo que le ayuda a apropiarse de manera más amplia de todo aquello que se le aconseja. Todas estas interacciones son más cómodas para él cuando suceden en un entorno informal, ya sea durante el receso o la hora de salida, cuando saluda a otros colegas, pues, aunque en la primaria donde trabaja sí tienen reuniones periódicas para compartir experiencias, el entorno formal en que suceden, siente que cuenta con varias limitantes, tal como el tiempo o el mismo lenguaje con que procuran comunicar dichas ideas. Además, al compartir estrategias de enseñanza y evaluación con colegas, también tienen lugar las anécdotas sobre la calidad de experiencias al implementarlas.

Extracto de la entrevista con el docente Chad:

Suele ser informal (el intercambio de experiencias), y esto sí me gusta mucho hacerlo, o sea bueno no es presunción, pero a mí por lo regular en cuanto a la clase, en cuanto a todo, evaluaciones; por ejemplo, lo planeo y lo estructuro y lo checo y por lo regular tengo aspectos positivos, entonces me gusta mucho compartir de “oye fíjate que hice esto y los evalué así y estuvo muy chido”, y me gusta compartir pero también me dan muchas ideas.

El docente Chad planifica con cuidado el tipo de actividades destinadas a evaluar un contenido o una habilidad específica, de manera que genera una serie de expectativas sobre cómo funcionarán con sus estudiantes, expectativas basadas en experiencias anteriores donde una forma de valorar el desempeño de otros estudiantes, resultó en actividades agradables y que sirvieron para que los alumnos demostraran haber aprendido algo. Cuando estas expectativas no se cumplen, y la actividad con que evaluó a sus estudiantes se aleja de estos escenarios ideales, el docente Chad reflexiona sobre lo que se hizo, sobre lo que pudo hacer, y sobre todos los demás aspectos que pasó por alto y que probablemente fueron la razón para una experiencia negativa, la cual, para él, se caracteriza cuando los estudiantes no son capaces de llevar a cabo lo que se les pide, algo que ya han cubierto en su curso. Así, el docente Chad ha aprendido que la evaluación debe adaptarse a diferentes aristas, y que no siempre una forma de valorar algún conocimiento o habilidad, será exitosa, pues no

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

todos los estudiantes tienen necesidades similares, ni aprenden de la misma forma. Extracto de la entrevista con el docente Chad:

Sí me pesa poquito más las malas experiencias. Porque, digo “okay, ¿qué me está fallando?”, o sea a mí sí me pesa un poquito el qué me está fallando, entonces digo “esto no fue lo que yo esperaba” cuando llega a suceder, entonces como que me frustra más el estar “ay y ¿qué hice mal?”, y “¿qué debí haber cambiado?”, o “¿qué debí haber hecho?”, o “¿cómo debieron haber reaccionado?”, entonces a mí sí me mueve más el hecho de haber hecho algo mal, al hecho de haber hecho algo bien.

La evaluación es una actividad que el docente Chad percibe como algo que está en evolución continua, pues los tiempos cambian, las generaciones de estudiantes son diferentes, y los planes y programas de estudio también condicionan la necesidad por evolucionar este aspecto de la enseñanza, algo que el docente Chad considera necesario e inevitable.

4.3.8. Narrativa del docente Dan

4.3.8.1 Educación Básica

El docente Dan estudió su educación básica en el sector público, tanto primaria, secundaria y bachillerato. La evaluación en aquél entonces la recuerda como una serie de actividades donde lo que se requería de él era replicar una respuesta tal cual como venía en sus libros de texto o como los profesores les habían dicho durante las sesiones de clase.

Extracto de la entrevista con el docente Dan:

Recuerdo que antes pues sí era más de, como de machetearle, de tener que estudiar conceptos, así como aprenderlos de memoria, pero así muy marcado pues, de que hasta te ponían en primaria, recuerdo que te ponían a hacer listas con alguna palabra, o no sé, alguna oración, y que tengas que repetirlo diez veces. Se usaba mucho la memorización.

La asignatura de inglés no la tuvo durante su educación primaria, sino a partir de la secundaria. Aquí, sus profesores, además de que no se expresaban en inglés, limitaban la enseñanza de la materia al uso del libro de texto, el cual tenían que completar y dichas respuestas y ejercicios tendrían similitud con los exámenes que tenían al final del curso, de

los cuales no recuerda ninguna actividad donde se evaluaran las habilidades del inglés, siempre fueron pruebas objetivas centradas en el uso de la gramática y vocabulario. Al entrar a la preparatoria, se dio cuenta que algunas cosas en la materia de inglés eran mejores que en la secundaria, como que los docentes, a pesar de tampoco usar el idioma durante toda la clase, al menos al escucharlos leer indicaciones en inglés, podía percibir lo que para él era una buena pronunciación y fluidez. Sin embargo, la parte de la evaluación no cambiaría, seguían siendo evaluados a través de ejercicios de respuesta cerrada, y en ocasiones, errores sobre algún aspecto que no se estaba evaluando, eran considerados por los docentes para penalizar, llevando al docente Dan a considerar que probablemente sus profesores ni siquiera planeaban de manera cuidadosa y profesional ese tipo de evaluación, cayendo incluso en la improvisación de utilizar criterios de evaluación que no habían sido acordados o notificados previo a implementarse. Extracto de la entrevista con el docente Dan:

...más de lo mismo, “lean la página tal y contestan los ejercicios”, y ya, se acabó, yo nunca oí a mis profesores hablar en inglés, no te podría decir que sabían hablarlo, entonces las evaluaciones eran eso, poner las mismas respuestas que pusiste en el libro; speaking, writing, es más, ni reading ni listening existían como tal, era pura gramática y vocabulario memorizado.”

Ya en la prepa, pues teníamos más cosas de inglés, pero volvemos a lo mismo, hacer oraciones escritas y si te equivocabas en algo de vocabulario, no de gramática que es lo que te estaban evaluando, ya estaba mal, es decir, ni siquiera siento que ellos supieran qué estaban evaluando, sólo tenían que sacar una calificación como fuera para dárnosla.

Tras terminar la preparatoria, el docente Dan decidió tomarse un par de años para trabajar en Canadá, en una comunidad donde el idioma oficial era el inglés. Esta experiencia, además de influir en su agrado por el idioma, le sirvió para darse cuenta de las diferentes oportunidades que podría tener de aprenderlo bien, incluso en un ámbito académico de preferencia, así que en su regreso a México, decidió entrar a la LEI, aceptando que la docencia no le llamaba tanto la atención, no tenía problemas con ello, pero sus aspiraciones eran aprender el inglés en un entorno académico para desempeñarse

en otras áreas, aunque, años más tarde, terminaría sintiendo un agrado especial por la docencia.

4.3.8.2 Licenciatura

Apenas ingresó a la universidad, el docente Dan estaba ávido de conocer el tipo de docentes que conocería, ya teniendo en mente analizarlos con el mismo criterio que analizó a los de bachillerato, además ahora con un objetivo muy claro en mente: aprender inglés para diversificar sus posibilidades laborales.

Tras el primer semestre de la licenciatura, el docente Dan pudo darse cuenta de que existían dos tipos de docentes en cuanto a la evaluación: aquellos que presentaban variedad e innovación en la forma de llevar a cabo la evaluación, y otros cuantos que permanecían con el tipo de evaluaciones que el docente había tenido en la educación básica, caracterizándose por ser rígidas y priorizando la memorización de conceptos e información. Del primer grupo de docentes, a lo largo de la licenciatura, el docente Dan pudo conocer diferentes formas de evaluar conocimientos y habilidades, aunque principalmente este aprendizaje lo obtuvo a través de cómo es que él era evaluado, pues los contenidos teóricos y prácticos de la licenciatura los consideraba muy limitados en cuanto a evaluación, es decir, difícilmente recuerda que algo de lo que sabe de evaluación se haya dado a través del contenido de alguna materia en específico. Extracto de la entrevista con el docente Dan:

...los docentes que se salían de lo normal, o sea de lo que ya son ideas muy viejas de enseñanza. Esos docentes te hacen ver que la manera de hacer evaluación es muy amplia, con muchas posibilidades.

En estos docentes a los que reconoce como los mejores de su experiencia en educación superior, había una serie de cualidades que compartían y que a su vez le inspiraron a él la construcción de su propio estilo de enseñanza y de evaluación. Por ejemplo, la disciplina y la exigencia que tenían algunos docentes le ayudaron a construir un aprendizaje autónomo, pues para satisfacer las demandas de estos docentes, tenía que investigar muchos de los contenidos por cuenta propia para profundizar, pero siempre a partir de este orden y organización con que los profesores lo guiaban, algo que también quedaba impreso en la forma en que le evaluaban, pues si bien el tipo de evaluaciones que llevaban a cabo estos docentes caía más en lo tradicional, lo sumativo, lo formal y objetivo,

normalmente era una síntesis de los contenidos e información más relevante que el docente tenía que aprender para poderla poner en práctica. También le resultaban agradables las materias donde el profesor era una persona que llevaba los contenidos de la clase de una forma amena y con materiales de aprendizaje atractivos, todo esto derivado del dominio que el profesor tuviera de dichos contenidos, lo que en evaluación se reflejaba a través de maneras alternativas, más de carácter formativo y que promovían la reflexión constante a manera de autoevaluación. Así pues, el docente Dan retendría todos estos aprendizajes por observación, y trataría de reflejarlos más tarde como DIILE. Extractos de la entrevista con el docente Dan:

...eran muy estrictos, entonces eso también te obliga a ti a esforzarte más a aprender las cosas, y pues sí hay varios personales.

...te obligaba a machetearle, a estudiar, buscar fuentes, a utilizar la tecnología de una forma más avanzada, que en ese tiempo yo estaba bien perdido en tecnología, y creo que si no hubiera sido por él hubiera sido muy difícil pasar la tesis a la primera.

Yo lo que he aprendido de evaluación ha sido después de graduado, ya con la práctica en diferentes instituciones. Siendo honesto sí creo que esa parte de la evaluación está en pañales en la carrera.

4.3.8.3 Docencia

El docente Dan comenzó a trabajar en educación superior a partir del 2014, mismo año en que egresa de la LEI. En su paso por la institución donde comenzó a laborar, también se dedicó por un breve periodo a cargos de coordinación de inglés, pero tuvo otra oportunidad de trabajo en la universidad donde trabaja actualmente, desde el año 2016 a la fecha, trabajando de manera simultánea en educación primaria.

En ambos lugares de trabajo, el docente Dan se ha dedicado a mantener un entorno de enseñanza y aprendizaje basado en el respeto hacia él como figura de autoridad y entre sus mismos estudiantes. En este entorno de respeto, una característica que resalta y que intenta mantener, es la exigencia permanente que comprometa al estudiante con su

aprendizaje, esto con la finalidad tanto de enriquecer su aprendizaje. Así, el docente también le da una predilección a las presentaciones orales como forma de evaluación, pues de esta manera él puede identificar que los estudiantes produzcan el lenguaje y no caigan en la memorización de información. Extracto de la entrevista con el docente Dan:

En la universidad trato de mantener una línea de respeto, en la primaria también, pero me refiero a ser más serio en las clases, porque los alumnos tienden a tomarte la medida y pues ahí ya se te salió de control el grupo, entonces siempre trato de que en la universidad me vean como esa figura recta, para que ellos tengan el beneficio de aprender con más respeto y de que batallen en la materia también para que no la vean de relleno y que se apliquen más, porque ellos es a quienes les va a servir, no a mí.

La actualización que el docente Dan ha experimentado en cuanto a temas de enseñanza y evaluación ha derivado de cursos que han sido implementados por las instituciones donde trabaja y que la participación en estos se ve estimulada tanto por el deseo de mejorar como por la obtención de certificados y constancias del trabajo realizado y los contenidos aprendidos ahí. A su vez, estas experiencias de aprendizaje a través de la actualización, le han resultado útiles para ambos entornos, pues lo que aprende en los cursos de educación básica, los puede aplicar para estudiantes de educación superior y viceversa. La mayoría de los contenidos aprendidos ahí, ha identificado que son conceptos y técnicas que jamás vio durante su preparación como DIILE.

Además de los cursos de actualización docente, las instituciones donde labora suelen tener reuniones donde los docentes pueden compartir experiencias en un entorno formal. Esta experiencia ha sido más provechosa en su trabajo en nivel primaria, pues ahí tiene la oportunidad de escuchar a una variedad de profesores de distintas materias y con diferente tipo de experiencia, pues en la universidad donde labora, si bien también se provee este tipo de oportunidad de compartir experiencias, las reuniones se dan solamente con los profesores de inglés, y normalmente éstas están centradas en resolver dudas en ocasiones incluso de carácter administrativo y no académico. A pesar de esto, el docente Dan utiliza todo lo que aprende de otros profesores en primaria para adaptarlo y poder aplicarlo con sus estudiantes en nivel superior, algo que de igual forma lo hace con lo que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

aprende en nivel superior y lo adapta a sus estudiantes de primaria. Extracto de la entrevista con el docente Dan:

...en la primaria sí compartimos mesas de trabajo con compañeros, y pues últimamente tenemos la suerte de que ya nos integran más a los equipos de los docentes de primaria digamos titulares, porque anteriormente trabajábamos a parte con puros docentes de inglés, y pues siempre era lo mismo, siempre se decían las mismas estrategias, y pues sí llegaba a ser un poco tedioso, y ahora yo he aprendido mucho, porque otros maestros sí están muy actualizados y te pasan estrategias aplicables a tu materia, y no simplemente los aplicas en la primaria, también puedes aplicarlos en la universidad.

La reflexión sobre sus prácticas evaluativas normalmente se da a través de las experiencias que sus colegas comparten en estas reuniones, pues la nueva información que recibe, desde una actividad que no conocía, hasta un enfoque ajeno a su formación como DIILE, le abre los ojos a la manera en que evalúa a sus estudiantes y cómo podría mejorarla.

El docente Dan ha tenido buenas y malas experiencias relacionadas con la evaluación de sus estudiantes. Normalmente, ante las malas experiencias suele detenerse a pensar sobre sus estrategias al momento de evaluar, el tipo de actividades que emplea, y otros elementos que hacen de una evaluación una buena experiencia para los estudiantes. Sin embargo, la mayoría de las malas experiencias relacionadas con la evaluación derivan de la falta de compromiso que el estudiante tiene hacia con su aprendizaje, pues, aunque el docente les dé a conocer los criterios que se evaluarán con determinada actividad, terminan por no cumplirlos y al momento de recibir una mala calificación o una llamada de atención, reclaman al docente, algo que le frustra pues considera que en el nivel superior está trabajando con adultos que deben mostrar mayor grado de compromiso y responsabilidad.

Para el docente Dan la evaluación es una actividad de la que tiene que seguir aprendiendo día con día, pues identifica en sí mismo limitaciones que trata de corregir con una actualización constante a través de las herramientas que puede aprovechar en sus lugares de trabajo, como los cursos o talleres que se ofrecen, o los ya mencionados entornos formales en donde puede escuchar a otros colegas docentes, independientemente de la materia a la que se dediquen, y también puede recibir retroalimentación sobre sus maneras

de evaluar, y mientras estos entornos de aprendizaje colaborativo se sigan presentando, su concepción sobre evaluación seguirá ampliándose. Extracto de la entrevista con el docente Dan:

...más bien sí me siento a veces un poquito limitado, porque quisiera aplicar más estrategias o quisiera que los alumnos hicieran actividades diferentes, salir un poquito de la rutina, pero desgraciadamente no sabe uno cómo evaluarlo, o no sabes qué parte se va evaluar, no sabes a veces cómo diseñar una rúbrica que te esté dando los puntos estratégicos de la evaluación.

4.3.9 Narrativa del docente Jacob

4.3.9.1 Educación Básica

El docente Jacob estudió su educación básica en el sector público. En educación básica, la evaluación era un tema que el docente entendía como un medio a través del cual se obtenía una calificación, y percibía que en ocasiones carecía de cualquier otro propósito, a pesar de que, en secundaria y preparatoria, particularmente en la clase de inglés, sí identificaba una intención comunicativa, pues la evaluación comenzaba a integrar habilidades de producción y recepción, pues no había una retroalimentación que le diera este sentido. Extracto de la entrevista con el docente Jacob:

En la preparatoria sí teníamos un tipo de evaluación que buscaba trabajar, o sea evaluar pues, las habilidades de manera integral, se veía más un propósito comunicativo, pero se seguía quedando de manera muy formal, para tener la calificación más que nada, porque retroalimentación como tal, siento que faltó.

El docente Jacob se sentía indiferente con referencia a ser evaluado, pues a diferencia de sus compañeros, sus papás no le llamaban la atención ante una mala calificación, ya que era raro que le sucediera. Los momentos en que ser evaluado le significaba una sensación de nerviosismo, venían de la mano del grado de impacto que tenían sobre su vida académica, tal como los exámenes para ingresar a otro nivel académico, pero las evaluaciones que tomaban lugar dentro del aula, no tenían este efecto en él. Extracto de la entrevista con el docente Jacob:

Honestamente a mí no me importaba mucho esta parte de los exámenes. Nunca busqué destacar con mis calificaciones y pues como tal no me llamaban la atención

mis papás o algo así que me hiciera preocuparme como muchos compañeros que se ponían nerviosos.

A lo largo de esta etapa, el docente Jacob desarrolló un gusto particular por el idioma derivado de videojuegos y series de televisión, además que disfrutaba de la materia de inglés en secundaria y preparatoria. Sin embargo, el docente no tuvo como opción inmediata estudiar la LEI para continuar con su educación en nivel superior; optó por una ingeniería en sistemas, en la cual no tuvo un desempeño regular debido a que perdió la motivación durante el primer semestre. De esta experiencia, el docente tomó la decisión de intentarlo ahora con la LEI, teniendo en cuenta su gusto por el idioma y el buen desempeño que tuvo en la materia de inglés.

4.3.9.2 Licenciatura

Así, el docente Jacob ingresó a la LEI en el año de 2009. Con respecto a la evaluación, el docente conoció la teoría detrás de diversos tipos de evaluación a través de la materia que llevaba este nombre. Sin embargo, la práctica que tenía en esta materia, que se basaba en diseñar instrumentos de evaluación y aplicarlos con un grupo real de estudiantes, no le parecía suficiente, pues para él no ayudaba a trasladar la teoría a la práctica de manera satisfactoria.

El docente Jacob conoció a diferentes tipos de profesores en la licenciatura, y para él la gran mayoría eran buenos en lo que hacían, pero los que destacaban se debía a cuestiones como que cumplían con los objetivos de la materia de manera evidente, además que eran personas disciplinadas que les hacían esforzarse para que el aprendizaje que obtenían fuera significativo, sin pasar por alto que una de las grandes cualidades era la disposición y disponibilidad para ofrecer orientación sobre la materia en horario extra clase si el alumno lo necesitaba. Extractos de la entrevista con el docente Jacob:

Conoces más sobre tipos de evaluación, algunos no los llegas a aplicar en la práctica como estudiante, pero después, ya como profesor, lo haces. Sí se necesita la teoría desde luego, pero alternando la práctica.

Pues [nombre de docente masculino] por ejemplo, fue buen maestro aunque relajado, pero cumplía con los objetivos de las materias. Otra buena maestra creo

que fue [nombre de docente femenino], algo exigente, critica a ratos pero buena maestra. Definitivamente, [nombre de docente masculino]; muy estricto pero realmente ayudó a corregir muchos vicios en la escritura.

En las materias prácticas de la licenciatura, el docente Jacob aprendió diferentes elementos de la labor docente. Destacaron, por la frecuencia con que se le hacían comentarios respecto a ello, la claridad al momento de dar instrucciones en inglés para que los estudiantes logaran entender lo que se les pedía hacer, y, por otro lado, un aspecto de las actividades e interacciones con un fin evaluativo, tal como la retroalimentación. De este último aspecto, recibió sugerencias que se enfocaban en cómo identificar el mejor momento para retroalimentar a un estudiante, así como identificar la manera más adecuada para hacerlo. Fuera de esto, el profesor sentía que faltaba más práctica y reflexión sobre toda la teoría que vio semestres atrás con respecto a la evaluación.

4.3.9.3 Docencia

El docente Jacob comenzó a trabajar como DIILE en educación superior desde 2013, y se ha mantenido trabajando en la misma institución con algunas experiencias en institutos privados de inglés.

Fue hasta este momento en que comenzó a desempeñarse profesionalmente como DIILE que pudo darse cuenta de la importancia de la evaluación en la EIILE, y cómo algunas prácticas evaluativas aprendidas en la licenciatura podían ser consideradas buenas y otras no funcionaban del todo. Principalmente, revaloró la necesidad de ofrecer corrección y retroalimentación procurando no afectar emocionalmente al estudiante.

Extracto de la entrevista con el docente Jacob:

...luego que nos convertimos en docentes realmente te das cuenta de lo que sirve y no sirve para ayudarlo, porque lo acomplexas, le causas un trauma, pueden ser hasta cuestiones un poquito dañinas para su personalidad, o la evaluación como tal no es tan objetiva y es más subjetivo por cuestiones de que al maestro no le gusta la persona que está evaluando.

El docente Jacob también ha tenido que confrontar su ideal de evaluación con las actividades y formatos de evaluación que son exigidos por la institución y que, de alguna forma, influyen de manera poco positiva el desempeño del estudiante. Constantemente

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

procura elaborar actividades por cuenta propia e intenta utilizar el libro de texto lo menos posible, aunque tiene que hacerlo porque el programa está adaptado a los contenidos del libro.

