

Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales¹ *Teachers' beliefs on assesment: Some incidental effects*

Marcia PRIETO P.²
Universidad de Valparaíso
Chile
mprieto@ucv.cl

Recibido: 04-10-2007
Aprobado: 31-01-2008

¹ Trabajo parte del Proyecto Fondecyt 1070324.

² Ph.D. Universidad de Gales. Profesora investigadora de la Universidad de Valparaíso en la carrera de Educación Parvularia. Especialista en las áreas de los fundamentos sociales de la educación, formación de profesores y metodología cualitativa. Investigadora de temas relacionados con la educación para la democracia, la calidad de los procesos formativos en las aulas y la construcción de la identidad profesional del docente. Autora de los libros: *Mejorando la Calidad de la Educación: Hacia una Resignificación de la Escuela*; y *La Investigación en el Aula: ¿Una Tarea Posible?* Autora de numerosas publicaciones en revistas nacionales e internacionales.

RESUMEN

La evaluación en la escuela constituye un proceso de vital importancia en el aprendizaje de los estudiantes, pues tiene efectos críticos en su trayectoria escolar tanto en el corto como en el largo plazo. Las prácticas evaluativas de los profesores, orientadas por sus creencias, han sido relativamente poco reconocidas y/o investigadas, lo que ha impedido develar y solucionar los problemas y controversias asociadas a los resultados y consecuencias del proceso evaluativo. Si bien estos son de naturaleza variada y están relacionados con numerosos aspectos, tienen también potentes efectos, tanto en la calidad del desarrollo de las habilidades para pensar por sí mismos de los estudiantes, como en la construcción de su identidad. En este artículo se revisan diversos aportes teóricos y evidencias empíricas provenientes de investigaciones internacionales respecto de las creencias evaluativas de los docentes y sus efectos en los estudiantes, destacándose la necesidad de que los profesores develen dichas creencias y reflexionen en torno a ellas para favorecer acciones pedagógicas que tiendan a superar las dificultades de los estudiantes para que favorezcan y promuevan sus aprendizajes y desarrollo personal.

Palabras Clave: Creencias de los profesores, concepto de evaluación, evaluación escolar, rotulación.

ABSTRACT

Assessment represents a vital part of learning since it has a critical effect on progress at school whether in the short or long term. Little attention has been paid to how teachers assess their pupils, especially in terms of their beliefs and this has prevented us from solving problems and controversies associated with the results and consequences of the process of assessment. If such beliefs are varied in nature and are related to several aspects, they also have strong effects both in the quality of the development of skills so that students may think for themselves and in the construction of their identity. In this article, we revise several theoretical contributions and empirical evidence from international studies with regard to teachers' beliefs on assessment and their effects on students, stressing that teachers need to set down what these beliefs are and think as to how such beliefs might promote certain pedagogical actions that would help students overcome difficulties and at the same time, favour and promote learning and personal development.

Keywords: Teachers' beliefs, concept of assessment, educational assessment, labelling.

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación escolar sintetiza las significaciones de la escuela sobre el saber escolar, a la vez que establece las pautas que definen el sentido y modo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La posibilidad de alcanzar los objetivos educativos depende de la confluencia de múltiples factores, entre los cuales se ubican las creencias de los profesores respecto de la enseñanza y la evaluación, y desde donde valoran de una u otra manera su sentido y trascendencia. Tales creencias representan, a la vez, la base relevante y crítica para desarrollar sus prácticas docentes, pues operan como el fundamento central que las informan y guían. Sin embargo, y no obstante su importancia, han sido relativamente poco reconocidas y/o investigadas, lo que ha impedido develar y solucionar problemas y controversias asociadas a los resultados y consecuencias del proceso evaluativo. En efecto, las creencias sobre la evaluación producen efectos incidentales no siempre deseados en los estudiantes, influyendo fuertemente en su itinerario escolar, con graves y agudas repercusiones. Dado lo anterior, se deduce la necesidad de reflexionar en torno a estos efectos, como una manera de apoyar cambios en la calidad de la enseñanza, en el desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes y la construcción de sus identidades.