Referente a sentirse influido por sus experiencias siendo evaluado como estudiante para evaluar a sus propios estudiantes, el docente Jacob prefiere no pensar en lo que a él le gustaba o le disgustaba, pues considera que cada estudiante es diferente y viven la evaluación a su propia manera, entonces lo mejor es asegurar que la evaluación que se hace, estará pensada en ofrecerles consejos sobre cómo mejorar algunos aspectos para utilizar el inglés en situaciones laborales reales.

Para el docente Jacob, las coordinaciones de inglés se mantienen fuera de las actividades que él decide llevar a cabo en su día a día, pero monitorean constantemente la elaboración de exámenes parciales que los docentes hacen en trabajo colegiado.

Además de esta interacción con otros docentes para diseñar los exámenes parciales, el docente Jacob suele compartir con ellos sus ideas sobre actividades para abordar ciertos contenidos, así como para llevar a cabo la evaluación de los mismos. Esta interacción normalmente sucede en entornos informales y no planeados, y normalmente reconoce que, al tener experiencia principalmente con los niveles intermedios, los profesores que no están muy familiarizados con estos cursos buscan su apoyo y consejos para llevar a cabo la valoración de estos. Extracto de la entrevista con el docente Jacob:

...sí he retomado algunas actividades que sugieren, y ha funcionado, con ciertos grupos. Y realmente me han comentado actividades que no les funcionan y les he hecho ver el error o qué es lo que no tienen que incorporar porque no va de acuerdo al nivel académico, porque si trabajan con niños y quieren aplicar lo mismo con adultos no aplica o no funciona porque a pesar de que es muy dinámica, realmente no es formativa.

Así, la reflexión que él hace sobre su manera de evaluar a los estudiantes, está normalmente basada en sus impresiones al final de una unidad. Si considera que los estudiantes se mantienen en un nivel similar al que tenían al iniciar la unidad, o si se percata de que hay lagunas al momento de abordar contenidos de una nueva unidad que se relacionan con los contenidos de una unidad previamente cubierta, procura modificar la

manera en que está enseñando ciertos contenidos, así como las técnicas que utiliza para evaluar la comprensión de estos contenidos en el desempeño de sus estudiantes.

La emergencia sanitaria por covid-19, también ha contribuido a que el docente Jacob reflexione en torno a la necesidad por no permanecer en una zona de confort al momento de pensar sobre la evaluación así como de llevarla a cabo, pues tanto la actualización como la apertura a nuevas perspectivas sobre la EIILE y la evaluación, lo prepararán para hacer frente a futuras situaciones que le demanden modificar la forma en que evalúa a los estudiantes, quienes, de acuerdo a lo que ha vivido a lo largo de la pandemia, también se ven beneficiados de trabajar de maneras variadas, pues esto también los prepara a ellos para adaptarse a los cambios de manera menos drástica y más efectiva.

Extractos de la entrevista con el docente Jacob:

Sí, la tecnología y las herramientas que tenemos te tienen que adaptar al contexto que la gente vive, para que sea más efectivo. A ellos [los estudiantes] también les ayuda, les hace ver, o más bien les hace entender que los cambios son inevitables, y si tú como docente le vas variando a cómo los evalúas, ellos se acostumbran a no quedarse con una manera y ya.

4.3.10 Narrativa del docente Liam

4.3.10.1 Educación Básica

El docente Liam estudió los tres niveles de su educación básica en escuelas del sector público. La evaluación para él en la educación primaria y secundaria no era más que un instrumento a través del cual obtener una calificación al finalizar un periodo escolar, reduciendo su propósito a un fin sumativo. Este tipo de actividad, el contestar un examen, le solía resultar algo sencillo donde siempre obtuvo buenas calificaciones, aunque, le podía llegar a resultar estresante y ocasionar inquietud, principalmente porque percibía nerviosismo y malestar por parte de sus compañeros cuando sabían que tendrían un examen. Extractos de la entrevista con el docente Liam:

...cuando me preguntaban algo, sí sabía, entonces ya el día del examen, de una u otra manera siempre me iba bien, entonces al final de cuentas en las calificaciones, siempre tenía buenas calificaciones.

Yo me ponía así como nervioso pero siempre me iba bien, y la neta yo nunca tuve que machetearle ni nada, porque veía que otros compañeros todavía antes de los exámenes estaban así repitiendo como periquitos, y yo no.

A su vez, los exámenes, que era la única forma de evaluación que puede recordar de sus años como estudiante en educación básica, le servían como un medio para contrarrestar la idea que de él se hacían varios docentes, pues, al ser un joven con problemas de comportamiento y disciplina en el aula, los profesores asumían que no era alguien capaz de obtener buenas calificaciones, estigma del que él se daba cuenta por la manera en que lo trataban, y sobre todo por la sorpresa e incredulidad que les ocasionaba darse cuenta que el docente Liam había obtenido una buena calificación en los exámenes que les administraban a los estudiantes. Extractos de la entrevista con el docente Liam:

Total, una vez me preguntó [profesor de inglés en secundaria] una respuesta, porque ni revisaba los exámenes él, nos ponía a que le ayudáramos a revisar, ya te imaginarás las trampas que hacían, pero bueno, pues le di la respuesta del examen [del compañero] que yo estaba revisando, que obvio sabía que estaba mal, porque era algo de que puso todo en simple present cuando que era respuesta en futuro con will, entonces se burló o sabe qué dijo, y ya yo le dije, “así dice aquí, yo sé que la respuesta es tal”, entonces de ahí como que me quería agarrar de bajada.

Y así había varios, mi Collazo, como que se daban cuenta que yo no era como ellos pensaban, o sea que era burro nada más porque era indisciplinado, y les calaba que en los exámenes les demostraba que estaban mal.

Afortunadamente para el docente Liam, en su último año de secundaria tendría como profesora de inglés a una docente que comenzó a inspirar en él un interés tanto por el inglés como por la docencia, pues, para comenzar, ella era diferente a profesores de otras materias y de grados anteriores en tanto que hacía sentir bien a los estudiantes sin perder el control del grupo ni la disciplina, pero era su parte humana y cálida hacia los estudiantes, las felicitaciones que recibió de ella cuando obtenía buenas calificaciones en los exámenes, algo que no había experimentado hasta ese momento.

Esta buena impresión del inglés y de la docencia continuó en su paso por la educación preparatoria, pues aquí conoció a otra profesora similar a la de secundaria, que

además también estaba a cargo de la asignatura de inglés. Con ella también se sintió muy cómodo, tanto así que la indisciplina que le ocasionó problemas en primaria y secundaria, comenzó a desaparecer, pues empezó a disfrutar de la escuela, pues a través de este entorno de confianza y respeto, sintió que podía aprender más y mejor. Los exámenes, que seguían siendo la única forma de evaluación que conocía, le seguían pareciendo actividades fáciles de realizar y obtener una buena calificación, pero ya también en este punto podía ver que uno de los propósitos era servirle al docente como motivación de que estaba haciendo las cosas bien, pues se percataba de la alegría que la docente de inglés experimentaba cuando veía que la mayoría de sus estudiantes obtenían una buena calificación. Extractos de la entrevista con el docente Liam:

sabían mucho, tenían ese toque, un toque humano muy cañón y me sentía muy a gusto y por eso me podría... no sé me desarrollé más de tan cómodo que me sentía, pude aprender más, entonces, nada más que sí lo que tenían las dos era que pues eran muy estrictas, mucho, y eso también se me quedó, y también trato e intento hacerlo.

4.3.10.2 Licenciatura

Tras concluir su educación básica en el año de 2008, y tras haber acumulado buenas experiencias en la materia de inglés, encontrando una fuente de inspiración para la docencia de este idioma en las dos profesoras que se mencionan anteriormente, el docente Liam lo tenía claro, la LEI sería la carrera que le interesaba estudiar en educación superior.

El docente Liam estudió en los cursos propedéuticos de la LEI por un año, los cuales son orientados a ofrecer una regularización del nivel de inglés de aquellos estudiantes que fueron aceptados en la carrera pero que no cumplieron con el mínimo de calificación en el examen TOEFL al ingresar. Aquí, el docente Liam experimentó una situación relacionada con la evaluación que le valió una serie de burlas por parte de sus amigos, pues uno de sus profesores acostumbraba dar una retroalimentación general después de haber revisado los exámenes de alguna unidad, y escribía en el pizarrón los errores más comunes o que más le llamaban la atención, pero sin evidenciar a quién los cometió. El error que el docente Liam había cometido era referido a una conjugación equivocada de un verbo en inglés, misma que les resultó muy cómica a sus compañeros, y

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

él mismo terminó evidenciándose al aceptar que la autoría de ese error había sido suya. Sin embargo, él también tomó con humor esta situación, pues a pesar de que fue una burla que lo persiguió por toda la duración de la licenciatura, él supo que, a diferencia de profesores que había tenido en el pasado, aquí el profesor nada tuvo que ver, no fomentó ninguna burla hacia él, e incluso lo defendió de los comentarios y risas que recibió de esa equivocación.

Ya una vez que comenzó con el primer semestre, el docente Liam se dio cuenta de las muchas formas de evaluar que previamente desconocía. Este descubrimiento se fue dando a través de la manera en que él identificaba que sus docentes valoraban el conocimiento de él y de sus compañeros. Para poderse dar cuenta de esto, el docente Liam tuvo que pensar en sí mismo como docente pues, a pesar de seguir siendo estudiante, asumía que ya tenía que pensar como alguien que pronto estaría frente a grupo para poder aprender de mejor manera los contenidos de sus clases de licenciatura. Esta manera de pensar, el intentar posicionarse desde el punto de vista de un profesor, fue posible para él a partir de todas esas materias donde conoció las partes de una clase, cómo planearla, e incluso tener la oportunidad de observar a docentes experimentados llevar a cabo diferentes sesiones. Sin embargo, varios aspectos de la evaluación, incluso ya cuando él se desempeñaba como docente en educación primaria a la par de que tenía sus primeras clases prácticas frente a grupo, seguían pasando desapercibidos para él, pues era difícil dejar por completo su identidad como estudiante. Extractos de la entrevista con el docente Liam:

En la licenciatura te empiezan a evaluar de distintas formas, ya desde ahí tú vas viendo qué hacen ellos como maestros, porque sabes que tú vas a ser como ellos en unos años. Al menos yo sí, ya desde que pasé a primero pensé ya te dieron clases de inglés, ahora te van a enseñar a dar inglés a ti, porque ya pasaste de alumno a profesor. Entonces eso, mi Collazo, me empezó a hacer que viera ya todo como parte del trabajo que iba a tener.

...ahí [en el momento que se asume como docente] empecé a ver cómo interpretar esa información, y que va a depender mucho de cómo la obtienes, qué haces para asegurar que te sirva para mejorar como profesor y ayudarle al estudiante a que siga avanzando.

En este periodo en que el docente Liam compartió su formación como DIILE con su primer trabajo como profesor de inglés en primaria, reconoce que ambas experiencias le aportaron aprendizajes valiosos para su profesión, pero se limitaban a cuestiones de control de grupo, creatividad para el diseño de actividades y material, y aspectos de un orden más operativo sobre cómo completar una sesión, pues no recuerda algún momento en específico donde haya aprendido o discutido algo sobre evaluación, ni en la LEI ni en su trabajo en primaria. Extracto de la entrevista con el docente Liam:

...en ese entonces aunque yo ya estaba según súper metido en mi papel de profesor, pues todavía me faltaba darme cuenta como que la evaluación son muchas cosas que hacemos, no es nada más un examen, ¿sí me explico? Como que no me daba cuenta, y es que en la primaria nadie me estaba diciendo cómo hacer las cosas, de repente el supervisor te iba a observar, pero nada más te daba así como que un comentario en general, y pues yo todavía estaba algo chavo, no estaba tan centrado como ahora.

Así, el docente Liam terminaría su formación en la LEI en el año 2013, mismo en el que comenzó a laborar en la institución de educación superior donde a la fecha continúa trabajando. A lo largo de esta siguiente experiencia, confirmaría que la licenciatura le ayudó a prepararse para muchos aspectos de la EIILE, pero algunos otros le corresponderían a él profundizarlos y seguirse actualizando, tal como lo fue la evaluación.

4.3.10.3 Docencia

Hoy en día, el docente Liam se considera como un profesor que intenta establecer un entorno seguro al momento de llevar a cabo actividades de evaluación, esto con la intención de que los estudiantes puedan contar con la tranquilidad necesaria para no ver su desempeño contaminado por factores ajenos a sus habilidades y conocimiento. De igual forma, considera que evidenciar los errores de los estudiantes es una mala estrategia, pues mientras que algunos pueden no tener problema con ello, otros más podrían sentirse mal. Extractos de la entrevista con el docente Liam:

Yo no uso la evaluación para desquitarme de nada con nadie, porque para comenzar yo me preocupo por generar un ambiente así para que no se pongan

nerviosos, y pues evitas eso de querer burlarte porque ellos no saben, o sea es obvio, son estudiantes, tú les estás enseñando.

Ya cuando eres profesor tienes que ver las cosas así, ya no puedes seguir viendo muchas cosas como alumno. Si yo siguiera pensando que evaluar nada más es checarles el libro y el examen, no aprenderían gran cosa los estudiantes.

El docente Liam considera que las características de cada grupo con que trabaja son lo que va a determinar qué tipo de evaluación se ajustará mejor a ellos, por lo que es necesario contar con una concepción sobre la evaluación que sea comprendida de diferentes estrategias, técnicas, y formatos, todo ello con el objetivo de que los estudiantes se beneficien de él y de la evaluación en el aula.

A la fecha, el docente Liam cuenta con el deseo de seguirse actualizando tanto en temas de evaluación como de docencia en general, pues recuerda con agrado a los profesores de la licenciatura que contaban con un conocimiento que le parecía inagotable, pero ha tenido que aceptar que en ocasiones la carga de trabajo le impide seguir instruyéndose y enriqueciéndose sobre ciertos temas de manera personal. Esta misma necesidad por seguir aprendiendo aspectos relacionados a la evaluación, se intensificó tras la pandemia por covid-19, pues con la inevitable modalidad en línea, el docente Liam tuvo que confrontar la realidad de que por mucho tiempo evitó utilizar herramientas digitales por el tiempo extra que le consumía integrarlas en sus cursos, y que ahora la docencia se reducía a ellas.

Para el docente Liam, la coordinación de inglés de la universidad donde trabaja se involucra en la evaluación a través del monitoreo del diseño de exámenes parciales, pero agradece que les permitan desarrollar la evaluación en el día a día como a ellos mejor les parezca.

El intercambio de ideas que el docente Liam tiene con sus colegas normalmente se da a través de entornos informales, como lo es en el checador de la institución, donde frecuenta más a otros docentes de inglés, algunos a los cuales acude cuando quiere innovar en algún contenido y su evaluación, o cuando no tiene una idea de cómo poder evaluar el aprendizaje de sus estudiantes referente a cierto contenido o habilidad, encontrando en la mayoría de las veces ideas interesantes de profesores a los que considera más

experimentados e inteligentes, así como una sensación general de disponibilidad y amabilidad al momento de ser apoyado. Lo que más valora de este ejercicio de construcción colaborativa con otros docentes, es la posibilidad de observar una misma situación desde la perspectiva de alguien que se desempeña en el mismo rol que él.

El docente Liam reflexiona constantemente con relación a la manera en que evalúa a sus estudiantes. Si bien, considera que hay una reflexión en todo momento al terminar una actividad y ver cómo es que los estudiantes respondieron a ésta, lo hace de una manera más consciente cuando se ha dado una experiencia considerada mala o no deseada, pues el aprendizaje inmediato es no volver a hacer aquello que derivó en una experiencia poco o nada satisfactoria, las cuales son caracterizadas por evidenciar que un contenido no fue aprendido con éxito o como era esperado por el docente. Extracto de la entrevista con el docente Liam:

Creo que cada vez que uno termina de evaluar cualquier actividad, yo siempre es cuando me pongo a pensar, “a ver es que lo pude haber hecho de esta otra manera, o funcionó así mejor, ah bueno entonces puedo trabajarlo diferente en otra ocasión”. Pienso que cada vez que termina una actividad, cada vez que evalúo algo, así es como intento... no te creas, siempre reflexiono, en cuanto acabo algo y digo, “ay no manches, me funciona esto, entonces voy a tratar de hacer esto, ahora le voy a mover, ahora le voy a intentar con esto”, pero siempre, y fíjate que es inconsciente, porque uno hace las cosas y dice, ah ahora sí me salió así, lo voy a hacer otra vez, o esta vez no me salió así, es porque fallé en esto, y bueno, yo en mi caso intento hacerlo con todo.

Para el docente Liam, después de la experiencia de dar clases en línea por la pandemia por covid-19, le queda claro que varios aspectos de la manera en que se enseña pueden verse desafiados, y puede tratarse de una pandemia, una reforma, o la inevitable y constante evolución de la sociedad lo que le exigirá considerar nuevas formas de llevar a cabo la evaluación, o considerar opciones que normalmente no se seguían, por lo que mantenerse actualizado es de suma importancia para él, así cuenta con las herramientas necesarias para hacer frente a estos retos a los que se puede enfrentar. Extractos de la entrevista con el docente Liam:

Yo creo que todavía se van a venir más cambios, reformas, maneras de pensar, políticas, ideologías, o sea, cosas que te obligan a cambiar, por eso es bueno estar actualizado, no sólo en lo que te gusta de la docencia, sino en esos aspectos que sabes que no traes muchas fortalezas.

4.3.11 Narrativa de la docente Evelyn

4.3.11.1 Educación Básica

La docente Evelyn estudió los tres niveles de su educación básica en el sector público. En esta etapa de su vida, la evaluación para ella era un sinónimo de examen o prueba, un instrumento con el cual obtenía calificaciones, mismas que procuraba mantener dentro de lo considerado bueno, más que nada por la preocupación de tener problemas con sus papás en caso de obtener una calificación baja. Si aprendía o no, era algo que pasaba a segundo plano, lo importante para ella era pasar con una buena calificación.

Esta actitud hacia la evaluación, o al menos hacia los exámenes y pruebas, de priorizar la obtención de una buena calificación antes que el aprendizaje, fue algo que la docente Evelyn vivió de la primaria a la preparatoria, pues si bien tuvo docentes de quienes rescata su buena disposición y profesionalismo al momento de educar, nunca tuvo una experiencia de evaluación relevante, lo que es más, todas fueron similares durante los tres niveles, representando para ella una actividad escolar que tenía que realizar con el objetivo de obtener notas que la alejaran de cualquier problema. Extractos de la entrevista con el docente Evelyn:

En primaria no te fijas mucho en esas cosas, una vez que empiezas a tomar más consciencia de que estás siendo evaluado, te preocupa más que nada como pasar, ¿no? Es lo único que te preocupa.

mis papás, era como que lo único que me importaba de la escuela, entonces la evaluación para mí era mucho eso, un examen con el que iba a obtener una calificación.

Cuando llegaba a salir medio bajo en alguna, pues sí me sentía muy mal, porque era como de, ¿Qué van a decir mis papás?

De todas las materias y profesores que la docente Evelyn tuvo en secundaria y preparatoria, la materia de inglés, a pesar de no ser distinta en el tema de evaluación, siempre fue su materia favorita, pues es en la que no tenía que esforzarse para obtener buenas calificaciones en sus exámenes, no tenía que estudiar para ellos ni memorizarse nada, pues se le daba de manera natural. Esto, y la insatisfacción que la docente Evelyn sentía por el área de especialidad que escogió cursar en la preparatoria, le fueron encaminando a decidirse por continuar su educación en la universidad con la LEI, además que, desde niña, uno de sus juegos de rol favoritos era cuando interpretaba el papel de una maestra.

4.3.11.2 Licenciatura

La docente Evelyn ingresó a la LEI en el año 2009. En la licenciatura, la docente se percató de que sus profesores, desde los primeros semestres, les solicitaban a los estudiantes comenzar a ver las cosas como personas que se dedicarían a la docencia, que era importante comenzar a dejar de lado su papel de estudiantes, pues de esta manera lo que aprendieran en este proceso formativo tendría sentido para ellos. Así, la docente Evelyn tomó una postura en que analizaría a sus profesores, desde cómo se paraban frente a grupo hasta cómo ponían a prueba el conocimiento de ella y de sus compañeros. Extracto de la entrevista con el docente Evelyn:

...te empiezan a meter la idea [los docentes de la licenciatura] de que ya no veas las cosas como alumna sino como futura maestra, bueno los maestros que valían la pena. Te decían que ya no vieras esto como una alumna, o sea que ya no siguieras con tus mismos protocolos de siempre, sino que ya lo fueras enfocando más a lo que te ibas a dedicar y empiezas a observarlos, y dices tal maestra hace la evaluación de esta forma y me parece que es una buena forma, y que por ahí va el propósito de evaluar, entonces empiezas a adquirir eso sobre la práctica.

Para la docente Evelyn, la LEI contaba con varios docentes que eran muy buenos en lo que hacían, pues el compromiso que tenían con su profesión, y una pasión clara por la enseñanza, le inspiraban a demostrar a través de su conocimiento y vocación lo mucho que a ella también le gustaba la enseñanza. Incluso, de una profesora en particular, aprendió

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

estrategias tales como el registro efectivo de errores en el desempeño de los estudiantes de manera que la retroalimentación pueda ser ofrecida de manera individualizada al estudiante.

Conforme la docente Evelyn iba avanzando semestres en la licenciatura, algunas materias fueron tratando de manera más detallada algunos aspectos que ella analizaba en sus profesores, siendo uno de estos la evaluación, a través de una materia cuyo nombre era precisamente Evaluación. Para la docente Evelyn esta materia tuvo un valor particular por lo que aprendió con respecto a la construcción de instrumentos para evaluar las habilidades de los estudiantes, pues tenía la oportunidad de implementar estos instrumentos con estudiantes reales y analizar cómo cumplían su propósito o se desviaban del mismo. De esta manera, la docente comenzó a sentirse como una profesora de verdad, pues sentía el poder de valorar el desempeño de otras personas a través de lo que ella había diseñado y de su conocimiento sobre el idioma. Extracto de la entrevista con el docente Evelyn:

...la clase de evaluación vimos al menos cómo construir instrumentos para valorar cada habilidad, y los aplicábamos a estudiantes reales, entonces ya desde ahí ves que tú eres la maestra, haces cosas de maestra como evaluar.

Aunado a esta revelación, la docente Evelyn comenzó a trabajar en educación primaria como profesora de inglés, y consideraba a esta experiencia como un complemento de lo que veía en la licenciatura, aunque, al haber escogido la optativa de investigación, y no la de educación básica en la carrera, muchas de las experiencias que tuvo en su trabajo en primaria no tuvieron el mismo impacto en ella que el que hubiera tenido de escoger la optativa que se relacionaba directamente con su trabajo en ese momento. Sin embargo, la docente Evelyn no consideraba que este trabajo fuera irrelevante para su formación como DIILE, pues, a partir de esta experiencia y la de las clases prácticas de la licenciatura, ella comenzó a percibir a la enseñanza como una oportunidad para experimentar diferentes aspectos de la enseñanza, incluida la evaluación. Extractos de la entrevista con el docente Evelyn:

...nos daban la información, la teoría, también había ejemplos y hasta podías experimentar, y en el trabajo seguía siendo eso, un experimento, porque pues yo no tenía toda la experiencia que ahora tengo, y te diré, todavía a veces uno sigue experimentando con instrumentos de evaluación y maneras de evaluar.

Así, para la docente Evelyn no era extraño que en la retroalimentación que recibía tras haber concluido con una sesión de sus clases en las materias prácticas, se le hicieran comentarios y sobre todo preguntas de por qué había corregido de tal forma a un estudiante, o por qué con otro dejó pasar el error, y ella aprovechaba estas discusiones para conocer lo que estaba bien y lo que no era bien visto al momento de llevar a cabo actividades con un fin evaluativo.

4.3.11.3 Docencia

La docente Evelyn terminó la LEI en 2014, y no fue sino hasta dos años más tarde que comenzaría a laborar en nivel superior, en la universidad donde trabaja actualmente. Aquí, la docente confirmaría ciertas percepciones que tenía sobre coordinaciones de inglés y sobre las mismas instituciones educativas con respecto al papel que éstas toman dentro de la evaluación de los estudiantes, pues ella ya contaba con la experiencia de trabajar en nivel primaria. Este papel que ella veía por parte de las autoridades académicas dentro de la evaluación del aprendizaje, es que se limitaban a ofrecer los criterios para la evaluación sumativa al final de cada parcial, así como los instrumentos de registro de respuestas que tienen que emplearse. Esto, a primera instancia, no le parece que esté mal, pues entiende que debe existir una calificación y que sirve para dar un panorama general de un grupo, a través de lo cual estas autoridades tomarán decisiones. A pesar de ello, la docente Evelyn siente que limita en cierta forma su creatividad y la de sus colegas, pues tienen que ajustarse a dicha forma de evaluación, aunque cuenten con la libertad de desempeñar el estilo de enseñanza que cada uno posee y sea esta la manera en que aprovecha para poder llevar a cabo el tipo de evaluación de la manera en que a ella le parece más adecuado, que tiende a ser una evaluación de carácter formativo.

Otra de las cuestiones que limita la creatividad y la libertad de la docente Evelyn, es que los estudiantes mismos están acostumbrados a ser evaluados a través de criterios que en ocasiones no necesariamente arrojan información sobre su progreso ni aprendizaje, tales como el número de firmas en el libro de trabajo, los ejercicios realizados en el cuaderno, entre otros. La docente siente entonces la necesidad por tomar en cuenta este tipo de evidencias para satisfacer la idea de evaluación que tiene el estudiante, pues, de no hacerlo

así, considera que los estudiantes no sienten que se les está valorando su aprendizaje.

Extractos de la entrevista con el docente Evelyn:

...[los estudiantes] están tan acostumbrados a recibir notas en su cuaderno que no te queda de otra más que seguir la corriente, porque si no ellos se quedan como que con ésa, como que sienten que no están siendo evaluados si no les revisas la libreta y el libro, y entonces sí es muy diferente, e incluso lo puedes notar porque cuando llegan a la universidad, te hacen preguntas tipo, ¿va a necesitar una libreta para la materia en específico?, o ¿necesito que me revise el libro? ¿Lo va a revisar?

...[las coordinaciones] hacen y toman decisiones pensando en los alumnos pero ellos no tienen una injerencia directa a las evaluaciones de ellos.

Ahora bien, si la docente Evelyn percibe ciertas limitantes a su creatividad, ella misma se reconoce como una persona poco creativa y sobre todo en actividades de evaluación. Por esta razón, la docente busca la oportunidad de escuchar experiencias e ideas de aquellos profesores que considera son más creativos. Sobre todo aquello que ha aprendido de este intercambio de ideas, la docente Evelyn considera que lo más valioso en cuanto a evaluación ha sido reconsiderar el papel que puede tener el estudiante, pues normalmente ella intenta tener el control completo de la evaluación, pero, al escuchar las opiniones y pensamientos de otros docentes, ha aprendido a involucrar más a sus estudiantes en dicho proceso, pues de acuerdo a lo que comentan sus colegas, se les puede dar ciertas responsabilidades para que tengan un papel activo dentro de la evaluación.

La docente Evelyn considera que la manera en que la evaluación se lleva a cabo en el aula seguirá cambiando. En primera instancia, considera que esta asociación que existe entre la educación y la sociedad, al estar tan cercanas una de otra, terminan por influirse una a otra de manera directa. La misma emergencia sanitaria por la pandemia por covid-19 confirmó esto para la docente, ya que un evento social les obligó a adaptar su enseñanza de una manera inmediata y con poco tiempo de preparación. Así, y derivado de cambios a nivel político y estructural en el mundo, la educación va adaptando nuevas tendencias, y por ende la manera en que se evalúa a los estudiantes va cambiando, y la docente Evelyn

atribuye a este cambio la misma evolución que ha sufrido su manera de pensar y llevar a cabo la evaluación. Extracto de la entrevista con el docente Evelyn:

Van cambiando las modas en cuanto a evaluar, qué es lo que tienes que evaluar. Por ejemplo, ahorita también están influyendo mucho las emociones, ahorita es un trending super grande, que ya no te enfoques tanto en lo formativo sino en lo emocional, entonces pues siempre va a ir cambiando y pues creo que nosotros como maestros estamos en una constante actualización, aunque no sea intencional, porque pues nos hacen tener juntas y en estas juntas pues es donde nos dan como la idea del nuevo enfoque para evaluar.

4.3.12 Narrativa de la docente Allison

4.3.12.1 Educación Básica

La docente Allison cursó los tres niveles de educación básica en el sector público. En educación primaria, la docente Allison tenía una percepción negativa sobre la evaluación, pues ésta era una actividad que le generaba estrés y sensación de malestar cuando obtenía bajas calificaciones a través de ésta, pues sentía que se le etiquetaba de mala estudiante cuando no obtenía una buena nota, y le avergonzaba comentarles a los demás compañeros cuando su calificación había sido baja.

Al ingresar a la educación secundaria, la docente Allison se percató de que la evaluación sucedía de manera idéntica a la primaria, una serie de exámenes que ponían a prueba su capacidad para repetir información más allá de evaluar su aprendizaje. En este nivel, la docente Allison tuvo clases de inglés por primera vez en su vida, lo que le motivó pues quería aprender el idioma porque le resultaba agradable, y si bien recuerda que su profesor intentaba hacer que las clases fueran amenas, nunca sintió un verdadero progreso en cómo aprendía el idioma, a pesar de que sus calificaciones en los exámenes fueran de las mejores de la clase. Esta sensación venía del hecho que el docente no evaluaba las habilidades de manera integral, y se enfocaba de manera exclusiva en el aprendizaje de vocabulario y estructuras gramaticales. Extractos de la entrevista con la docente Allison:

...era algo que me estresaba, o no me hacía sentir muy bien.

En inglés me iba super bien, pero en otras materias hasta sentía como que las bajas calificaciones hacían que mis compañeros pensarán que yo no sabía, que me quisieran ver menos.

En la preparatoria, las buenas calificaciones en la materia de inglés seguían siendo una constante en la vida de la docente Allison, pero también lo eran las experiencias de evaluación poco satisfactorias y significativas, pues, si bien no tenía la percepción de una docente como años más tarde desarrollaría, no entendía el propósito de evaluar de manera acumulativa contenidos que requerían mucha memorización y poca producción del lenguaje, razón por la que, junto con sus papás, tomó la decisión de cursar clases de inglés en instituciones privadas, en las cuales el enfoque era completamente comunicativo a diferencia de las clases que había tenido en secundaria y preparatoria. Esta experiencia de aprendizaje le sirvió como razón principal para, terminando su educación preparatoria, decidirse por estudiar la LEI, pues encontró inspiración en sus profesores de las escuelas privadas, al enseñar el inglés de manera tan lúdica y enfocados en que los estudiantes produjeran el lenguaje, aunado a que se sentía segura de su nivel de inglés, pensó que podía ser como ellos y educar a otros estudiantes que, como ella, buscaban aprender el inglés de verdad. Extractos de la entrevista con la docente Allison:

...tuve maestros muy buenos en estas otras clases [instituciones privadas] que yo tenía, y me gustaba la forma que trabajaban, llena de juegos y siempre pensando en que hablara sin temor a equivocarme, y pues pensé, ah pues también yo puedo hacerlo, pensando en gente como yo que no tuve tan buenos maestros en la escuela pero que quería aprender bien el idioma.

4.3.12.2 Licenciatura

La docente Allison ingresó a la LEI en el año 2005. Lo primero que notó al momento de comenzar con las clases de licenciatura, fue que los profesores a cargo de las materias contaban con un amplio conocimiento sobre el contenido que impartían. De este conocimiento que les compartían, destaca que en la clase de evaluación comprendió los usos y funciones de la misma dentro de la enseñanza, de tal manera que, contrario a la preconcepción con que llegó de la evaluación como un instrumento punitivo, entendió que gran parte de la insatisfacción que percibía de la manera en que la evaluaron en educación

básica se debía a que no había un propósito más allá de premiar la repetición de información, además que cada habilidad tiene diferentes maneras de valorarse, maneras que ella no experimentó en su educación previa a la licenciatura. Extractos de la entrevista con la docente Allison:

Uno como estudiante piensa que los maestros evalúan para torturarnos o porque es requisito, pero ya cuando vimos esta teoría y la práctica de diseñar instrumentos y de ver el porqué de cada tipo de evaluación, pues ya es importante cambiar esos paradigmas que la verdad sí de estudiante uno piensa que la evaluación es mala, o es estresante pero realmente es necesaria, es nada más la forma de presentarla o de implementarla lo que va a favorecer o no la actitud de los estudiantes.

Cuando yo ya vi las cosas desde cómo yo creía que las veía un maestro, cambió el chip, y me di cuenta ahí que pues tiene mucho que ver con que lo que tú esperas de la evaluación se dé. Yo siempre quise recibir más de la evaluación que me hacían, ahora yo podía dar eso que siento me quedó a deber como estudiante.

De esta forma, la docente Allison comenzó a notar en sí misma el desarrollo de una manera de pensar a como creía que los docentes pensaban sobre la educación y sobre la evaluación. Este cambio le ayudó a asimilar los contenidos de la licenciatura y relacionarlos con posibles escenarios al momento de evaluar. También, el hecho de pensar como profesora y no como estudiante, le ayudó a comprender que no sólo eran buenos los profesores que eran amigables y cálidos en su manera de ser y de evaluar, pues también lo eran aquellos exigentes y estrictos que eran directos en la manera de ofrecer retroalimentación, en su manera de corregir y señalar equivocaciones o errores, pues a final de cuentas todo ello era con el fin de que aprendiera, no con el objetivo de hacerla sentir mal, aunque, a pesar de entender esto, siempre valoró más a aquellos profesores con tacto para decir las cosas.

4.3.12.3 Docencia

La docente Allison comenzó a trabajar en 2008 como profesora de inglés en primaria y a partir de 2010 comenzó a laborar como DIILE en educación superior. Al momento de comenzar a desempeñarse profesionalmente como DIILE, la docente se

percató de que las instituciones continúan promoviendo el uso de evaluaciones de corte tradicional con la intención de obtener datos cuantitativos de los estudiantes y de los cursos de inglés, algo que atenta contra su compromiso con el aprendizaje del estudiante, pues considera que esta predilección por las evaluaciones formales y acumulativas afecta a los estudiantes en el sentido de que no consideran importante tomar el curso de inglés para ser competentes en el idioma y tener más herramientas en su futuro profesional, lo hacen para cubrir un requisito que les exige la institución. Al haber ella misma pasado por este tipo de experiencias, se niega a dejar pasar la oportunidad de evaluar a los estudiantes de forma integral y con la intención de ayudarles a producir el lenguaje. También es importante para la docente Allison asegurar que los estudiantes reciban un trato cálido al momento de recibir comentarios de mejora sobre su desempeño en clase, pues es consciente del impacto negativo que esto puede ocasionarles, pues considera que hoy en día los estudiantes tienden a ser más emocionales, y por ello requieren de una evaluación que no les haga sentirse mal.

Extractos de la entrevista con la docente Allison:

... [las instituciones] a veces nos empujan a los maestros con, “tú evalúalos con un examen de 100 preguntas y ya el que pasó, pasó”.

Yo trato de evitarlo lo más posible porque, si sé que los alumnos tienen ese interés y necesidad por aprender, pero si pasa luego ahí en la uni que están en clase porque no han cubierto el requisito, y ya ves que es de “es que es un requisito y no lo he cubierto” y pues no les interesa, sólo quieren cubrir ese requisito.

La docente Allison ha centrado su actualización en cursos de preparación para diversas certificaciones del idioma como de enseñanza. En estos cursos ella busca apropiarse de un mayor conocimiento pedagógico y también lingüístico que le permita ser una docente competente para sus estudiantes, además que es una prioridad para ella el mantener sus certificaciones vigentes. Estos cursos normalmente son ofrecidos a través de las coordinaciones de idiomas por las instituciones donde labora, pero también estas coordinaciones cumplen con otras obligaciones que se relacionan a la evaluación.

Para la docente Allison, el compromiso que las coordinaciones tienen con el proceso de evaluación de los estudiantes se limita al monitoreo del diseño de exámenes a cargo de los profesores, asegurándose de que los exámenes cumplan una serie de criterios para poder usarlos a la mitad y al final de los cursos, ofreciendo retroalimentación sobre

qué tipos de ejercicios pueden incluirse y cuáles no. Fuera de esto, las coordinaciones mantienen una participación de carácter operativo sobre la evaluación de los estudiantes.

La docente Allison suele compartir ideas con otros docentes y, aunque normalmente se centran en el diseño colegiado de los exámenes del curso, en ocasiones se da la oportunidad de que, al estar haciendo esta actividad, hablen sobre actividades para evaluar la producción del lenguaje, pues las habilidades de producción oral y escrita suelen ser las que permiten una diversidad de actividades más amplias cuyo fin sea evaluativo. Derivado de estas ideas que aplica de lo que le comparten sus colegas, la mayor parte del tiempo ha tenido buenas experiencias, que son en las que decide enfocarse, pues no encuentra una razón para lamentarse o mantener un recuerdo permanente de experiencias que fueron malas por no haber arrojado los resultados que esperaba.

Por último, la docente Allison enfatiza la necesidad que comenzó a sentir por actualizarse también en el uso de tecnologías, pues el inicio de la pandemia por covid-19 le resultó bastante desafiante tener que usar plataformas y sobre todo encontrar maneras de evaluar a sus estudiantes además de la aplicación de cuestionarios en línea y la edición de videos. Considera que las coordinaciones también necesitan innovarse, pues las capacitaciones que han obtenido durante la pandemia, no han sido muy amigables para su comprensión. Extractos de la entrevista con la docente Allison:

...la pandemia nos ha enseñado que hay más formas de lograr los mismos objetivos, y precisamente por todos estos nuevos retos que está implicando el uso de la tecnología, pues los maestros tenemos que seguir aprendiendo, o sea evaluar a distancia, pero que esta evaluación sea pertinente y que sea eficaz.

Siento que todo esto que yo he aprendido en pandemia ha sido de forma silvestre. La verdad es que sí se requiere más capacitación específica para las habilidades específicas que se van a estar requiriendo en estas nuevas modalidades.

4.3.13 Narrativa de la docente Naomi

4.3.13.1 Educación Básica

La docente Naomi estudió la primaria y la secundaria en el sector privado, mientras que la preparatoria fue a través del sector público. En ambos sectores tuvo una evaluación

que describe como rígida y estructural, misma que afectaba su desempeño, pues el saber que los profesores valoraban sus conocimientos y habilidades de una manera tan poco flexible, donde sólo existía una respuesta correcta, le hacía sentirse nerviosa, y en muchas ocasiones terminó viéndose limitada a demostrar su progreso de una manera real. A pesar de esta percepción general sobre la evaluación, tenía profesores que, aunque evaluaran a través de técnicas formales, encontraban la manera de no hacerla sentir mal si obtenía una respuesta incorrecta, por lo que llegó a considerar que, si la evaluación era formal, objetiva, y sumamente rígida, no se debía necesariamente a una decisión del docente, sino a una exigencia con la que éste tenía que cumplir. Extracto de la entrevista con la docente Naomi:

Yo recuerdo algunas experiencias donde a lo mejor los maestros eran super estrictos y super cuadrados o herméticos a la hora de evaluar y eso hacía que como estudiante me pusiera más nerviosa y cometiera errores por el simple hecho de estar nerviosa, porque a lo mejor sí sabía vocabulario, gramática, pero la rigidez de los maestros, como de “quiero que me respondas tal cual”, afectaba el desempeño.

A la par de su educación secundaria y preparatoria, la docente Naomi estudió inglés en institutos privados, donde conoció a un par de docentes, uno mexicano y el otro estadounidense, que la hacían sentir bastante cómoda a través del sentido del humor de ambos, el uso de bromas y la actitud en general con que desempeñaban su trabajo como asesores del idioma. En la preparatoria, también su profesor de inglés tenía una actitud amigable y relajada que a ella le hacía sentirse con la tranquilidad suficiente como para poder destacar en la materia de inglés, tanto que, en una actividad donde tenían que explicar un contenido de la materia a sus compañeros, el docente reconoció en ella a una joven que tenía herramientas para poder dedicarse a la enseñanza del inglés, algo que, aunado a su gusto por el idioma, más tarde escogería como la carrera que estudiaría.

Extractos de la entrevista con la docente Naomi:

...en alguna ocasión el maestro nos puso a presentar unos temas como si fuéramos maestros, y él me dijo, “¿sabes qué?, yo creo que pudieras ser buena maestra de inglés, ¿no te interesaría?”, y yo dije, “pues sí”; pensé que siempre había querido ser maestra, y si ahorita el inglés se me facilita, “pues ¡qué padre! creo que ya encontré lo que quiero ser”.

Tenía dos maestros que eran muy buenos, uno que era hablante nativo y otro que era mexicano, pero lo hablaba muy bien, y éste era muy paciente y muy amable, y el americano era muy chistoso, entonces yo disfrutaba ir a mis clases porque me hacía reír mucho, entonces los admiré por eso me hacían sentir feliz, yo tenía ganas de ir a aprender con ellos, esperaba con ansías tener mis clases con ellos.

4.3.13.2 Licenciatura

La docente Naomi ingresa a la LEI en el año de 1998. En los primeros semestres, la docente conoció a una variedad de profesores que consideraba preparados y con amplio conocimiento sobre el idioma y su enseñanza, pues fue gracias a ellos que, de llegar considerando que la evaluación era un examen de opción múltiple o de respuesta cerrada, comprendió que la evaluación tiene diferentes elementos que la caracterizan, tal como sus propósitos, usos, alcances y limitaciones, conocimiento que se vio beneficiado de la práctica al momento de diseñar diferentes instrumentos para diferentes habilidades y subhabilidades del idioma. En este proceso de diseño, conforme iban cumpliendo con el proceso, ella y sus compañeros reflexionaban sobre todos los elementos de la evaluación, incluso sobre temas de validez y confiabilidad de instrumentos.

De este conocimiento que comenzó a tener sobre todo lo que comprendía a la evaluación, le resultó inevitable analizar la manera en que sus docentes llevaban a cabo dicho proceso, dándose cuenta que todos contaban tanto con buenas prácticas evaluativas como con prácticas que no eran del todo satisfactorias. Aquí, a diferencia de sus docentes de inglés de preparatoria y de los institutos privados donde tomó cursos del idioma, los docentes solían ser más serios al momento de impartir una sesión, y también lo eran al momento de evaluar algún contenido de manera formal e informal, pero en este punto la docente Noemí ya no se sentía nerviosa por ser evaluada de una u otra forma, pues reconocía en sus profesores a personas capaces y con conocimiento de lo que hacían.