2. EVALUACIÓN Y SENTIDOS: ¿PARA QUÉ EVALUAR?

Aún cuando la evaluación representa un aspecto sustantivo del proceso de enseñanza y aprendizaje, no ha alcanzado aún el mismo rango de centralidad que han tenido, por ejemplo, los aspectos curriculares. Si bien en la actualidad es posible observar un cambio en este sentido, ello ha acontecido como resultado de una necesidad ajena a la preocupación por mejorar la formación de los estudiantes y sus aprendizajes, pues obedece, más bien, a «la certificación y legitimación de conocimientos y la convalidación de un mínimo de aprendizajes curricularmente previstos» (Palau de Mate, 2005: 98). Como resultado de lo anterior, la evaluación ha transformado el debate educativo desde ser un problema conceptual hacia transformarse en un problema técnico y de control, al otorgarle el simple sentido de comparar respuestas según correspondan

o no a lo transmitido por el profesor o el texto (Litwin, 2005; Díaz Barriga, 1993). Ahora bien, la evaluación escolar se ha asociado a una gran cantidad de términos como acreditar, comparar, estimar, medir, controlar, apreciar, valorar, entre otros, aún cuando no todos representan lo mismo. A modo de ejemplo, se puede mencionar que ‘valorar’ implica la emisión de un juicio por parte de un sujeto sobre un objeto determinado, lo que refiere a la presencia de la subjetividad de quien evalúa. Por su parte, ‘controlar’ está asociado a la verificación de la existencia o no de algo predeterminado, lo que implica la concurrencia de una supuesta objetividad. Esta diversidad de acepciones devela la existencia de dispersión semántica en los significados de evaluación, lo que a su vez, devela la complejidad de este proceso.

Desde una conceptualización tradicional, la evaluación está referida a la verificación del logro de objetivos de aprendizaje a partir de mediciones realizadas por instrumentos que permiten verificar la expresión del aprendizaje o comportamiento observable de los estudiantes, constatación que es considerada como evidencia suficiente para certificar la adquisición de determinados conocimientos, habilidades o actitudes. Así concebida, constituye un mecanismo para comparar los resultados con los objetivos predeterminados, los que normalmente se limitan a aquellos que pueden ser más fácilmente comprobados de manera empírica. Lo anterior ha tenido como resultado que muchos profesores centren su preocupación en la selección de aquellos instrumentos que les permitan medir, con la mayor precisión posible, la cantidad de conocimientos acumulados por los estudiantes, acudiendo fundamentalmente a pruebas objetivas y exámenes de respuestas cerradas, dado que les permiten verificar y asegurar, de manera empírica, los objetivos de aprendizaje alcanzados (Álvarez, 2007). Desde esta mirada, pareciera que la importancia de conocer la forma como los estudiantes han integrado estos conocimientos en sus propias estructuras cognitivas queda en el olvido.

Una de las objeciones centrales a esta conceptualización proviene del sustrato técnico-instrumental que la informa, lógica que desatiende los procesos y privilegia los resultados medibles, transformando la evaluación en un proceso parcial e insuficiente, dado que se parte del supuesto de que todo lo que se enseña se aprende. Sin embargo, la aplicación de instrumentos evaluativos

objetivos no permite aquilatar, necesariamente, la trayectoria recorrida por los estudiantes, por lo que devalúa su sentido formador. De este modo, la evaluación se convierte en una medida de control o en un instrumento punitivo que ignora las peculiaridades de cada estudiante, pues tiene como propósito comprobar el aprendizaje para otorgar una calificación que sólo indica cuánto sabe el estudiante, pero no proporciona indicios respecto de cómo lo sabe o porqué no lo sabe. Es decir, este tipo de instrumentos sólo permite ‘contar’ los aprendizajes (Stiggins, 2006).