Una de esas profesoras, la cual estaba a cargo de las materias prácticas, se ganó la admiración de la docente Naomi posterior a la licenciatura, ya que, durante el transcurso de estas materias, solía ser muy directa, no de manera grosera, pero sí carente de tacto para dar a conocer los errores o desaciertos de la docente Naomi, sin embargo, todo comentario que

recibió de ella le sirvió para poder desempeñarse como docente, incluso cuando ya lo hacía desde el último semestre de la carrera, una experiencia que le ayudó a confirmar su vocación por la EIIIE. Extractos de la entrevista con la docente Naomi:

[Una docente de la licenciatura] que era muy dura al principio, pero pues todo lo que nos dijo todo nos sirvió, aunque a lo mejor no siempre era del mejor modo, porque así es su personalidad y es muy directa, pudiendo ser muy ruda, sin embargo aprendíamos mucho de ella, entonces hay dos partes, una es la calidad humana y la otra es el conocimiento, que nos dejaran algo para aprender y aplicarlo en la vida real.

4.3.13.3 Docencia

La docente Naomi comenzó a desempeñarse como docente en nivel superior desde el año 2003 hasta la actualidad, periodo en el que ha laborado en diferentes universidades públicas y privadas, no sólo como docente de inglés, sino también como coordinadora de programas de idiomas, en ocasiones desempeñándose de manera simultánea.

Desde sus experiencias previas, la docente Naomi considera que uno de los elementos más importantes para llevar a cabo buenas prácticas de evaluación es establecer un entorno que le resulte agradable al estudiante de manera que no influya de manera negativa en su desempeño. Para ella, la evaluación no debe limitar ni cohibir al estudiante, pues lo más importante en el aprendizaje del inglés es practicarlo sin temor a cometer equivocaciones, y la docente Naomi considera que en la manera de corregir y ofrecer retroalimentación se encuentra la clave para evitar que los estudiantes se lleven una mala experiencia de aprendizaje a través de la evaluación. Extractos de la entrevista con la docente Naomi:

Yo cuando hago evaluaciones trato de que sean más flexibles, o sea que vayan de acuerdo al gusto de los alumnos, o que tengan poquito más de libertad de decirme quiénes son a través de la evaluación, y les doy más libertad en cuanto al uso de estructuras, porque pues tienen que usar las estructuras que vemos, pero si no las usan y la idea es clara, y logra el objetivo de la evaluación, no penalizo tanto, porque creo que lo importante es que el alumno produzca, y hay de errores a errores.

De cualquier forma, y a pesar de la marcada inclinación por una evaluación de carácter formativo, la docente Naomi suele usar los resultados obtenidos a través de las evaluaciones sumativas y formales para reflexionar sobre su propia enseñanza, pues cuando existe una notoria tendencia a la obtención de calificaciones bajas en alguno de sus grupos, da un repaso consciente sobre todo lo que hizo para encontrar cuál fue la posible razón de dichos resultados. A nivel individual, también la docente reflexiona sobre el progreso que ve en cada uno de sus estudiantes, recordando cómo se expresaban en inglés al inicio del curso y cómo lo hacen al final, pero insiste en que la reflexión sobre su enseñanza suele venir al momento de ver las calificaciones obtenidas en el curso, esto derivado de la cultura evaluativa que rige las instituciones, dándole toda la importancia a resultados concretos, numéricos, que sirven para tomar una serie de decisiones en favor de la educación.

La actualización en temas de enseñanza y evaluación ha venido por parte de los cursos que las instituciones le han ofrecido a la docente Naomi, así como las capacitaciones que se ofrecen por parte de las editoriales de libros. Personalmente, la docente suele atender a congresos internacionales que le permitan escuchar las experiencias de docentes e investigadores tanto nacionales como internacionales, además que cuenta con una maestría en educación y un diplomado. Otra de las maneras en que disfruta mantenerse actualizada es a través del trabajo colegiado con docentes, siempre y cuando se dé la oportunidad de compartir opiniones y no se reduzca a asignar obligaciones que cada docente haga de manera individual y al final se reúnan los productos, pues considera que además de actualizarse a través de la experiencia del otro, reflexiona en torno a su propia manera de enseñar y evaluar, lo que le permite modificar sus prácticas evaluativas de manera constante. Cuando ha estado a cargo de alguna coordinación, normalmente busca encontrar momentos en que pueda tener reuniones con los docentes para compartir experiencias sobre el desarrollo de algún tema en el curso, actividades o recursos para evaluar determinada habilidad, experiencias en otros niveles educativos y en otras instituciones, y en suma, generar un ambiente de colegialidad que los docentes puedan llevar fuera de esas reuniones, promoviendo con estas la creación de relaciones laborales de confianza entre docentes y entre docentes y coordinación, pues la docente Naomi considera de suma importancia hacerle saber a los docentes que se confía en ellos y que su experiencia tiene un valor especial que puede servirle a sus colegas. Extractos de la entrevista con la docente Naomi:

Cuando yo era coordinadora yo trataba de tener juntas con mis maestros para decir “a ver, por ejemplo, tenemos que crear un proyecto para exhibirlo, ¿qué creen que sea lo necesario?, ¿qué proyecto pudiera ser atractivo para estudiantes y que sea un desempeño?, ¿qué podemos hacer entre todos?, ¿qué puede ser motivante?”. Hablar, se requiere hablar mucho con los profesores, tratar de ver las necesidades de los grupos, buscar estrategias, y a lo mejor también ver nuevas maneras de hacer que los alumnos, si no se trata de que memoricen contenidos, que los practiquen de una manera más divertida, fácil, accesible.

Creo que si es más importante tener estos acercamientos, juntas no sólo de carácter informativo, creo que se requieren espacios donde se haga un trabajo colegiado en el sentido de, por ejemplo, a ver maestros cada quien va a exponer alguna estrategia, plataforma, alguna aplicación, algún ejercicio que les haya funcionado, y que creen que les pueda servir a los demás.

La docente Naomi considera que la evaluación cuenta con una naturaleza cambiante, pues debe adaptarse a un sinnúmero de condiciones, tanto externas como internas al aprendizaje que se da en el aula. En el caso de las condiciones externas, la docente Naomi ha tenido que confrontar sus creencias sobre el ideal de la evaluación con las exigencias de ciertas instituciones, las cuales considera poco realistas, pues normalmente lo que la institución espera es que los estudiantes terminen sus cursos de inglés siendo competentes en el idioma, poder hablarlo sobre todo, pero cuando se observan los criterios de evaluación que la institución le pide a la docente, primordialmente centrados en que el estudiante tenga diversas alternativas para no reprobar, siendo en todas ellas la realización de actividades que demandan un bajo nivel de producción auténtica del lenguaje por parte de los estudiantes, ella se cuestiona lo que tiene que hacer entonces, pues es consciente de que los exámenes parciales, los trabajos extra, y otras actividades acumulativas que priorizan la memorización y la repetición de información, no servirán al estudiante de manera significativa para que pueda ser capaz de hablar el idioma de manera adecuada correspondiendo al nivel que esté cursando. Además, las instituciones donde ha trabajado tienden a crear grupos con un número importante de estudiantes en cada uno de ellos, lo que le ha dificultado que la docente Naomi pueda diseñar evaluaciones personalizadas y

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

mantener así registros del proceso individual de cada estudiante. Todas estas situaciones poco alentadoras que resultan en una carga de trabajo que atenta contra la creencia de la docente Naomi con respecto a la EIILE y su evaluación, se deben a lo que ella refiere como una falta de personal docente ocupando cargos dentro de la coordinación, pues las decisiones que toman quedan lejanas a las que tomaría alguien que se ha dedicado a la docencia o que tiene una formación pedagógica. Cuando ella ha tenido la oportunidad de ser parte de dichas coordinaciones, se ha dado cuenta que la gran mayoría de las personas que diseñan los programas de los cursos de inglés no tienen una formación en la enseñanza del idioma, y no tienen experiencia trabajando como DIILE, lo que también, desde esta posición como coordinadora, le ha resultado en sentimientos de frustración, pues la incompatibilidad de las decisiones que se toman con la manera de pensar y las necesidades de los docentes genera una serie de conflictos que al final del día terminan teniendo un impacto negativo en el aprendizaje de los estudiantes. Extractos de la entrevista con la docente Naomi:

Yo creo que muchas veces hay coordinaciones que no tienen experiencia docente y a lo mejor dan ciertas indicaciones de cómo se va a evaluar. Sin embargo, si los coordinadores no son docentes, no pueden ver o no son conscientes de la dificultad o de los logros que se pudieran alcanzar, porque a veces hay muchas cosas que impiden que los alumnos realmente logren dominar ciertos contenidos, o desarrollar ciertas habilidades.

...trabajamos en muchas instituciones que piden miles de requisitos de gestión, y es tiempo valioso que se pierde y que debe invertirse en las clases. Si no fueran tan estructuradas, podríamos enfocarnos más a habilidades que objetivos, y tendríamos menos trabajo. Por ejemplo, si se le diera más énfasis a speaking [producción oral], no tendríamos que hacer tantos exámenes de gramática, y el alumno no podría copiar, y más en línea, y ese es el problema de seguir teniendo programas que le dan más importancia a gramática.

Me he puesto a pensar en “¿qué quieres universidad? ¿Que pase al alumno? Entonces mejor desde el inicio les pongo el 8, entonces nos evitamos el portafolios,

trabajos extra, el estrés, si a final de cuentas con un trabajo les vas a dar tres puntos. Entonces ¿quieres alumnos que pasen? Entonces pasan todos. ¿Quieres alumnos que hablen y escriban? Están fatales”.

La docente Naomi concluye con una reflexión sobre la necesidad de mantenerse actualizada en términos de evaluación, pues, de lo vivido durante la pandemia por covid-19, considera que el futuro siempre traerá cambios en la EIILE, por lo que dicha actualización debe estar encaminada no sólo en estar al día, sino que también debe pensarse como la oportunidad de anticiparse a los cambios resultantes de diversidad de situaciones como en este caso lo fue una emergencia de salud. A su vez, piensa en la división que ha ido creciendo entre el sector público y privado en torno a la evaluación, pues el primero opta por evaluaciones formales y estructuradas, mientras que el segundo se decanta por la evaluación integral enfocada en la producción del lenguaje, lo que a su vez marca una distinción pronunciada en las oportunidades de desarrollo profesional entre los estudiantes de uno y otro sector.

4.4 Resultados de la comparación y contraste de narrativas

Al momento de redactar las narrativas de cada docente, fue posible identificar puntos similares en sus historias en torno a la evaluación. A continuación, se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 4. Creencias sobre la evaluación a lo largo de la vida académica y profesional de los DIILE.

Educación Básica	Licenciatura	Docencia
La evaluación como...	La evaluación como...	La evaluación como...
Exámenes formales. (Institución y docentes)	Parte fundamental de la labor docente. (Docentes)	Proceso con fin informativo. (Personal, instituciones, y estudiantes)
Prueba memorística. (Institución y docentes)	Proceso complejo. (Docentes)	Actividad que demanda actualización. (Personal)
Repetición de información. (Docentes)	Instrumento para dañar/corregir la percepción que otros tienen. (Compañeros y Docentes)	Aprendizaje colaborativo (Colegas)

<p>Proceso estresante e intimidante. (Personal, compañeros, docentes, familia)</p> <p>Instrumento para dañar y/o corregir la autopercepción. (Personal, compañeros, docentes, familia).</p> <p>Proceso indiferente y carente de propósito. (Personal y docentes).</p>	<p>Actividad multifacética y con diferentes propósitos. (Docentes).</p>	<p>Proceso con fin formativo dentro del aula. (Personal y estudiantes)</p> <p>Actividad potenciadora de buenas y malas experiencias. (Docentes y estudiantes).</p> <p>Medida para el aprendizaje, no del aprendizaje. (Personal)</p>
---	---	--

Nota: Elaboración propia.

4.4.1 Educación básica

4.4.1.1 La evaluación como una mala experiencia

Para esta etapa, la mayoría de los docentes centraron sus anécdotas en el periodo de educación primaria y secundaria, mientras que apenas dos de ellos se centraron en lo sucedido durante la educación preparatoria. Predomina en sus recuerdos una impresión negativa de la evaluación, ya sea porque ésta se enfocaba en la capacidad memorística del estudiante y porque era un instrumento que los docentes parecían utilizar para premiar o castigar a través de diferentes etiquetas a los estudiantes, mismas calificaciones e impresiones que percibían venir de sus compañeros y familia, lo cual les generaba emociones que iban desde el miedo hasta la frustración.

Resaltan casos como el del docente Kevin y el docente Liam, quienes eran etiquetados a través de su conducta, pues tanto docentes como compañeros asociaban sus actitudes en clase como predictoras de un bajo desempeño cognitivo que se tendría que reflejar en calificaciones inaceptables obtenidas a partir de los exámenes, pues esta situación vendría a influir para que los docentes vieran a la evaluación, pensada en ese entonces como limitada a exámenes y pruebas objetivas, como un instrumento que les ayudó para combatir esa imagen que los demás se creaban por su comportamiento.

Además, la influencia que estas experiencias tuvieron, siguiendo al docente Kevin incluso hasta la educación superior, es bastante clara de acuerdo con cuestiones que consideran ideales para llevar a cabo la evaluación del aprendizaje de sus estudiantes, resaltando lo imparcial y libre de prejuicios con que deben ser interpretados resultados y desempeño observado.

4.4.1.2 Reflejarse en los estudiantes

Similar a ellos, para una buena cantidad de los docentes entrevistados, la posibilidad de hoy estar a cargo de la evaluación en un salón de clases, es percibida como la oportunidad de ofrecer a sus estudiantes mejores experiencias evaluativas de las que tuvieron, teniendo como propósito no ocasionarles estrés, miedo, ni ningún tipo de sensación negativa de las que ellos sufrieron en esta etapa de su vida académica, pues consideran que esto influye de manera desfavorable en el desempeño de los estudiantes. También, la aportación que el docente Jacob es interesante, pues si bien los docentes parecen evitar formatos y técnicas de evaluación que a ellos les resultaban desagradables, debe tenerse en cuenta que los estudiantes aprenden a su manera, y probablemente al privarles la posibilidad de ser evaluados a través de alguna actividad al asumir que se sentirán mal, resulta contraproducente, pues quizá haya alumnos que prefieran ser evaluados de determinada manera.

Algunos docentes prefirieron hablar puntualmente de la materia de inglés y cómo sucedía la evaluación en dicha asignatura, la cual no tuvieron sino hasta educación secundaria. Si bien la mayoría de ellos recuerda que la evaluación y la enseñanza sucedían de manera similar a otras materias, aquí priorizando la memorización de vocabulario y estructuras gramaticales, con poco o nada de oportunidad de producir el lenguaje de manera oral, en ocasiones ni siquiera escrita, disfrutaban del idioma y eso les permitía sacar provecho de lo poco que podían aprender en sus materias y a través de otros medios de entretenimiento. Una situación interesante es el caso del docente Chad, quien puntualmente expresó que la razón para convertirse en docente de inglés fue lo mucho que le gustaba el idioma y lo frustrado que se sentía con la manera en que le impartían esta materia en la preparatoria, pensando en aquél entonces que, una vez se convirtiera en DIILE, ofrecería a sus estudiantes todo aquello que sintió le hizo falta durante su aprendizaje del idioma,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

incluida desde luego una mejor forma de evaluarles y utilizar a la evaluación como medio de aprendizaje, con fundamentos y propósitos, a lo que también se suma el docente Jacob, quien jamás pudo ver un propósito más allá de generar una calificación numérica cuando le evaluaban.

4.4.2 Licenciatura

4.4.2.1 Disonancia positiva a través de nuevas maneras de ser evaluados

Si bien unos pocos docentes mencionaron durante la entrevista que a ellos no les parecía que la licenciatura les haya otorgado herramientas para comprender y llevar a cabo la evaluación, la mayoría de ellos mencionan que al momento de comenzar con su educación de pregrado se dieron cuenta de una diferencia en la manera en que los evaluaban y la manera en que habían sido evaluados previamente. Aquí se dieron cuenta de que la evaluación sería principalmente sobre su desempeño, no sobre su capacidad para retener información y repetirla en un examen a manera de respuestas. Este momento es importante para ellos, pues si bien en los primeros dos semestres de la licenciatura no se abordan temas de manera directa sobre la evaluación, los docentes identifican estas nuevas estrategias a través de la diversidad de actividades que llevaban a cabo los profesores de la licenciatura, sobre todo al momento de regresar a sus experiencias previas, donde la forma de evaluación más cotidiana que pueden recordar es un examen de opción múltiple o de respuestas cerradas. Pruebas de esto son los relatos de docentes como Allison, Kevin, Naomi, y sobre todo Ashley, quien sintió un gran alivio al darse cuenta de las diversas formas en que evaluarían lo que sabía hacer, comparado a sus malas experiencias en la educación preparatoria, donde perdía el objetivo del aprendizaje por enfocarse en obtener una buena calificación a través de la memorización de información.

4.4.2.2 Asumir el rol como docente para comprender la evaluación

Algunos docentes mencionan lo importante que fue para ellos comenzar a pensar como creían que lo haría un docente, un proceso que no era mediado por nadie de manera directa, pero que, al menos por lo que compartió docente Evelyn, algunos docentes de la licenciatura les aconsejaban constantemente hacer, abandonar su pensamiento como estudiantes para enfocarse en los aspectos de la enseñanza desde una perspectiva como docentes. Probablemente, la dificultad de algunos docentes para hacer esto desde los

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

primeros semestres, se debe a la falta de práctica, pues docentes como Kevin, Liam, Edmond, Evelyn, y Chad, refieren a la ayuda que les proporcionaron las materias prácticas particularmente para reflexionar sobre la evaluación después de haberla llevado a cabo en una sesión de práctica con estudiantes reales, ya sea que fueran conscientes o no de que algunas acciones que hicieron durante dicha sesión, pertenecían a algún tipo de evaluación. Otros docentes niegan haber adquirido algún conocimiento significativo de evaluación derivado de las clases teóricas y prácticas de la licenciatura, mencionando que preferentemente los obtuvieron hasta desempeñarse como DIILE.

4.4.2.3 Alternando experiencia laboral con experiencia práctica

Algunos docentes comenzaron a trabajar en educación primaria a través del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), lo cual era una práctica bastante común en las generaciones de los docentes entrevistados. La mayoría de los que trabajaron en primaria a la vez que se formaban como DIILE, e incluso a la vez que cursaban las materias de Práctica Grupal y Prácticas Profesionales, mencionan que el aporte más valioso de esta experiencia fue una mejora en el control de grupo y en su seguridad al estar frente a grupo. Fuera de ello, consideraban que la experiencia era buena pero carecía de algo que la licenciatura les ofrecía: retroalimentación puntual. Si bien esta retroalimentación es recordada por la mayoría de los docentes como algo que les aportaba para cuestiones básicas de la enseñanza como trabajar en el volumen de su voz, mejorar pronunciación, monitorear las actividades de los estudiantes, y aprender a demostrar seguridad al momento de enseñar, de manera ocasional se trataban temas sobre la manera en que evaluaron alguna habilidad o el desempeño de los estudiantes. El docente Chad menciona que era necesario pedir retroalimentación enfocada en la evaluación, pues de otra forma, los docentes a cargo de estas materias se enfocaban en los aspectos anteriormente mencionados. Así, el hecho de estar trabajando en un lugar donde adquirirían experiencia sin mucha retroalimentación, les hizo revalorar lo que obtenían en la licenciatura, incluida la orientación sobre actividades de evaluación.

4.4.3 Docencia

4.4.3.1 *Disonancia contextual derivada de coordinaciones e instituciones*

Algunos docentes comentan que la licenciatura y las experiencias previas fueron moldeando en ellos un ideal de la evaluación, primordialmente considerando que la evaluación tenía que ser formativa, pues consideran que ésta es la que beneficia más al estudiante. Así, llegaron a diferentes instituciones tanto de educación superior como de educación básica, y se encontrarían con una situación que no habían previsto: las coordinaciones de inglés, con orden directa de autoridades de la institución, solicitaban evidencias de evaluación sumativa a los docentes, limitando de cierta forma el deseo y necesidad que los docentes tienen por llevar a cabo y priorizar la evaluación formativa. Cabe aclarar que los entrevistados no consideran que la evaluación sumativa sea inútil, pero existe una consideración general de ésta como insuficiente por sí sola, y alineada a propósitos de carácter operacional, como fundamentos para la toma de decisiones. Además, algo que también caracteriza esta preocupación al momento de confrontar sus creencias sobre lo que debería ser la evaluación contra lo que se les pide, se debe a que el inglés es un requisito de titulación en ambas instituciones, no es una asignatura o curso que muchos estudiantes tomen por interés propio; entonces, de acuerdo con lo que comentan algunos docentes, esta percepción de los estudiantes sobre el inglés como una obligación, mezclada con el peso que recibe la evaluación sumativa y formal en los cursos de inglés, resulta en un reto para que ellos logren imprimir sus ideales sobre cómo debería ser la evaluación. Es un combate constante entre lo que, indirectamente, les hace entender la institución a los estudiantes sobre el inglés, contra lo que los docentes esperarían que los estudiantes opinaran sobre la materia.

La docente Naomi, quien es la profesora con más años de experiencia en la EIILE de los participantes entrevistados, además de haber tenido la experiencia de estar a cargo de diferentes coordinaciones de inglés en instituciones de educación media y educación superior, menciona un tema interesante que podría explicar esta incompatibilidad tanto en la manera de comprender la evaluación como la misma docencia del inglés. La docente mencionó lo común que es que las personas que ocupan un cargo en coordinaciones académicas de inglés, normalmente no cuentan con experiencia docente, en ocasiones ni

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

siquiera cuentan con una formación pedagógica, y cuando sí sucede, suele ser insuficiente, pues se ve reflejado en decisiones que toman para la evaluación de los estudiantes, en ocasiones distribuyendo los porcentajes de exámenes y cursos de manera que se centran en subhabilidades como gramática o vocabulario, y la parte de producción queda en un nivel superficial.

Si bien los docentes gozan de libertad de cátedra, queda la sensación de que la priorización de instrumentos que ofrezcan una calificación cuantitativa que supone comunicar el desempeño y nivel de inglés del estudiante, influye en la actitud de los estudiantes, y en consecuencia, influye en la actitud de los docentes, pues algunos de ellos, como la docente Evelyn y la docente Naomi, han llegado a considerar darse por vencidas y satisfacer esta necesidad que la institución crea en los estudiantes de prepararse para obtener buenas calificaciones en un examen de inglés en lugar de preocuparse por aprender el idioma para expandir sus oportunidades académicas y profesionales.

4.4.3.2 La evaluación para el aprendizaje

De lo anterior, puede identificarse que los docentes creen que la evaluación debe ser vista como una parte más del proceso de aprendizaje del estudiante, una especie de herramienta que informe a los docentes sobre el progreso de los estudiantes, y así poder apoyarlos para conseguir el objetivo que los profesores consideran debería tenerse en mente al enseñar y aprender un idioma: que el estudiante sea capaz de comunicarse.

Los docentes consideran que la evaluación puede ser determinante para que los estudiantes se sientan atraídos por el idioma o lo repudien para siempre, pues, basado en sus malas experiencias siendo evaluados al estarse formando como DIILE y previo a este proceso, algo tan simple como el tono en que se ofrece un comentario de retroalimentación, puede ser suficiente para arruinarle el día a un estudiante o incluso para motivarlo a convertirse en docente de inglés, como a algunos de ellos les sucedió.

De esta manera, los docentes muestran una preocupación evidente por establecer un entorno seguro para que los estudiantes puedan desempeñarse de la manera más óptima, sin la presión de saber que están siendo evaluados y que obtendrán una calificación que se usará para etiquetarlos. Docentes como Chad, Ashley, y Naomi, hablan explícitamente de

lo poco que les importa que los estudiantes cometan errores mientras rebasen la barrera del miedo a expresarse en inglés, sensación que ciertas evaluaciones pueden generar en ellos.

4.4.3.3 Actualización a través de comunidades de aprendizaje

Los docentes refieren a medios de actualización en temas de evaluación y otros de docencia tales como los cursos, talleres y capacitaciones que les ofrecen por parte del trabajo, algunos de estos también enfocados en prepararlos para obtener acreditaciones de su nivel de inglés y de su labor docente. Es de notar que la mayoría de estos los han obtenido a través de otros institutos de educación básica, pues los que refieren a la educación superior son en su mayoría capacitaciones que las coordinaciones gestionan a través de las editoriales del libro que se usa en los cursos.

Otro de los medios que los docentes utilizan para innovar sus clases y la manera de evaluar a los estudiantes es a través del intercambio de ideas y experiencias con otros docentes, normalmente docentes de inglés, pues sólo el profesor Dan mencionó a maestros de otras asignaturas como la fuente de buena cantidad de las técnicas y estrategias de enseñanza y evaluación que ha implementado en estudiantes tanto en primaria como en universidad. A pesar de la importancia que los docentes consideran que tiene esta actividad para mantenerse al día y salir de su zona de confort, las coordinaciones normalmente centran sus reuniones con los docentes en discutir temas informativos, lo que algunos docentes como Abel y Naomi consideran deberían cambiarse para que los profesores pudieran exponer sus ideas y experiencias y crear así un entorno de aprendizaje colaborativo en un entorno formal. A pesar de esto, los docentes suelen acudir a sus colegas por consejos cuando no sienten la creatividad para mejorar la experiencia de sus estudiantes a través de alguna actividad para evaluar determinada habilidad o contenido. Dicha comunicación suele ser en persona cuando se encuentran en los alrededores de los salones donde imparten clases, en ocasiones se da en el estacionamiento, y suele ser más constante a través de aplicaciones de mensajería instantánea o llamadas de teléfono.

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A continuación, se presenta la discusión de los resultados encontrados en la presente investigación. Se irán atendiendo cada uno de ellos teniendo en cuenta los objetivos del proyecto de investigación y estableciendo una aproximación entre lo que se ha encontrado previamente con relación al tema de investigación y los hallazgos similares o contrastantes a los que se acaban de presentar en el capítulo anterior.

5.1 Las creencias sobre evaluación, las prácticas evaluativas, y la relación entre ambas.

Para comenzar el diálogo entre los hallazgos de esta investigación y otros estudios con respecto a cómo es la asociación entre creencias declaradas y prácticas evaluativas en docentes, es importante considerar que no se busca valorar qué tan consistentes son entre ellas sino comprender por qué lo son o no en los participantes. A pesar de ello, cabe aclarar que lo que los docentes declararon como sus creencias respecto a la evaluación del aprendizaje en la EIILE fue en su mayoría consistente con lo observado en las sesiones en línea a las que se tuvo acceso, contando con inconsistencias mínimas que se abordarán primero en la siguiente sección.

De igual forma, si bien en los últimos años han venido incrementándose los estudios sobre creencias docentes en la EIILE, la investigación con respecto a las creencias sobre evaluación sigue en vías de crecimiento, por lo que muchos de los estudios que se utilizaron en esta discusión pertenecen a diversas áreas además del inglés y a su vez son sobre creencias de diferentes aspectos de la enseñanza además de la evaluación; sin embargo, lo que motivó a la recopilación y síntesis de estos estudios, a pesar de ser ajenos a creencias sobre evaluación, estuvo en la discusión y conclusiones donde se señalaban las razones por las que hubo congruencia e/o incongruencia en las creencias declaradas de los docentes y sus prácticas en el aula.

5.1.1 Inconsistencia entre creencias declaradas y prácticas evaluativas en el aula

5.1.1.1 La necesidad por ofrecer respuestas correctas y no sobre sus creencias

Una de las expectativas con que se inició la recolección de datos era que algunas de las cosas que los DIILE declararían en las entrevistas previas a la observación de sesiones de clase serían distintas, e incluso contrastantes en cierto nivel, con lo que se podría apreciar en dichas sesiones. Basturkmen et al. (2004) argumentan que una de las razones principales por las que se da una inconsistencia entre lo que los docentes consideran mejor para llevar a cabo en clase y lo que se termina observando en su práctica, es que “los docentes en lo abstracto (es decir, en las entrevistas a profundidad) reflejan conocimiento técnico en lugar de práctico”. (p. 267); por esta razón, y como ya se comentó en la sección de la metodología, antes de la entrevista se les advirtió a los participantes que las preguntas no tenían la intención de evaluar cuánto sabían sobre la evaluación del aprendizaje, sino cómo la llevaban a cabo y, sobre todo, cómo creían que era ideal desempeñarla en el salón de clase.

A pesar de esta advertencia, como se pudo ver en algunas de las respuestas citadas en el apartado de resultados para ambas entrevistas, algunos DIILE permanecían ofreciendo definiciones aunque la pregunta buscaba su opinión, percepción, e incluso experiencias o anécdotas sobre ciertos aspectos de la evaluación. Al respecto, Dos Santos (2019) en su revisión de literatura encontró que en algunas investigaciones sugerían como importante que, al hacer preguntas con la intención de obtener lo que los docentes piensan y creen respecto a algún tema, se les ofrezca una imagen detallada de lo que se les está preguntando, un evento concreto, pues, de otra manera, son propensos a otorgar respuestas derivadas de su conocimiento técnico sobre el tema al considerar que el cuestionamiento es general, alejándonos como investigadores de una declaración cercana a lo que en realidad hacen y, más relevante, por qué consideran que debe hacerse de esa forma. Este conocimiento técnico puede ser entendido como aquello que el docente reconoce, ya sea por medio de su formación, experiencias, o intercambios con otros docentes, como lo ideal, lo que debería de ser; sin embargo, como Basturkmen et al. (2004) parafrasean a Argyris y Schon (1974) con respecto a las “teorías defendidas” y “teorías en uso” con que contamos

las personas, hay un universo de razones y circunstancias en lo que se comprende como teoría en uso, que sería el contacto del conocimiento técnico con la realidad, que define al conocimiento práctico de las personas.

Sin embargo, como ya se establecía en la introducción a esta sección, las discrepancias entre lo declarado y lo llevado a cabo en las sesiones de clase son mínimas, y lo son aún más cuando la explicación recae sobre este fenómeno de aceptabilidad social ocurrido durante las entrevistas en que algunos docentes respondían con la intención de dar una respuesta “correcta” y no una real.

5.1.2 Consistencia entre creencias declaradas y prácticas evaluativas en el aula

5.1.2.1 El mundo ideal de la evaluación contra la realidad del aula

Es importante volver a describir el momento en que se realizó la observación de las sesiones en línea antes de entrar de lleno a la discusión respecto a estos resultados. Los docentes ya habían impartido entre uno y dos cursos de inglés con clases síncronas a través de videollamada durante la pandemia por covid-19. A pesar de ello, seguían ajustándose a los retos que trajo consigo la situación que se estaba viviendo a nivel mundial así como acostumbrándose al cambio que representó para ellos el mudar de una modalidad totalmente presencial a una en línea. Esta experiencia, por sí misma, significó una disonancia cognitiva no sólo sobre la evaluación sino sobre la EIILE en general. La situación llegó a formar parte del contexto cuyas características explican esa incompatibilidad entre creencias declaradas y prácticas evaluativas. De cualquier forma, las entrevistas les fueron realizadas también durante esta situación, así que sus discursos en las mismas no distaban de lo que se pudo apreciar en las sesiones de clase, pues era inevitable que se refirieran a la modalidad que recién estaban viviendo cuando hablaron sobre sus estrategias y técnicas para evaluar a sus estudiantes, lo cual fue ideal para la investigación, pues la evidencia de su práctica a la que se tuvo acceso fue a sesiones que tomaron lugar dentro de esta forma de trabajo a la que orilló la pandemia por covid-19 a diversas instituciones. Algo notorio en esto fue que los DIILE no referían un cambio como tal, sino de una adaptación que, si bien ellos comentaban fue de sí mismos hacia la situación, en realidad sus respuestas y lo observado en las sesiones de clase dejaron ver que adaptaron lo más que pudieron esta situación a su manera de impartir la clase y por ende a cómo

evaluaban el desempeño de sus estudiantes. También es necesario recalcar que, en las entrevistas, los DIILE mencionaron el ideal de la evaluación primero para posteriormente justificar el por qué no se llevaba a cabo de dicha forma cuando era el caso.

Como una de las razones más comunes con que se explica esta potencial discordancia se encuentran los estudiantes, sus preferencias y necesidades, su perfil en general. Los docentes pueden defender un ideal sobre cómo es más significativo para los estudiantes practicar la gramática del inglés por ejemplo, y pueden incluso argumentar con teorías y conocimiento generado a través de la investigación, pero si al final se dan cuenta que sus estudiantes responden de mejor manera a otras formas de practicarla, terminarán admitiendo un ajuste e incluso una posible modificación a dicha creencia. Similar a este hallazgo, Phipps y Borg (2009) encontraron que en varios estudios las tensiones entre creencias y prácticas en docentes de inglés se dan precisamente porque los docentes llegan al aula con un ideal que han construido a través de su formación académica y profesional, pero que se ve desafiada en ocasiones por las expectativas y preferencias de los estudiantes, empujándolos a descartar sus creencias y adaptar una nueva forma de trabajar con ellos. Al respecto, los mismos autores profundizan utilizando los conceptos de creencias centrales y periféricas y su comportamiento ante esta fuente de disonancia que resultan ser el perfil de los estudiantes, pues las creencias centrales van arraigándose a través de las experiencias, tanto positivas como negativas, por lo que

[d]onde las creencias centrales y periféricas puedan ser implementadas de manera armónica, las prácticas docentes serán caracterizadas por menores tensiones; aunque, donde las acciones implementadas por las creencias centrales y periféricas estén en desacuerdo, las creencias periféricas no serán necesariamente reflejadas en la práctica. (Phipps y Borg, 2009, p. 288)

Otra de las razones, más bien reflejada en la realidad de cada docente, era la carga de trabajo y cómo esta afectaba el tiempo de preparación de actividades con técnicas de evaluación más acorde a lo que consideraban ideal. Aunado a esto, la mayoría de los docentes cubrían horarios en diferentes instituciones, teniendo trabajo en una o dos escuelas adicionales, sin mencionar que en ambas universidades, como en muchas otras del país durante la pandemia, se optó por fusionar grupos derivando en clases que contaban hasta con más de 40 estudiantes conectados en las clases en línea. La forma en que esto afectó a

que los DIILE lleven la evaluación de acuerdo con sus creencias sobre cómo tiene que ser es que la misma, como una actividad que requiere de acompañamiento puntual a través de la retroalimentación formativa, puede llegar a requerir de tiempo con el que no cuentan, por lo que optan por maneras de evaluar con las que no están de acuerdo a nivel formativo, pero que tienen que llevar a cabo para generar la evidencia que las escuelas les piden. Resultados similares fueron encontrados en Crookes y Arakaki (1999, en Borg, 2003), donde una carga de trabajo idéntica en cuanto a la cantidad de estudiantes en el aula, resultaba en tensiones para un docente y su toma de decisiones en el salón de clases, pues estaba condicionado a escoger estrategias que en muchos de los casos distaban de sus creencias pedagógicas.

En algunos estudios (Dávalos Romo et al., 2018; Farrell e Ives, 2014; Farrell y Yang, 2019; Narathakoon et al., 2020; Uysal y Bardakci, 2014) y en algunas revisiones de literatura (Borg, 2003; Dos Santos, 2019), destacan como otra razón para las posibles discrepancias entre creencias y prácticas docentes el tener la presión de cubrir un temario de contenidos y tener como guía principal del curso un libro de texto. En estos estudios, los autores mencionan que en la mayoría de las ocasiones los libros de texto y los programas de estudio generan una tensión en las creencias de los docentes, pues les limitaban a realizar las cosas como ellos creían más conveniente. Respecto a nuestro estudio, aquí surgió un fenómeno interesante, pues si bien hubo algunos comentarios que referían tanto a las autoridades y sus peticiones así como a los planes de estudio como poco realistas y como obstáculos de una evaluación más significativa, en sus declaraciones sobre lo que consideraban como las mejores formas de evaluar ciertos contenidos y habilidades, fuertemente consistentes con lo observado en las sesiones de clase, los DIILE expresaron actividades y técnicas similares a las sugeridas por el libro para verificar la comprensión del tema (pruebas objetivas en su amplia mayoría). En las observaciones de clase fue posible apreciar una marcada tendencia por utilizar el libro digital y los ejercicios que ahí venían como una manera de ir cubriendo los contenidos del programa. Si bien esto puede entenderse por el contexto de la pandemia y una decisión por parte de los DIILE para facilitar las sesiones y homogeneizar en lo más posible la manera en que se entregaban los contenidos a los grupos con tantos estudiantes, también habla de una práctica que han venido adoptando a través de la experiencia, pues los DIILE cuentan con libertad de cátedra en ambas instituciones, pero deben ejercerla dentro de un marco temático que generalmente

está en sincronía con algún libro de texto y/o de trabajo, lo cual es una práctica acostumbrada por las coordinaciones de idiomas en las instituciones de educación superior del estado de Aguascalientes. En cierta forma, esta inclinación por considerar al libro de texto en ocasiones como una limitante y en otros momentos como una guía útil tiene que ver con dos cosas primordialmente. En primer lugar, existe la presión de que los estudiantes acrediten la materia o requisito de inglés a través de exámenes sumativos y/o estandarizados que están ligados a los contenidos del libro, por lo que sucede el fenómeno conocido como efecto *washback* que en evaluación se refiere a la idea de que la enseñanza de un contenido tiene como intención principal servir para que el sustentante de una prueba consiga el puntaje requerido para aprobarla, lo cual es visto por los DIILE como limitante y desafiante con respecto a sus creencias de la EIILE en general. En segundo sitio, que es la razón por la que se explica la bienvenida y apreciación por el uso de libros de texto y la creencia de que estos ayudan a tener un control y sentido de dirección tanto de lo que se enseña como de lo que se evalúa, encontramos la mezcla entre la libertad de cátedra que gozan los docentes en ambas universidades para impartir los contenidos del programa y/o libro y sus años de experiencia como DIILE.

Referente a la utilización del libro en un contexto donde los DIILE tienen la libertad de impartir los contenidos de un programa o libro en cursos de inglés como lengua extranjera, pudo ser apreciado que los docentes adaptaron y ajustaron sus creencias sobre evaluación con la manera en que integran este material a sus clases, lo cual puede ser observado y respaldado por los resultados de otros estudios (Dashti, 2019; Liu, 2024; Mede y Yalçın, 2019; Pratiwi et al., 2020; Şakrak-Ekin y Balçıkanlı, 2019; Tamimy, 2015; Wang et al., 2020). Dashti, por ejemplo, argumenta que la incorporación de materiales didácticos como lo son los libros de trabajo, proporciona a los docentes un sentido de estabilidad que a su vez les aporta la confianza y tranquilidad necesaria para desempeñarse. Por su parte, Mede y Yalçın, declarar que el ajuste que los docentes hacen de los contenidos y el material didáctico, en el caso de los docentes más experimentados, se hace con la intención de rescatar sus creencias con respecto a cómo debe realizarse determinada actividad o práctica en el aula, mientras que los docentes con menor experiencia laboral, hacen ajustes primordialmente considerando las preferencias de sus grupos. Şakrak-Ekin y Balçıkanlı, por su parte, concluyen con que las discrepancias entre creencias docentes y prácticas, se

explica sobre todo a través de factores contextuales referidos a las limitaciones de tiempo y carga de trabajo más allá de los contenidos del programa o el libro de texto.

La experiencia docente puede ser entonces vista como una virtud mediadora y eficaz entre creencias y práctica. En cuanto a esto, Geçkinli (2025) señala que los docentes experimentados, comparados con aquellos noveles, “comprenden su potencial [de la evaluación] para estimular un aprendizaje más profundo a través de una retroalimentación continua” (p. 15), lo cual fue posible de apreciar en todas las sesiones observadas de los DIILE, pues si bien en las entrevistas la mayoría hablaba de la importancia de fomentar maneras de evaluar fuera de lo cotidiano por su potencial aspecto significativo para los estudiantes, terminaban aceptando que la practicidad de prácticas cotidianas, mismas que implementaban por diversos factores como el número de estudiantes por grupo, la carga de trabajo, y la presión por cumplir con el programa y terminar el libro de trabajo, les convencía de que lo significativo no es cuestión exclusiva de la actividad que se implementa, sino de cómo se convierte a cualquier actividad o interacción en una oportunidad de aprendizaje relevante. Así pues, los DIILE, todos ellos con experiencia mayor a los tres años en educación superior, demostraron ser capaces de utilizar el libro como una herramienta a su favor, como una suerte de complemento en su práctica, pues el libro no ofrece en ningún momento el nivel de retroalimentación que en varias interacciones fue posible observar. Geçkinli, a diferencia de nuestro estudio, encontró que a los docentes principiantes y experimentados de su investigación les resultó complicado llevar a cabo la evaluación formativa “particularmente ante la ausencia de reglas claras o marcos de referencia establecidos” (p. 15), los cuales, en el caso de los DIILE de nuestro trabajo de investigación, encontraron a través de las actividades del libro, las cuales eran utilizadas como el inicio de interacciones que resultarían en una experiencia de evaluación formativa.

5.2 Experiencias de los DIILE que han caracterizado el cambio de sus creencias sobre evaluación a lo largo de su vida académica y profesional en la EIILE

5.2.1 Experiencias relacionadas con el contexto

Una de las experiencias que pudieron encontrarse de manera recurrente en las narrativas de los docentes fue la interferencia que los personajes que rodean su contexto próximo tienen con relación a la manera en que ellos comprenden la evaluación, así como aspectos de este contexto que atentan contra sus creencias al respecto de dicha actividad.

5.2.1.1 El Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional.

Los autores Clarke y Hollingsworth (2002) consideran que el cambio docente es un proceso en el que “los profesores [sean] aprendices activos formando su crecimiento profesional a través de la participación reflexiva en programas de desarrollo y en la práctica.” (p. 948)

El modelo propuesto por Clarke y Hollingsworth (2002), denominado como “El Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional”, se compone de cuatro dominios que albergan cada uno factores y áreas de cambio en el docente, además de que la relación entre estas dimensiones evidencia algunos procesos vitales para propiciar el proceso de cambio en los docentes, tales como la representación y la reflexión.