De acuerdo con los planteamientos actuales, la evaluación constituye un proceso formativo complejo y continuo que acompaña el desarrollo continuo de la actividad de enseñanza. Se asocia fundamentalmente a la emisión de un juicio de valor acerca de una situación escolar determinada y se define como «una práctica intencionada que realiza un sujeto con el propósito de indagar, conocer y comprender un objeto determinado (prácticas, sujetos, objetos) a partir de la formación de un juicio de valor» (Mancovsky, 2007: 6). Es decir, provee información respecto del nivel de aprendizaje de los estudiantes, a la vez que suministra indicios empíricos acerca de la calidad y pertinencia de las prácticas de enseñanza para su posterior transformación (Celman, 2005; Litwin, 2005; Camilloni, 2005; Jackson, 2002). Esta mirada incorpora, de manera implícita, la toma de decisiones para mejorar la enseñanza, dado que favorecería el diseño de prácticas apropiadas al contexto y a las características socioculturales de los estudiantes, ajustando las estrategias y adecuando los materiales de trabajo, destacando oportunamente las áreas de estudio en las que se observan aprendizajes deficientes o incompletos y emitiendo comentarios para que los estudiantes reafirmen sus aciertos y/o corrijan sus errores (Celman, 2005).

Esta última concepción de evaluación propiciaría el desarrollo de evaluaciones más justas y orientadas por principios éticos que formen a los estudiantes, es decir, se constituiría como un proceso para aprender (Álvarez, 2007). Ello es posible dado que desde esta perspectiva el profesor no sólo puede visualizar la evolución del aprendizaje de cada niño, identificar sus necesidades y detectar sus dificultades respecto de un determinado contenido, sino que, a su vez, puede explorar las relaciones entre estas dificultades y sus propias prácticas docentes,

al proveer información relevante acerca del contenido disciplinario y la pertinencia de las prácticas, medios e instrumentos seleccionados, entre otros aspectos. Esta evaluación, por lo tanto, se constituye como una fuente de información que suministra evidencias para conocer y analizar tanto el nivel de aprendizaje de los estudiantes, como las circunstancias y condiciones reales de operación de la enseñanza para su transformación, lo que no sólo otorga la posibilidad de ‘contar’ los aprendizajes, sino también de promoverlos, recuperando, así, su más pleno sentido formador.

Dado lo anterior, la evaluación se podría definir como la construcción de conocimiento sobre una situación escolar determinada, a partir de su medición, comparación, comprensión y planteamiento de interrogantes tanto acerca de los aprendizajes, como de las prácticas docentes desarrolladas, juzgando la viabilidad de los contenidos, estrategias e instrumentos, como una manera de mejorar la enseñanza y, en consecuencia, de la calidad de los aprendizajes. Esta conceptualización devela la estrecha relación existente entre el aprendizaje y los componentes y contextos en los que se desarrolla la enseñanza, del mismo modo que resalta la proyección que se le puede dar a sus resultados, cuestión de vital importancia para determinar tanto las nuevas prácticas de enseñanza, como las evaluativas. Se constituye, de este modo, como un medio que contribuye al aprendizaje de los estudiantes y aporta información a los profesores para analizar sus prácticas y visualizar las creencias que están informando el proceso evaluativo.

3. CREENCIAS DE LOS PROFESORES

El estudio acerca del pensamiento de los profesores, incluyendo sus creencias, ha despertado un creciente interés en la actualidad. El trabajo seminal de Christopher Clark y Penelope Peterson consigna que:

El pensamiento, la planificación y la toma de decisiones de los docentes constituyen una parte considerable del contexto psicológico de la enseñanza. En este contexto se interpreta y se actúa sobre el currículo; en ese contexto enseñan los docentes y aprenden los alumnos. Los procesos de pensamiento de los maestros influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan (Clark y Peterson, 1989: 44).