Figura 2. El modelo interconectado de crecimiento profesional



Nota: Elaborado a partir de Clarke y Hollingsworth (2002, p. 951)

Los autores explican que el cambio ocurre en cualquiera de los dominios. En el dominio externo podemos observar que el cambio se originará a partir del contexto al que el docente pertenece, en el caso de los participantes de este estudio comprende diferentes niveles, pues a pesar de que uno de los criterios de selección fue que se encontrarán trabajando como DIILE en educación superior, varios de ellos comparten este trabajo con otros empleos en educación básica, o en varias instituciones de educación superior a la vez. Los cambios en este dominio pueden venir desde un cambio de política educativa hasta una modificación en el salón de clases, en que la reflexión servirá como mediadora para que el cambio se manifieste en la experiencia profesional del docente, mientras que éste se hará evidente en el dominio personal, o cognitivo, del profesor. Esto puede verse evidenciado en lo que los profesores refirieron con respecto a su paso de la formación como DIILE a su primer trabajo formal fuera de la licenciatura, pues hubo una confrontación de su esquema de creencias sobre evaluación construido en la licenciatura con la manera en que las instituciones evaluaban a los estudiantes. Los profesores tuvieron que negociar esta nueva información de manera que respetaran las exigencias de la escuela y pudieran combinarlas con sus creencias sobre el ideal de la evaluación, y dicha negociación se da a través de la reflexión que hacen para adaptarse a esta nueva comprensión de la evaluación.

Cuando el cambio sucede directamente en el dominio práctico del docente, éste se reflejará en resultados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, en el dominio de consecuencia, y a su vez, cuando el cambio surge en este dominio mencionado al final, la reflexión generará un cambio también en la práctica del docente, que se verá reflejado en los componentes cognitivos de su pensamiento. Los docentes en ocasiones incorporan estrategias y técnicas de evaluación que recuperan de cursos de actualización y certificación, así como las ideas que otros colegas les comparten, todo esto lo hacen con la intención declarada de ver cómo funcionará con sus estudiantes en la práctica, y, una vez implementada la nueva estrategia, el docente reflexiona sobre cómo hizo sentir a los estudiantes, o incluso si hay una tendencia claramente visible en las calificaciones cuantitativas y cualitativas que sus estudiantes obtienen de dicha novedad. Si los resultados son considerados satisfactorios o insatisfactorios por el docente, existe una reflexión que a su vez resultará en apropiarse de dicha técnica, adaptarla, o desecharla.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Cuando el cambio sucede directamente en el dominio personal, en que se encuentran diferentes cogniciones, éste se verá representado en el dominio de consecuencias y propiciará reflexión sobre el dominio externo. De igual forma, es posible observar que el dominio personal y el de práctica se mantienen siempre relacionados directamente, lo que habla de esa influencia mutua que tienen creencias y prácticas.

5.2.2 Experiencias a nivel personal

5.2.2.1 Experiencias en torno a la reflexión

Tillema (2000) argumenta que los programas encargados de formar docentes deben incluir el aprendizaje reflexivo, ya que esto significa “dar un alto valor a la invitación de los docentes estudiantes para discutir, elaborar y construir sus propias creencias.” (p. 576). El autor explica que el trabajo que se ha hecho en comprender la formación de creencias es vasto y ha ayudado en gran medida a generar un amplio conocimiento al respecto, aunque el que existe con respecto al cambio de creencias ha sido menos comprendido. Para el autor, de acuerdo con la revisión que realiza en torno al cambio de creencias, el factor que influye de manera más fuerte es las experiencias a través de las prácticas de enseñanza, ya que es en este punto en que las creencias del profesor estudiante se ven desafiadas. Como se pudo apreciar en las entrevistas, las materias prácticas de la LEI cuentan con la particularidad de que se ofrece una sesión de retroalimentación posterior a la sesión práctica impartida por el docente-estudiante. Varios de los docentes que fueron entrevistados mencionan el valor que tenía esta retroalimentación del docente a cargo de la materia y de compañeros que observaban la clase, aunque en temas de evaluación no hubiese un espacio tan amplio para la discusión, sí derivó en que varios docentes reflexionaran sobre algunas particularidades de la evaluación, así como las posibilidades que ofrece.

Sobre este tipo de reflexión, Tillema (2000) menciona que la “reflexión sobre la acción en la práctica promueven la restructuración de creencias, así como la conciencia metacognitiva que provee la condición necesaria para la reflexión sobre las creencias de uno mismo”. (p. 578). En su estudio, el autor buscó qué es lo que conseguía ocasionar un cambio en las creencias de los profesores estudiantes, ya sea a través del cuestionamiento reflexivo previo a la práctica o a través de la reflexión después de la práctica, como sucedía

normalmente con los docentes del proyecto de investigación. Él encontró que parece ser que las creencias se ven expuestas al cambio cuando se experimenta la práctica en primer lugar, aunque el hecho de ayudarlo a los estudiantes a explicitar sus creencias iniciales para que, llegado el momento de entrar en la práctica docente, puedan confrontarlas con dicha experiencia. Sin embargo, advierte el autor, vale la pena echar un vistazo a las expectativas sobre la docencia del profesor estudiante antes de comenzar con su formación profesional, así se puede hacer un rastreo más profundo sobre el cambio de creencias. Este es un aspecto que estuvo ausente en las experiencias compartidas por los docentes entrevistados para el proyecto de investigación, pues si bien al inicio de la carrera se les hacía la sugerencia de que pensarán como docentes, no había un momento sobre cómo eran sus creencias respecto a la manera en que debería pensar un DIILE.

De igual forma, Li (2019) declara que la reflexión es un factor importante para iniciar un proceso de cambio en las creencias del profesor, ya que “una reflexión tal, de hecho refuerza todos los movimientos mentales estratégicos del docente en el cambio, conectando su entendimiento de los problemas socio-culturales y recogiendo toda su sabiduría para encontrar el curso de inglés más apropiado para sus estudiantes.” (p. 10). La reflexión puede suceder en diferentes momentos, de distintas formas, y con una variedad de resultados, y parece ser una práctica efectiva para promover el cambio de creencias, la particularidad de los participantes en el estudio, es que sólo uno de ellos solicitaba al docente a cargo de la materia retroalimentación y reflexión en torno a aspectos de la evaluación.

Hart (1999) utilizó un modelo en su estudio con docentes de matemáticas conocido como “El Modelo de Enseñanza Reflexiva”, el cual se sostiene sobre teorías constructivistas y metacognitivas, defendiendo que el aprendizaje es tanto individual a nivel cognitivo así como un proceso social, además de “estar basado también en las creencias sobre el valor de la autoridad compartida y el modelado.” (p. 43). En el estudio participaron 29 profesores pertenecientes a un Consejo estatal y otros ocho que ya no tenían relación con el mismo. Los resultados reportan que todos los profesores consideran como un factor influyente al cambio el trabajo reflexivo compartido con colegas. Por otro lado, los docentes que pertenecían al Consejo, consideran que el modelado de estrategias, programas, y reformas, es indispensable para lograr un cambio en su enseñanza, además

que “planear juntos, observarse unos a otros dando clase e interrogarse juntos era importante, y que la reflexión animaba el proceso de cambio.” (p. 47). Para los profesores que no pertenecían al Consejo, un elemento importante para el proceso de cambio son los estudiantes mismos, así como las reformas, la introducción de materiales innovadores, y el hecho de verse a sí mismos como aprendices. Estos aspectos pueden ser vistos de igual manera en los resultados reportados en el presente trabajo de investigación, pues los docentes muestran una actitud positiva tanto a escuchar como compartir experiencias e ideas sobre cómo llevar a cabo la evaluación, además que algunos de ellos ven en los estudiantes un motivo para mantenerse actualizados en temas de evaluación, no sin mencionar lo que fue uno de los temas más recurrentes, el cual es pensar primero en la comodidad del estudiante al momento de evaluarlos, ya que, si existe el menor indicio de que alguna actividad o manera de evaluarlos desencadene en emociones de nerviosismo o estrés, se ven necesitados de generar una adaptación o cambio.

5.2.3 Experiencias Relacionadas a la Formación

5.2.3.1 Formación académica inicial

Uno de los momentos en que se dan una serie de experiencias en torno a la evaluación es durante la formación académica que los docentes atravesaron en su vida como estudiantes de educación básica y media, antes de comenzar la formación propiamente profesional en docencia.

Giboney (2016), utiliza un término de Lortie (1975, en Giboney 2016) llamado ‘aprendizaje por observación’, el cual fue acuñado “para describir la exposición prolongada al trabajo de los profesores durante sus años de educación obligatoria.” (p. 364). Durante ese largo trayecto que todos los profesionales, sean profesores o no, han atravesado, hay preconcepciones que se van acumulando con respecto a lo que es la escuela, la enseñanza, el rol de un profesor, el aprendizaje, el rol de un estudiante, y en sí, de todo lo que forma parte del entorno educativo, y, como lo menciona Giboney, la formación de creencias es construida a través de la interpretación activa y continua que los docentes en formación han ido haciendo de cada una de estas vivencias en torno a la educación. A este tipo de creencias, las cuales se generan desde antes que el docente comience su formación profesional, se les conoce como *root beliefs*, cuyo equivalente más cercano al español

podría ser ‘creencias fundamentales’, y tienen la función de ser “filtros a través de los cuales el docente en formación percibe e interpreta el nuevo conocimiento” (p. 365), además de ayudarles a darle sentido a una variedad de elementos que configuran el rol docente y la identidad con éste. Por esta razón, el autor señala que es importante que los programas en la educación docente incluyan trabajo práctico que les haga vivir a los docentes en formación las realidades de un salón de clases ahora desde la perspectiva de un profesor, así como, con la misma finalidad, lo son las experiencias clínicas y las comunidades de aprendizaje.

Lo anterior puede verse en la impresión negativa que los participantes de la entrevista traían consigo de la evaluación, no sólo por el hecho de que la única forma que conocían en educación básica eran los exámenes o las pruebas objetivas, sino incluso en la manera en que algunos de sus profesores de inglés impartían la materia, mostrando desinterés en el progreso que los estudiantes tenían, y en algunos casos incluso haciéndolos sentir mal a través de los resultados que estos obtenían en sus actividades y exámenes. Aunque, de igual forma, algunos pocos tuvieron a docentes que supieron cómo inspirarlos, en ocasiones incluso a través de la evaluación tan rígida que seguían. Unas experiencias aprendidas de lo que veían en la manera en que trabajaban los docentes serían desechadas más tarde por ellos, mientras que algunas intentarían replicarlas.

En su estudio longitudinal, Giboney (2016) recolectó los recuerdos que los docentes en formación tenían con respecto a los profesores en sus años académicos previos, así como las creencias sobre la enseñanza con que llegaron al programa de formación docente, para posteriormente evaluar el cambio que dichas creencias y percepciones habían sufrido al final. En los resultados que dicho estudio arrojó, el autor reconoce que, para los docentes en formación, la disonancia que las realidades de un salón de clase les había ocasionado en sus creencias, terminó por hacerles ver que la enseñanza no parecía más ser “simple y sencilla. Las estrategias pedagógicas preferidas personalmente ya no parecían ser efectivas con todos los estudiantes. Los estudiantes venían de contextos muy diferentes al de ellos y tenían diferentes estilos de aprendizaje y preferencias.” (p. 374). Esta nueva percepción de la enseñanza, puede generar el deseo por hacer compatibles sus creencias y prácticas con la nueva información y conocimiento que experimentan fundamentados en la realidad, además que el autor comenta algo importante en sus conclusiones, y es que “el viaje de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

estos docentes en formación como aprendices durante toda la vida experimentando nueva disonancia en nuevos contextos continúa y sería un área de provechosa investigación futura.” (p. 375). De esta manera, podemos entender que el trabajo docente implica que el profesor se encuentre en un cambio constante, pues la sociedad permanece evolucionando y los contextos y realidades de hace unos años dejan de ser los mismos, por lo que las creencias del docente, así como de otros profesionales seguramente, surgen en diferentes momentos, desde su educación básica, durante su formación profesional, y en el desempeño de su trabajo, por ello resulta importante tener en mente que la disonancia debe promoverse en todo momento, para que el proceso de cambio le resulte familiar al docente y con esto pueda ir adaptando sus creencias a los cambios que suceden en su entorno.

En su revisión de investigaciones sobre la cognición de los docentes de idiomas, Borg (2003) identifica que el origen en las creencias del docente sobre la enseñanza data desde momentos tempranos en su vida personal, y en ocasiones el que permanezcan sin ser cuestionadas o explicitadas a través de la reflexión, hace que estas creencias sean “resistentes al cambio incluso frente a evidencia que las contradiga.” (p. 86) Afortunadamente para los docentes en el proyecto de investigación, al llegar a la licenciatura hubo espacios para la reflexión sobre la práctica, en la que ellos reflejaban muchas de sus suposiciones sobre cómo se debería enseñar el inglés, y eran detectadas por los profesores a cargo de las materias prácticas para que adaptaran dichas preconcepciones o las descartaran. Sin embargo, como ya se ha comentado, esto no era tan común en cuanto a evaluación, o al menos no sucedió de una manera explícita que recuerden todos los docentes, salvo un par de ellos.

Sobre estas experiencias previas a la docencia, y a la formación profesional, Borg (2003) encuentra en su revisión de literatura que hay una serie de factores que hacen de estas situaciones experiencias positivas de aprendizaje. Dichos factores son: la personalidad de los profesores importaba más que la metodología; los profesores estaban comprometidos con el aprendizaje de sus estudiantes y esto también se reflejaba en sus expectativas; existía un respeto mutuo entre docentes y estudiantes; en su rol de estudiantes, el deseo de aprender les ayudaba a superar cualquier insuficiencia en la enseñanza de sus profesores; y el aprendizaje dependía del ambiente positivo en el aula de clase. De manera lamentable, es posible escuchar a través de las experiencias de nuestro estudio, que ninguna de estas

condiciones sucedió en su formación básica, salvo por algunos pocos docentes que mostraban al menos un poco de vocación. La única de estas condiciones que puede ser apreciada en la mayoría de los entrevistados es el deseo que aprender inglés representó en varios de ellos para no dejar que ciertas prácticas insuficientes por parte de algunos docentes de inglés afectasen su gusto por aprender el idioma.

5.2.3.2 Formación profesional docente

Aquí, entenderemos por formación profesional docente al periodo en que una persona cursa ciertos contenidos, por determinada cantidad de tiempo, a través de una carrera en la educación superior con el fin de convertirse en profesor.

Dentro de las herramientas que Rath (2001) identifica como disponibles para que los formadores de docentes puedan promocionar el cambio de creencias, se encuentra el generar disonancia en los docentes en formación. Como ya se ha discutido, uno de los elementos de la disonancia es el poder echar una mirada hacia las experiencias pasadas encargadas de generar o reforzar creencias actuales y exponerlas a nuevos conocimientos e información que puedan ocasionar disonancia en el docente en formación. Esta herramienta es mencionada por el docente Chad al momento en que una de las profesoras a cargo de una de las materias prácticas de la LEI le cuestionaba sobre el motivo para evaluar a los estudiantes de tal forma, o incluso antes de la sesión, cuando discutían el plan de clase, le cuestionaba si tenía alguna otra idea para evaluar dicho contenido. Otra de las herramientas mencionadas por el autor es las experiencias del aprendiz, referido al aprendizaje que los docentes novatos adquieren de un proceso de aculturación a través del conocimiento de docentes expertos, lo cual tiene que ver con el factor de cambio relacionado con las comunidades colaborativas en el mundo docente. Esto lo vivían los docentes en la licenciatura cuando aprendían y asimilaban prácticas evaluativas de los docentes de la carrera o de sus compañeros en las clases prácticas. Rath propone una serie de creencias que deberían ser enseñadas a los docentes en formación, las cuales, de manera general, se enfocan en las suposiciones que sería deseable el profesor tenga con respecto a los estudiantes, todas ellas basadas en reconocer a los alumnos como personas con particularidades que deben ser respetadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual es algo que los docentes reportan haber aprendido tanto de los docentes formadores

como de los propios estudiantes con que trabajaban en las clases prácticas, surgió en ellos una necesidad por tomar en cuenta el perfil de los alumnos o del grupo en general para diseñar actividades exitosas. El enseñar estas creencias a los profesores en formación está encaminado a ayudarles y guiarlos en el desarrollo de una enseñanza efectiva, de manera que si el docente tiene creencias que difieran de éstas en una manera negativa o que atente contra esa efectividad que se desea de la enseñanza, deben ser modificadas cuanto antes.

Eisenhardt, Besnoy, y Steele (2012), identifican lo que ellos llaman prácticas clínicas, debido a ser controladas de cierta manera por los formadores de profesores, dentro de las cuales las observaciones guiadas son una buena experiencia para que “los profesores en formación identifiquen, confronten, y desafíen sus nociones preconcebidas sobre los estudiantes y la enseñanza” (p. 3), lo cual tiene sentido, pues al estar conscientes de que su papel como observadores no es similar al de los estudiantes que toman una clase, les hace darse cuenta de las cosas que suceden en un salón de clases desde la perspectiva de alguien cuya presencia no le demanda una participación activa en el aula. Esto lo vivían normalmente en las clases prácticas, pues una parte de estas sesiones era observar a otros compañeros dando clase, para, posteriormente, ofrecer una retroalimentación al respecto. El docente Edmond mencionó lo satisfactorio que era para él aprender a través de los errores y aciertos del otro, pues le hacía darse cuenta de sus propias fortalezas y debilidades sin necesidad de evidenciarlas a través de su práctica.

Respecto a la influencia de la formación docente en las creencias y el proceso de cambio en las creencias preexistentes, Borg (2003) resume su revisión de investigaciones en distintos puntos discutidos a continuación.

El primero de ellos se refiere al hecho de que los resultados de los programas de capacitación y formación docente son variables y dependen de cada individuo, pues “los aprendices toman sentido de y son afectados por programas de formación en maneras diferentes y únicas.” (p. 91). Esto fue evidente en lo que los docentes comentaron en la entrevista respecto a lo que aprendieron de evaluación en las materias, teniendo el caso del docente Edmond, la docente Evelyn, y la docente Allison, quienes reportaron haber aprendido explícitamente temas de evaluación, mientras que en el polo opuesto está el docente Dan, quien considera no haber aprendido nada relacionado con la evaluación sino hasta que se comenzó a desempeñar profesionalmente como docente. Esto puede apreciarse

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

en el estudio de Cota-Grijalva y Ruíz-Esparza (2013) en México con estudiantes de la carrera de Enseñanza del Inglés, concluyendo que un 40% de las creencias de los estudiantes cambiaron desde el cuarto semestre de su carrera hasta después de haberla terminado, mientras que el 60% permanecieron igual. Las autoras atribuyen esto a que la reflexión sobre su desempeño como profesores no tuvo lugar o posiblemente no fue profunda, lo cual da sentido a que en algunos profesores haya quedado impresa la enseñanza sobre evaluación mientras que en otros no fue así, haciendo de los docentes formadores posibles responsables de esto, o al menos compartir la responsabilidad estudiantes que quizá no llevaban a cabo dicha reflexión.

El segundo hace alusión a la diferencia existente entre el proceso de cambio a nivel cognitivo y a nivel conductual, pues tras su revisión, el autor concluye que no necesariamente el que ocurra un cambio en creencias se verá reflejado en la práctica, además que un cambio en la práctica no revela un cambio en las creencias del docente.

El tercero establece una inconsistencia en el conocimiento que se tiene sobre la efectividad de la formación docente con respecto al proceso de cambio en el pensamiento de los profesores en formación, pues si bien algunos estudios se enfocan en el contenido de las creencias, conocimiento, y actitudes del docente para cuestionar la efectividad de dichos programas de formación, también hay investigación que a través de una examinación de los procesos y la estructura del desarrollo cognitivo evidencia que hay cambios sustanciales en los profesores durante su formación profesional, por lo que el autor recomienda que tanto contenido, estructura y procesos de desarrollo deben ser de interés y motivación para la investigación del cambio cognitivo en profesores en formación. Tal como ha sido el interés de este proyecto de investigación, puede decirse que, en efecto, atender a los cambios en las creencias del docente pueden ser vistos a través de las narrativas que se construyen en conjunto con los docentes, pues se destacan aspectos emocionales e interaccionales en diferentes niveles que han influido en que el docente perciba y lleve a cabo la evaluación de la manera en que lo hace día con día.

El cuarto y último punto refiere a un cuestionamiento sobre la elección de la información, y consecuentemente de instrumentos para la recolección de datos, de manera que ésta pueda “capturar el contenido, la estructura, y los procesos de cambio de fenómenos cognitivos” (p. 91), pues el proceso de recolección de información debe de estar pensado en

que lo que se obtenga de dicha aproximación en verdad sirva como evidencia del cambio cognitivo en docentes. Esto parece cumplirse en la investigación presente, pues se atiende a los puntos de partida de la generación de creencias sobre la evaluación relatados por el docente y sus experiencias, y siendo contrastados con el presente, pueden evidenciarse ciertas creencias fundamentales como periféricas.

Crhová y Domínguez (2014) identifican una dicotomía de evidencia apoyando, por un lado, que las creencias son resistentes al cambio, y por el otro, que las creencias no son estáticas y aceptan el cambio. Para apoyar esta última declaración, las autoras señalan que a través de la literatura pueden identificar que el cambio sucede “siempre que exista insatisfacción con concepciones actuales, y los individuos reconozcan que sus representaciones ya no son apropiadas; cuando el nuevo concepto es inteligible; cuando es plausible y creíble, y finalmente, cuando estos conceptos son útiles.” (p. 19) En otras palabras, cuando sus creencias enfrentan disonancia a través de diversas fuentes, tales como la manera en que perciben a los estudiantes desempeñándose en una actividad evaluativa, los profesores pueden dar el primer paso en dirección a este proceso de reestructuración cognitiva. Tal es el caso de varios de los entrevistados, que han aceptado haber descartado actividades que fueron exitosas con varios grupos hasta que aparece alguno donde no dio los resultados esperados. Para terminar, las autoras mencionan que también el cambio de creencias se debe a “los procesos que involucran un incremento de autoestima y confianza relacionados con la madurez, la edad, y el paso del tiempo.” (p. 29)

5.2.3.3 Formación continua y experiencia docente

De acuerdo con lo compartido por los docentes en las entrevistas, la docencia, al igual que muchas otras profesiones, está sujeta a los cambios sociales que vivimos constantemente, desde cuestiones como la evolución de la tecnología, los cambios de políticas en el país y en instituciones, ideologías emergentes que transforman la manera de pensar de las personas a través del sentido de identidad que generan, y muchos otros fenómenos que van configurando y reestructurando el mundo en que vivimos. Es por esto que los docentes consideran que la formación profesional del docente no termina tras su paso por la educación universitaria, tras la obtención de su título como profesor, sino que encuentra un nuevo lugar en el desempeño de su profesión, que por sí mismo ya es una

actividad que podría considerarse como formativa, además de tener que actualizarse en respuesta al cambio constante de la sociedad, así como tener que atender y adaptarse a las exigencias que su contexto laboral le presente.

Li (2019) comenta que en ocasiones los factores que propician un cambio en el profesor, no siempre son pedagógicos, pues no hay que perder de vista que hay una persona detrás del rol docente, alguien que experimenta cambios y eventos en su vida que podrían afectar negativa o positivamente su desempeño laboral, como puede suceder con cualquier profesión. Este aspecto no fue abordado durante la entrevista, pues los docentes centraron su discurso en el entorno laboral, probablemente porque la evaluación es un tema inmerso en su práctica docente, aunque se puede ver que varios de ellos se quejan de la carga de trabajo que tienen, esto derivado de tener que trabajar en varias instituciones a la vez por razones personales que sólo ellos conocen pero no consideraron importantes mencionar en cuanto a experiencias involucradas en cómo ven a la evaluación.

Gregoire (2003, en Li, 2019) diseñó un modelo cognitivo-afectivo para explicar el cambio docente, mismo que incluye cinco modelos de la psicología social; a saber, la Teoría de la Disonancia, el modelo de Cambio Conceptual, los modelos de Proceso Dual, el modelo de Reconstrucción Cognitiva del Conocimiento, y el Modelo de Fazio. De acuerdo con Li, el modelo propuesto es en realidad un mapa cognitivo del cambio conceptual de los docentes en el que se incluyen factores que entran en tres grandes dimensiones, una pedagógica, otra emocional, y una tercera contextual, aunque advierte que el cambio estaba condicionado por reformas educativas. Lo que Li encontró como el interés de su investigación fue el cambio iniciado por el propio docente, tema sobre el cual, en ninguna de las investigaciones que analiza previo a su estudio, había sido indagado.

Entre los diversos factores que el autor encuentra como orientadores al cambio, se encuentran la reflexión sobre la práctica analizada por el mismo docente a través de videos, la creación de comunidades de aprendizaje profesional, así como ambientes controlados de enseñanza que pudieran exponer a los docentes a experimentar nuevas estrategias y métodos de enseñanza que, a su vez, dichos entornos permitieran la reflexión. Todo esto fue reportado de manera similar cuando se le cuestionó a los docentes sobre la actualización que seguían en temas de evaluación, pues mencionaron cursos y talleres, así como las charlas e intercambios con otros docentes, y las capacitaciones por parte de editoriales para

el correcto uso de su material, a través de las cuales aprenden llevando a la práctica los modelos y ejemplos que les son compartidos. Li (2019) reporta que el hecho de que la formación permanezca como un proceso no concluido y que demande de los profesores el estar en constante actualización, termina teniendo un impacto favorable en iniciar por cuenta propia un proceso de cambio, tal como reportan haberlo hecho algunos docentes habituados a buscar este tipo de apoyo, sobre todo ante las debilidades que la pandemia por covid-19 les hizo ver en sí mismos cuando tuvieron que trasladar la evaluación a aulas virtuales donde perdían mucho del control que tenían del mismo proceso. Aunado a esto Pehkonen y Turner (1999) también las identifican como experiencias encaminadas a promover el cambio al apoyo ofrecido por sus escuelas, al poder compartir experiencias con otros docentes, y a llevar a cabo un proceso de reflexión ordenado sobre su pensamiento y acciones.

A manera de conclusión podemos decir que el cambio en las creencias docentes es un proceso que sucede a través de diferentes experiencias, y la dificultad y velocidad con que sucede depende enteramente del individuo, por lo cual es variable. Asimismo, sabemos que la disonancia es necesaria para que el docente experimente la inconformidad o curiosidad necesaria para darse cuenta de la inconsistencia entre sus creencias, entre creencias y prácticas, o lo que es lo mismo, entre sus creencias y la realidad.

La reflexión parece ser uno de los componentes de mayor importancia en el proceso de cambio, ya sea que ésta se dé tras experimentar disonancia, durante el proceso, o incluso antes, como motivador de la disonancia y de la reformulación de creencias.

El contexto de igual manera tiene un peso importante en la exposición a la disonancia y en la generación y modificación de creencias. El contexto se comprende como el entorno y las personas que forman parte de él en conjunto con el profesor, y es a través de la interacción del docente y dicho entorno que se van dando estos sucesos que se encaminan a la reformulación de creencias, razón por la que se aconseja el uso de una perspectiva ecológica que ayude a analizar dichas relaciones a través de diferentes sistemas en los que se fragmenta el contexto. Así, entendemos que el contexto puede ser la escuela, el rol que el docente tiene en ella, cómo se relaciona con administrativos, directivos, padres de familia, su reacción y labor ante reformas, la innovación educativa, decisiones estatales o nacionales, entre otros.

La formación es otra de las dimensiones en que se agrupan factores que tienen la influencia suficiente para generar creencias, disonancia, y el inicio en el proceso de reformulación de creencias. La formación comprende varias etapas en la trayectoria académica y profesional de un docente, pues desde sus años como estudiante de primaria ha ido incorporando elementos a través de sus vivencias con los que ha ido configurando su cosmovisión del salón de clases y los roles que ahí se desempeñan, como el de ellos como evaluados y el docente como evaluador. De igual forma, ya en el momento de la formación profesional docente en la universidad, el docente, ahora en el papel de un estudiante que será profesor, va acumulando más experiencias de aprendizaje cuyo impacto y calidad pueden ir reconfigurando lo que cree y piensa sobre ser profesor, sobre los estudiantes, sobre el aula, y sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en sí. Asimismo, la formación no termina ahí, el profesor continúa desarrollando sus conocimientos y sus habilidades pedagógicas a través de la misma experiencia que desempeñarse profesionalmente como docente le ofrece, y de igual forma a través de cursos que le ofrezcan actualización.

5.3 Conclusiones

Este estudio tuvo como principal objetivo explorar cómo las creencias sobre evaluación de los DIILE se desarrollan, cambian, y manifiestan a través de diferentes etapas de sus trayectorias profesionales. Por medio de entrevistas semi-estructuradas y observaciones de clase, la investigación realizada reveló una moderada discordancia entre las creencias declaradas de los docentes, ampliamente inclinadas hacia la evaluación orientada en el aprendizaje de manera formativa, y las prácticas evaluativas representadas en sus clases. Estas discrepancias, sin embargo, no fueron contradicciones en un sentido simplista, sino reflejo de los contextos complejos y dinámicos en que los docentes llevan a cabo su labor. Factores como el tiempo limitado con el que cuentan para cubrir cierta cantidad de contenidos por sesión o unidad, cantidades de estudiantes por grupo considerablemente amplias, requisitos curriculares, y una dependencia parcialmente marcada por el uso de libros de trabajo limitan en conjunto la habilidad de los docentes por implementar el tipo de prácticas evaluativas que consideran de mayor significado pedagógico para beneficio de sus estudiantes y de su propio desempeño docente.

Al trazar las experiencias de los docentes como estudiantes, como docentes en formación, y como profesionales en servicio, los hallazgos también demostraron que las creencias sobre evaluación no son preferencias personales que se mantienen fijas, estáticas, sino que funcionan como constructos con la posibilidad de evolucionar al ser formadas a partir de lo vivido en su trayectoria académica previa, su proceso formativo como DIILE, y la ecología institucional inmediata con la que interactúan en su día a día como docentes. Lo anterior apoya la perspectiva dentro de lo que se ha explorado en la investigación de la cognición docente con respecto a que las representaciones cognitivas (creencias, conocimiento, y procesos en la toma de decisiones) con que los docentes dan sentido a lo que viven en sus interacciones con lo social e institucional y sus historias de vida, se mantienen en permanente proceso de ajuste. Los momentos de tensión de estas creencias declaradas por los DIILE con respecto a la evaluación del aprendizaje. pueden entenderse a través de la Teoría de la Disonancia Cognitiva, la cual propone que las contradicciones entre creencias internas y exigencias externas generan un desasosiego cognitivo que los docentes resuelven o atienden a través del ajuste de sus prácticas y de las interpretaciones de esas prácticas. En muchas ocasiones, a través de la narrativa construida por los docentes a partir de las entrevistas, fue reportado por los docentes un proceso de adaptación a las demandas y presiones contextuales por medio de un proceso de toma de decisiones donde se prioriza lo que era factible por encima de lo que era ideal, y como resultado calibraron sus creencias o repensaron sus prácticas para mantener un sentido de coherencia entre aquello que consideran deseable y lo que se puede hacer en la realidad del aula.

Estos elementos contextuales también han sido abordados a través de la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner, en la que se enfatiza que el individuo está adherido a varios estratos y niveles de influencia, desde lo que experimenta de manera inmediata en el entorno escolar hasta aquellas políticas y marcos institucionales y curriculares que tienen su origen en el sistema educativo del que forma parte. La formación de las creencias docentes y el desempeño de prácticas evaluativas de los DIILE fueron configurados no sólo por ideales pedagógicos personales sino también por limitaciones, expectativas, y posibilidades con que tuvieron que enfrentarse en cada uno de esos niveles ecológicos. La interacción dinámica de estos niveles ayuda a comprender y explicar la adaptación continua observada

en las creencias de los docentes y permiten observar cómo pasan por diferentes etapas formativas y profesionales, así como por diversos contextos de enseñanza.

En conjunto, los hallazgos de este estudio contribuyen a la comprensión de que las creencias de los DIILE con respecto a la evaluación son tanto personales como inherentes al contexto, y están moldeadas por sus experiencias aunque siguen en una continúa negociación y ajustes como respuesta a las realidades institucionales y aúlicas donde desempeñan su labor. Si bien los conflictos entre creencias y prácticas pueden ser inicialmente interpretados como inconsistencias, sería mejor y más útil entenderlos como evidencia de cómo los docentes intentan lidiar con entornos complejos con una actitud de responsabilidad profesional y de atención pedagógica. Estas reflexiones refuerzan la amplia perspectiva teórica sobre los maestros como agentes activos que no permanecen pasivos ante la implementación de políticas y prácticas evaluativas, y que sus creencias evolucionan por medio de una suerte de reconciliación y negociación constante entre sus ideales y filosofía con las realidades ecológicas a la que su profesión los expone.

En última instancia, esta investigación destaca la importancia tanto de la formación docente como de los sistemas de apoyo institucionales que atienden estos aspectos complejos. Las instituciones educativas pueden ayudar a que los docentes lleven a cabo prácticas evaluativas que reflejen de manera más cercana aquellas creencias que aporten al aprendizaje de los estudiantes y a que los docentes tengan un mejor desempeño como evaluadores del aprendizaje. Esto puede ser conseguido a través de la creación de condiciones en que la evaluación formativa sea valorada y sea viable de manera estructural, ya sea con grupos más pequeños de estudiantes, currículos flexibles, y un desarrollo profesional que se pueda alinear con aquello que inquieta y motiva a los docentes en su papel como evaluadores. Al hacer esto posible en la realidad de los docentes, es posible contribuir con la creación de una armonización más coherente entre aquello que los docentes consideran valioso, aquello que puede ser realizado de manera realista, y lo que los estudiantes necesitan, que, como consideración personal, es lo que debe motivar y orientar las prácticas evaluativas del docente, pues el estudiante es otro agente que debe entenderse tanto de manera separada del docente, como a través de la interacción de ambos, sobre todo por medio de algo con profundo significado para docentes y estudiantes como lo es la evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdul Rahim, S. y Venville, G. (2009). Classroom assessment: Juxtaposing teachers' beliefs with classroom practices. Actas de la Australian Association for Research in Education: International Education Research Conference.

Aboud, F. (2020). The effect of E: Learning on EFL teacher identity. *International Journal of English Research*, 6(2), 22 – 27.

Agbayahoun, J.P. (2016). Teacher professional development: EFL teachers' experiences in the Republic of Benin. *International Journal of English Linguistics*, 6(4), 144 – 152.

Aguilera, A. (2014). ¿Por qué nuestros alumnos no hablan bien inglés? Formación y creencias del profesorado. (Trabajo final de grado no publicado). Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca, España.

Ahmadi, P., Samad, A.A., Noordin, N. (2013). Identity formation of TEFL graduate students through oral discourse socialization. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(10), 1754 – 1769.

Al-Bakri, S. (2016). Written corrective feedback: Teachers' beliefs, practices ad challenges in an Omani context. *Arab Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 44 – 73

Alghami, B. y Shukri, N. (2016). The relationship between teachers' beliefs of Grammar instruction and classroom practices in the Saudi context. *English Language Teaching*, 9(7), 70 – 86.

Ashton, P. (2014). Historical overview and theoretical perspectives of research on teachers' beliefs. En *International Handbook of Research on Teacher's Beliefs*. Routledge.

Avalos-Rivera, A.D. (2019). The role of students in the professional identity negotiations of a Mexican EFL teacher. *Journal of Language, Identity & Education*, 1 – 16.

Aydn, M., Baki, A., Kögce, D. y Yildiz, C. (2009). Mathematics teacher educators' beliefs about assessment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. World Conference on Educational Sciences.

Aziz Dos Santos, C. (2018). Nota técnica N°3: Gestión del cambio, creencias y teoría de acción para la mejora escolar. Líderes Educativos.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Baehr, M. (2005). Distinctions between assessment and evaluation. Coe College, Faculty Guidebook, 441 – 444.

Baleghizadeh, S. y Masoun, A. (2013). The effect of self-assessment on EFL learners' self-efficacy. *TESL Canada Journal*, 31(1), 42 – 58.

Baleghizadeh, S. y Mozaheb, M.A. (2011). A profile of an effective EFL grammar teacher. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(2), 364 – 369.

Ballesteros Gómez, C. (2000). Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Barcelona, España.

Baniabdelrahman, A. (2010). The effect of the use of self-assessment on ELF students' performance in reading comprehension in English. *TESL-EJ*, 14(2), 1 – 22.

Barberá, E. (2016). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 50(4), 1 – 10.

Barcelos, A.M. (2008). *Researching beliefs about SLA: A critical review*. Kalaja y Barcelos (Eds.) Beliefs about SLA: New research approaches (7 – 33). Países Bajos: Kluwer Academic Publishers.

Barnes, N., Fives, H. & Dacey, C.M. (2015). Teachers' beliefs about assessment. En H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 284-300). London: Routledge.

Bay, E., Faruk, Ö., Demir, S., y Bagceci, B. (2015). An analysis of the candidate teachers' beliefs related to knowledge learning and teaching. *International Education Studies*, 8(6), 75 – 81.

Belachew, M., Getinet, M. y Gashaye, A. (2015). Perception and practice of self-assessment in EFL writing classrooms. *Academic Journals*, 6(1), 1 – 8.

Belbase, S. (2012). Teacher belief, knowledge, and practice: A trichotomy of Mathematics teacher education. (Trabajo no publicado). University of Wyoming, Estados Unidos.

Bernat, E. y Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. *TESL-EK Top*, 9(1), 1 – 21

Bingimlas, K. y Hanrahan, M. (2010). The relationship between teachers' beliefs and their practice: How the literature can inform science education reformers and researchers. En Tasar, M.F. y Cakmakci, G. (Eds.) *Contemporary Science Education Research: International perspectives* (pp. 415 – 422). Ankara, Turquía: Pegem Akademi.

Birello, M. (2012). Teacher cognition and language teacher education: Beliefs and practice. A conversation with Simon Borg. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(2), 88 – 94.

Block, D. (2015). Becoming a language teacher Constraints and negotiation in the emergence of new identities. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 8(3), 9 – 26.

Bohorquez, L. (2014). Las creencias vs las concepciones de los profesores de matemáticas y sus cambios. Congreso Iberoamericano de ciencia, tecnología, innovación y educación. Buenos Aires, Argentina.

Borg, S. (1998). Data-based teacher development. *ELT Journal Volume*, 52(4), 273 - 281

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching : A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Lang. Teach.* 36, 81 – 109.

Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39, 370 – 380.

Borg, S., Birello, M., Civera, I. y Zanatta, T. (2014). The impact of teacher education on pre-service primary English language teachers. British Council.

Borg, S. y Alshumaimeri, Y. (2019). Language learner autonomy in a tertiary context_ Teachers' beliefs and practices. *Language Teaching Research*, 23(1), 9 – 38.

Boud, D. (1995). Assessment and learning: contradictory or complementary? En P. Knight (Ed.) *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan, p. 35 – 48.

Brown, J.D. (2016). Assessment in ELT_ Theoretical options and sound pedagogical choices. En W.A. Renandya y H.P. Widodo (Eds.) *English Language Teaching Today. Linking Theory and Practice*. (pp. 67 – 82). Cham: Springer.

Busch, D. (2010). Pre-service teacher beliefs about language learning: The second language acquisition course as an agent for change. *Language Teaching Research*, 14(3), 318 – 337.

Büyükkarci, K. (2014). Assessment beliefs and practices of language teachers in primary education. *International Journal of Instruction*, 7(1), 107 – 120.

Caihong, H. (2011). Changes and characteristics of EFL teachers' profesional identity_ The cases of nine university teachers. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 34(1), 3 - 21

Cambridge University Press. (s.f.). Assessment. En Cambridge Dictionary.
<https://dictionary.cambridge.org/es-LA/dictionary/english/assessment>

Cambridge University Press. (s.f.). Belief. En Cambridge Dictionary.
<https://dictionary.cambridge.org/es-LA/search/direct/?q=belief>

Cambridge University Press. (s.f.). Evaluation. En Cambridge Dictionary.
<https://dictionary.cambridge.org/es-LA/dictionary/english/evaluation>

Cambridge University Press. (s.f.). Measure. En Cambridge Dictionary.
<https://dictionary.cambridge.org/es-LA/dictionary/english/measure>

Cambridge University Press. (s.f.). Testing. En Cambridge Dictionary.
<https://dictionary.cambridge.org/es-LA/dictionary/english/testing>

Carney, M., Brendefur, J.L., Thiede, K., Hughes, G., y Sutton, J. (2016). Statewide Mathematics professional development: Teacher knowledge, self-efficacy, and beliefs. *Educational Policy*, 30(4), 539 – 572.

Cano Guzman, C. y Hernandez Gallardo, S.C. (2009). La evaluación del aprendizaje en ambientes virtuales. X Congreso Nacional de Investigación Educativa; área 7: entornos virtuales de aprendizaje.

Casanova, M.A. (1998). La evaluación educativa. México, D.F.

Chavez Ruiz, Y. y Martínez Rizo, F. (2017). Evaluar para aprender: Hacer más compleja la tarea a los alumnos. *Educación Matemática*, 30(3), 211 – 246.

Cheng, L., Rogers, T., y Hu, H. (2004). ESL/EFL instructors' classroom assessment practices_ purposes, methods, and procedures. *Language Testing*, 21(3), 360 – 389.

Chong, S., Wong, I., y Choon Lang, Q. (2005). Pre-service teachers' beliefs, attitudes and expectations: A review of the literature. Proceedings of the Redesigning pedagogy: research, policy, practice conference, Singapore.

Clark-Goff, K. y Eslami, Z. (2016). Exploring change in preservice teachers' beliefs about English language learning and teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(3), 21 – 36.

Clarke, D.M. (1997). The changing role of the Mathematics teacher. *Journal for Research in Mathematics Education*. 28(3), 278 – 308.

Consejo de Europa. (2001). Common European framework of *reference* for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.

Cortez Quevedo, K., Fuentes Quelin, V., Villablanca Ortiz, I.y Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 97-113

Cota, S. y Ruíz Esparza, E. (2013). Pre-service teachers' beliefs about language teaching and learning_ A longitudinal study. *PROFILE*, 15(1), 81-95

Crhová, J. y Domínguez, M.R. (2014). Change in beliefs on language learning of BA students in language teaching. *Journal of Language and Cultural Education* 2(2), 16 – 32

Dashti, S. (2019). EFL teachers' beliefs and practices about classroom assessment: A multiple case study in the context of Kuwait [Disertación doctoral no publicado]. York University

Dávalos Romo, M.T., Farfán García, M.C. y Vital Caballero, A.T. (2018). Creencias, propósitos y acciones sobre la enseñanza en docentes de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). *PSICUMEX*, 8(1), 22 - 39.

De la Riva Lara, M.J. (2012). El paradigma del pensamiento del profesor. *Xicltli*, 63, 1 – 5

Debreli, E. (2016). Pre-service teachers' belief sources about learning and teaching_ An exploration with the consideration of the educational programme nature. *Higher Education Studies*, 6(1), 116 – 127.

Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181 – 199.

Despagne, C. (2019). EFL teachers' perspectives on the role of English in two Mexican private universities. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(1), 43 - 57.

Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. y Sanhueza, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: Sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis, Revista Latinoamericana*, 25, 1 – 15.

- Díaz, F. y Barriga, A. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.
- Dolores, C. y García-García, J. (2017). Concepciones de profesores de matemáticas acerca de la evaluación vistas a la luz de la reforma educativa actual en México. *Revista Paradigma*, 38(1), 186 – 210.
- Dos Santos, L.M. (2019). The relationship between teachers' beliefs, teachers' behaviors, and teachers' professional development: A literature review. *International Journal of Education and Practice*, 7(1), 10 – 18.
- Dretske, F. (2000). *Perception, knowledge and belief: Selected essays*. Cambridge University Press.
- Durán Narváez, N.C., Lastra Ramírez, S.P. y Morales Vasco, A.M. (2017). Beliefs of pre-service teachers about English language teaching: Reflection and practice. *Folios*, 45, 177 – 193.
- Eisenhardt, S., Besnoy, K., y Steele, E. (2012). Creating dissonance in pre-service teachers' field experiences. *STRATE Journal*, 21(1), 1 – 10
- Elshaw, N., Nadzimah, A., y Rashid, S. (2017). Malaysian instructors' assessment beliefs in tertiary ESL classrooms. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(2), 29 – 46.
- Espinoza, A. (2014). Interpretación pragmática de los sistemas de creencias en Hume y Peirce. *Cinta moebio*, 50, 101 – 110.
- Ezir, E. (2013), Assessment and testing in ELT: The difference between assessment and testing. *Jurnal Saintikom*, 12(1), 37 – 42.
- Fandiño-Parra, Y.J. (2011). English teacher training programs focused on reflection. *Educ.Educ.*, 14(2), 269 - 285.
- Farrell, T.S.C. (1999). Reflective practice in an EFL teacher development group. *System*, 27, 157 – 172.
- Farrell, T.S.C. y Guz, M. (2019). If I wanted to survive I had to use it_ The power of teacher beliefs on classroom practices. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 22(4), 1 – 17.
- Farrell, T.S.C. e Ives, J. (2014). Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. *Language Teaching Research*, 1 - 17.

Farrell, T.S.C.M y Yang, D. (2019). Exploring an EAP teacher's beliefs and practices in teaching L2 speaking: A case study. *RELC Journal*, 50(1), 104 - 117

Farrell, T. y Bennis, K. (2013). Reflecting on ESL teacher beliefs and classroom practices: A case study. *RELC Journal*, 44(2), 163-176

Flores-Delgado, L.D., Olave-Moreno, I., y Villareal-Ballesteros, A.C. (2020). The impact of role modeling on the professional identity of pre-service teachers. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 143 – 152.

Fodor, J.A. Pylyshyn, Z. W. (1988). Connectionism and cognitive architecture: A critical analysis. *Cognition*. 28, 3 – 71.

García-Ponce, E.E. y Tagg, C. (2020). Role of EFL teachers' beliefs in speaking practice_ The case of a Mexican university. *System*, 1 - 37

García Campuzano, D. y Gómez Béjar, A.A. (2020). La práctica docente: una posibilidad para la formación profesional. *Práctica Docente*, 2(3), 75 – 91.

García Medina, A.M., Aguilera García, M.A., Pérez Martínez, M.G. y Muñoz Abundez, G. (2011). Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México. México: INEE.

Garritz, A. (2014) Creencias de los profesores, su importancia y cómo obtenerlas. *Educ. quím.*, 25(2), 88 – 92.

Geçkinli, F. (2025). How teaching experience shapes EFL teachers' language assessment beliefs: A case study. *ELT Research Journal*, 14(1), 1-22.
<https://doi.org/10.71362/eltrj.1655789>

Giboney Wall, C.R. (2016). From student to teacher: changes in preservice teacher educational beliefs throughout the learning-to-teach journey. *Teacher Development*, 20 (3), 364 – 379.

Giboney Wall, C.R. (2018). Development through dissonance. A longitudinal investigation of changes in teachers' educational beliefs. *Teacher Education Quarterly*, 29 – 51.

Gilakjani, A.P. y Sabouri, N.B. (2017). Teachers' beliefs in English Language Teaching and Learning: A review of the literature. *English Language Teaching*, 10(4), 78 – 86

Gilbert, D.T. (1991). How mental systems believe. *American Psychologist*, 42(2), 106 – 119.

Giraldo, F. (2017) A diagnostic study on teachers' beliefs and practices in foreign language assessment. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* 23(1), 25 – 35.

Giraldo, F. (2019) Language assessment practices and beliefs: Implications for language assessment literacy, *HOW*, 26(1), 35 – 61.

Girardet, C. (2017). Why do some teachers change and others don't? A review of studies about factors influencing in-service and pre-service teachers' change in classroom management. *Review of Education*, 6(1), 1 – 34.

González Moncada, A. (2006). On materials use training in EFL teacher education_ Some reflections. *PROFILE*, 7, 101 - 115.

González, A., Montoya, C., y Sierra, N. (2002). What do EFL teachers seek in professional development programs; Voice from teachers. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 7(13), 29 - 50

Grootenboer, P. (2008). Mathematical belief change in prospective primary teachers. *J Math Teacher Educ*, 11, 479 – 497.

Gu, M. y Benson, .(2014). The formation of English teacher identities_ A cross-cultural investigation. *Language Teaching Research*, 1 – 20.

Guerra, P.L. y Wubbena, Z.C. (2017). Teacher beliefs and classroom practices. Cognitive dissonance in high stakes test-influenced environments. *Issues in Teacher Education* 26(1), 35 – 52

Guskey, T. (1986). Staff developmentand the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5 – 12.

Guerra, P. (2017). Teacher beliefs and classroom practices. Cognitive dissonance in high stakes test-influenced environments. *Issues in Teacher Education*, 26(1), 35 – 51.

Hanna, R. (2004). Kant's theory of judgement. En En E.N. Zalta (ed.), Stanford Encyclopedia of Philosophy, (edición invierno de 2018). URL: <https://plato.stanford.edu/entries/kant-judgment/supplement2.html>

Hart, L.C. (1999). Teachers' perceptions and beliefs about factors that influence change in their pedagogy. In E. Pehkonen & G. Toemer, (Eds.), Mathematical beliefs and their impact on teaching and learning mathematics (pp. 43-50). Proceedings of the School

Science and Mathematics Preservice Teachers' Beliefs Conference on Mathematical Beliefs and Their Impact on Teaching and Learning. Oberwalfach, Germany: Universitat of Duisburg. Hermann, B.A. (1990). Teaching preservice teachers how to model thought processes. *Teacher education and special education*, 13(2), 73-81.

Hernández Machuca, D.C. (2012). Estado del arte sobre la concepción de concepciones docentes y su relación con la enseñanza de la escritura en primaria. *Revista infancias imágenes*, 11(1), 99 – 106.

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.

Huang, I. (2014). Contextualizing teacher identity of non-native-English speakers in US secondary ESL classrooms: A Bakhtinian perspective. *Linguistics and Education*, 25, 119 – 128.

Iemjinda, M. (2007). Curriculum innovation and English as a foreign language (EFL) teacher development. *Educational Journal of Thailand*, 1(1), 9 – 20.

Inceca, G. (2011). Pre-service teachers' language learning beliefs and effects of these beliefs on their practice teaching. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 128 – 133.

Katmer-Bayraklı, V., & Erişen, Y. (2019). Cognitive Maps of the Beliefs of Pre-service Mathematics Teachers Regarding Mathematics: A Phenomenological Research. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1545-1566.

Karaagac, M.K. y Threlfall, J. (2004). The tension between teacher beliefs and teacher practice: the impact of the work setting. *Proceedings of the 28th Conference of the International Group of the Psychology of Mathematics Education*, 3, 137 – 144.

Kavanoz, S., Gülru, H., y Varol, B. (2017). Evolvement of pre-service language teachers' beliefs through teacher education. *International Journal of Progressive Education*, 13(1), 119 – 135.

Katz, M. (s.f.). The language of thought hypothesis. En Internet Encyclopedia of Philosophy. URL: <https://www.iep.utm.edu/lot-hypo/>

Lander, R. (2018). Queer English language teacher identity_ A narrative exploration in Colombia. *Profile: Issues in Teacher's Professional Development*, 20(1), 89 – 101.

Lengeling, M.M. (2007). Falling into the EFL job in Mexico. 31(2), 88 – 95.

Lengeling, M.M. (2010). *Becoming an English teacher: Participant's voices and identities in an in-service teacher training course in central Mexico*. México: Universidad de Guanajuato.

Li, Y. (2019). Constant self-initiated teacher change, factors and mechanism: A narrative inquiry. *Cogent Education*, 6, 1 – 15.

Lim, H. (2011). Concept maps of Korean EFL student teachers' autobiographical reflections on their professional identity formation. *Teaching and Teacher Education*, 27, 969 – 981.

Liu, X. (2024). Formative writing assessment: An EFL teacher's beliefs and practices. *Changing English*, 31(2), 200 - 210

Liu, Y. (2017). Assessment in English language teaching and learning. 3rd International Conference on Education and Social Development (ICESD 2017).

Le Bon, G. (1896). *La psicología de las masas*.

Llosa, L. (2017). Assessing students' content knowledge and language proficiency. En Shoamy, E., Or, I.G., y May, S. (Eds). *Language Testing and Assessment. Third Edition*. (pp. 3 – 15). Cham: Springer.

Marr, D. (2010). *A computational investigation into the human representation and processing of visual information*. MIT Press.

Martin, A.D. (2019). Teacher identities and English learners in mainstream classrooms_ A discourse analysis. *Critical Inquiry in Language Studies*, 16(2), 130 – 151.

Martinez, M.I., Díaz Lara, G. y Whitney, C.R. (2025) The role of teacher beliefs in teacher learning and practice: implications for meeting the needs of English learners/emergent bilinguals. *Language and Education*, 39(3), 717-735, DOI: 10.1080/09500782.2024.2362305

Martínez-Prieto, D. y Lindahl, K. (2020). (De)legitimization the impact of language policy_ on identity development in an EFL teacher. *MEXTESOL Journal*, 43(2), 1 – 15.

Martínez-Sierra, G., Valle-Zequeda, M., García-García, J. y Dolores-Flores, C. (2019). 'Las matemáticas son para ser aplicadas': Creencias matemáticas de profesores mexicanos de bachillerato. *Educación Matemática*, 31(1), 92 - 120

Martínez Agudo, J. (2017). What EFL student teachers think about their professional preparation: Evaluation of an English language teacher education programme in Spain. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(8), 62 – 76.

Martínez Rizo, F. (2012). *La evaluación en el aula: Promesas y desafíos de la evaluación formativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Martínez Rizo, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 849-875

Mede, E. y Yalçın, Ş. (2019). Utilizing textbook adaptation strategies: Experiences and challenges of novice and experienced EFL instructors. *TESOL International Journal*, 14(1), 91 - 105.

Merriam Webster Incorporated. (s.f.). Belief. En Merriam-Webster Dictionary. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/belief>

Merriam Webster Incorporated. (s.f.). Dissonance. En Merriam-Webster Dictionary. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/dissonance>

Mihaela, V. y Alina-Oana, B. (2015). (When) teachers' pedagogical beliefs are changing? Actas de la 6th International Conference Edu World 2014 "Education Facing Contemporary World Issues".

Millán Librado, T. y Basurto Santos, N.M. (2020). Teaching English to young learners in Mexico: Teachers' perceptions about thier teaching contexts. *Profile: Issues in teachers' professional development*, 22(1), 125 – 139.

Mohammadabadi, A.M., Ketabi, S. y Nejadansari, D. (2019). Factors influencing language teacher cognition: An ecological systems study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(4), 657 – 680.

Mofrad, E.Z. (2016). Exploring the professional identity of the Iranian English teachers: The case of English institutes of Iranshahr. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(4), 843 – 848.

Motallebzadeh, Z. y Kazemi, B. (2018). The relationship between EFL teachers' professional identity and their self-esteem, *Cogent Education*, 5(1), 1 – 9.

- Mugford, G., Sughrua, W. y López-Gopar, M. (2015). Construction of an English language teacher identity_ Perceptions and contrasts in Mexico. *MEXTESOL Journal*, 39(2), 1 – 11.
- Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos*, 15(2), 77 - 97.
- Muñoz, A., Palacio, M., y Escobar, L. (2012). Teachers' beliefs about assessment in an EFL context in Colombia. *PROFILE*, 14(1), 143 – 158.
- Narathakoon, A., Sapsirin, S., & Subphadoongchone, P. (2020). Beliefs and Classroom Assessment Practices of English Teachers in Primary Schools in Thailand. *International Journal of Instruction*, 13(3), 137-156. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13310a>
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from Talis*. París: OECD Publishing.
- Önalan, O. y Karagül, A. (2018). A study on Turkish EFL teachers' beliefs about assessment and its different uses in teaching English. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(3), 190 – 201.
- Opre, D. (2015). Teachers' conceptions of assessment. *Procedia*. Conferencia internacional “Education, Reflection, Development”, Napoca, Rumania.
- Österholm, M. (2009). Beliefs: A theoretically unnecessary construct? *Proceedings of CERME 6*, 154 – 164.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307 – 332.
- Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System*, 29, 177 – 195.
- Pehkonen, E. y Turner, G. (1999). Teachers’ professional development: What are the key change factors for mathematics teachers? *European Journal of Teacher Education*, 22(2), 259 – 275.
- Pérez, M. (2000). Epistemología representacionalista y realismo científico metafísico en Locke. *Teorema*, 19(2), 5 – 17.
- Phipps, S. y Borg, S. (2009). Tensions between teachers’ grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380 - 390.

Pitt, D. (2000). Mental representation. En E.N. Zalta (ed.), Stanford Encyclopedia of Philosophy, (edición de primavera de 2020). URL:
<https://plato.stanford.edu/entries/mental-representation/>

Pratiwi, N. U., Jufrizal, y Hamzah. (2020). English language teachers' practices of textbook adaptation techniques. Proceedings of the Eighth International Conference on Languages and Arts (ICLA-2019). <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200819.006>

Raths, J. (2001). Teachers' beliefs and teaching beliefs. *ECRP*, 3(1), 1 – 12.

Real Academia Española. (s.f.). Cambiar. En Diccionario de la Lengua Española.
<https://dle.rae.es/cambiar?m=form>

Real Academia Española. (s.f.). Creencia. En Diccionario de la Lengua Española.
<https://dle.rae.es/creencia?m=form>

Real Academia Española. (s.f.). Evaluar. En Diccionario de la Lengua Española.
<https://dle.rae.es/evaluar?m=form>

Rescorla, M. (2019). The language of thought hypothesis. En E.N. Zalta (ed.), Stanford Encyclopedia of Philosophy, (edición de verano de 2019). URL:
<https://plato.stanford.edu/entries/language-thought/>

Restu, D.W., Atmowardoyo, H., y Akil, M. (2018). The profile of effective EF teachers_ A descriptive study at Senior High Schools in Gowa. *ELT Worldwide*, 5(1), 12 – 26.

Reyes-Cruz, M. R. (2020). Emociones y sentido de autoeficacia de los futuros profesores de inglés. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(25), 1 – 14.

Rodríguez Ambrocio, V. (2011). Experiencies that impact EFL Mexican teachers' profesional development. *MEXTESOL Journal*, 35(2), 1 – 14.

Roofhooft, H. (2014). The relationship between adult EFL teachers' oral feedback practices and their beliefs. *System*, 46, 65 - 79.

Roux, R. (2018). Professional motivation and satisfaction of Mexican elementary school EFL teachers in a context of reform: A phenomenological study. *Educuencia*, 3(1), 6 – 17.

Roux, R. y Mendoza Valladares, J.L. (2014). Professional development of Mexican secondary EFL teachers: Views and willingness to engage in classroom research. *English Language Teaching*, 7(9), 21 – 27.

Ruíz Esparza, E. y Castillo, E. (2013). *Beliefs about language teaching and learning. Different contexts and perspectives*. Mexico, EDOMEX: Pearson.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Şakrak-Ekin, G. y Balçıklı, C. (2019). Written corrective feedback: EFL teachers' beliefs and practices. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 19(1), 114 - 125

Salas, A. (2016). Attending a convention as professional development for EFL teachers. *MEXTESOL Journal*, 40(1), 1 – 13.

Salinas, D. (2017). EFL teacher identity: Impact of macro and micro contextual factors in education reform frame in Chile. *World Journal of Education*, 7(6), 1 – 11.

Savasci-Acikalin, F. (2009). Teacher beliefs and practice in science education. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 10(1), 1 – 14.

Schwitzgebel, E. (2006). Belief. En E.N. Zalta (ed.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, (edición de otoño de 2019). URL: <https://plato.stanford.edu/entries/belief/>

Selen Cimen, S. (2015). A comparative study on language learning beliefs of pre-service and in-service EFL teachers. *ELT Research Journal*, 4(4), 266 – 285.

Sheriddan, L. (2016). Examining changes in pre-service teachers' beliefs of Pedagogy. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 1 – 21.

Skirry, J. (s.f.). The mind-body distinction. En Internet Encyclopedia of Philosophy. URL: <https://www.iep.utm.edu/descmind/>

Smoak, N.D. (2007). Belief. En R.F. Baumesiter y K.D. Vohs (Eds), *Encyclopedia of Social Psychology*. SAGE Publications.

Smrtnik Vitulic, H. y Lesar, I. (2017). Changes in beliefs regarding good teachers and the characteristics of child development of primary education students. *Journal*, 7(4), 185 – 206.

Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios_ Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227 – 260.

Song, E. y Koh, K. (2010). Assessment for learning: Understanding teachers' beliefs and practices.

Stergiopoulou, E. (2012). Comparing experienced and inexperienced foreign language teachers' beliefs about language learning and teaching. *Research on Steiner Education*, 3(1), 103 – 113.

Suárez Flórez, S.A. y Basto Basto, E.A. (2017). Identifying pre-service teachers' beliefs about teaching EFL and their potential changes. *PROFILE*, 19(2), 167 – 184.

Tamimy, M. (2015). Consistencies and inconsistencies between teachers' beliefs and practices. *The Qualitative Report*, 20(8), 1234 - 1259.

Taylor, F., Busse, V., Gagova, L., Marsden, E. y Roosken, B. (2015). Identity in foreign language learning and teaching: Why listening to our students' and teachers' voices really matters. *ELT Research Papers*, 13(2), 2 – 26.

Tillema, H.H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: Immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16, 575 – 591.

Thomas, M. (2012). Teachers' beliefs about classroom assessment and their selection of classroom assessment strategies. *Journal of Research and Reflections in Education*, 6(2), 104 - 115.

Tosuncuoglu, I. (2018). Importance of assessment in ELT. *Journal of Education and Training Studies*, 6(9), 163 – 167.

Torres-Rocha, J. C. (2017). High school efl teachers' identity and their emotions towards language requirements. profile *Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 41 – 55.

Torres-Rocha, J.C. (2019). EFL teacher professionalism and identity_ Between local_global ELT tensions. *HOW*, 26(1), 153 – 176.

Ulum, Ö. G. (2020). Pre-service english teachers' practicum expectations and attainments, *Turkish Studies - Education*, 15(2), 1287 – 1297.

Urmston, A. (2003). Learning to teach English in Hong Kong: The opinions of teachers in training. *Language and Education*, 17(2), 112 – 137.

Usó Viciado, L. (2007). Creencias de los profesores de E/EL sobre enseñanza/aprendizaje de la pronunciación. (Tesis doctoral no publicada). Universitat de Barcelona, España.

Uysal, H.H. y Bardakci, M. (2014). Teacher beliefs and practices of grammar teaching: focusing on meaning, form, or forms? *South African Journal of Education*, 34(1), 1 - 16

Vergara Fregoso, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista CUMBRES*, 2(1), 73 – 99.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Villegas-Torres, P. y Mora-Pablo, I. (2018). The role of language in the identity formation of transnational EFL teachers. *HOW*, 25(2), 11 – 27.

Vogt, K. (2018). Assessment – What, why and how? En C. Surkamp y B. Viebrock (Eds). *Teaching English as a foreing language. An introduction*. (pp. 249 – 266). Sttutgart: Springer Nature.

Wang, L., Lee, I., y Park, M. (2020). Chinese university EFL teachers' beliefs and practices of classroom writing assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 66, 1 - 11.

Widiastuti, I. A. M. S., Mukminatien, N., Prayogo, J. A., e Irawati, E. (2020). Dissonances between Teachers' Beliefs and Practices of Formative Assessment in EFL Classes. *International Journal of Instruction*, 13(1), 71 – 84.

Xie, Z., Zhou, W., y Zhou, F. (2019) Belief change before and after the teaching practicum among Chinese pre-service EFL teachers.

Yaman, S. (2012). Moving from theory to practice: ELT Pre-service teachers. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 1(1), 27 – 38.

Yuan, R. (2019). A critical review on nonnative English teacher identity reserach_ from 2008 to 2017. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(6), 518 – 537.

Zare-ee, A. y Ghasedi, F. (2014). Professional identity construction issues in becoming an English teacher. *Procedia*, 98, 1991 – 1995.

Zhu, G., Rice, M., Li, G., y Zhu, J. (2020). EFL student teachers' professional identity construction: A study of student-generated metaphors before and after student teaching. *Journal of Language, Identity, & Education*, 1 – 17.