Desde entonces, una gran cantidad de estudios han identificado y descrito las creencias de los profesores aludiendo a comprensiones, supuestos, imágenes o proposiciones sentidas como verdaderas y desde las cuales los sujetos orientan sus acciones, apoyan sus juicios y toman decisiones, tipificando no sólo 'lo que es' sino que también 'lo que debería ser'. Así mismo, las representan como un repertorio de supuestos y respuestas rutinarias a los problemas profesionales, sin base teórica que las sustenten y que determinan el comportamiento de los sujetos. Constituyen, de este modo, redes semánticas idiosincráticas e incontrovertibles, que funcionan a nivel implícito inscritas en la memoria episódica del sujeto y que orientan su acción en tiempos y contextos específicos (Kaplan, 2004; Bryan, 2003; Jackson, 2002; Durán, 2001; Ponte, 1999; Pajares, 1992; Nespor 1987).

Las creencias señaladas, en el caso de los profesores, han sido relativamente descuidadas o ignoradas en nuestro país, no obstante tener implicancias sustantivas y efectos críticos. Sin embargo, es preciso posicionarlas como de gravitación fundamental en el ejercicio profesional de los docentes, dado que representan el vértice que integra el complejo universo de conocimiento objetivo y de supuestos atribuidos a la realidad vivida por ellos en la escuela y que orientan y determinan sus prácticas docentes (Stiggins, 2006; Genc, 2005; Wang, 2004; Martínez Silva y Gorgorió, 2004; Martínez Padrós, 2003; Moreno y Azcárate, 2003; Bryan, 2003). Constituyen «verdaderas teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, profundamente enraizadas, no sólo en la cultura escolar dominante y en las actividades de enseñanza cotidianas, en la organización del aula, en la evaluación, etc., sino también en la propia estructura cognitiva de profesores y alumnos» (Pozo, 2000: 6). Encarnan, así, los referentes a los que acuden los profesores de manera consciente o inconsciente para organizar y tomar las consiguientes decisiones que guiarán las elecciones de las estrategias docentes y sus respuestas a las diferentes preocupaciones y prioridades (Durán, 2001; Ponte, 1999 Macchiarola, 1998).

Es necesario reconocer que, en ocasiones tales creencias se han arraigado de tal manera en el inconsciente de los profesores, que les dificulta reconocer su existencia y por lo tanto acuden a ellas como respuestas válidas, especialmente

cuando se ven enfrentados a situaciones desconocidas o confusas (Pajares, 1992). Así mismo, la mayoría de las veces, los profesores las consideran como si fueran conocimiento profesional, lo que les entorpece tanto su identificación como su revisión crítica. Si bien esta asimilación y/o confusión indicaría que tienen inconvenientes para establecer los límites entre ambos, es preciso reconocer su estrecha interrelación, pues aún cuando «no sean conocimientos ni surjan exclusivamente de nuestra experiencia, están sin duda relacionadas tanto con nuestra historia como aprendices, como con nuestros conocimientos y desconocimientos y con las teorías, creencias y concepciones del contexto y medio social en el que nos encontramos» (Pérez Echeverría, 2000: 30).

Los profesores no han construido esas creencias de manera intencionada y consciente, por el contrario, las han internalizado en sus estructuras cognitivas y emocionales de manera inconsciente a partir de una interpretación del significado otorgado a los procesos vividos en su cultura específica. Su origen puede fluctuar entre la idealización de experiencias pasadas, hasta creer simplemente que algo es correcto en una situación especial. Ello no implica necesariamente un error, sino el resultado de una realidad empírica: las creencias no pueden ni pretenden explicar la realidad sino sólo interpretarla subjetivamente acorde con el contexto de ocurrencia y la urgencia por solucionar algún problema surgido del proceso de enseñanza. De hecho, nadie puede negar que los acontecimientos en las aulas se suceden con tal celeridad que impiden a muchos profesores buscar certezas, ya que deben responder y resolver problemas prácticos de manera rápida y eficaz. Sin embargo, es justo reconocer el trabajo silencioso y sistemático de muchos de ellos que luchan contra ellas y logran superarlas a partir de procesos conscientes y reflexivos (Kaplan, 2004). No obstante, el hecho de que orienten sus prácticas es un motivo de preocupación, por lo que se requiere develarlas.

Así, si se explicitaran estas creencias y se reflexionara acerca de ellas, los profesores podrían reconocer que los contenidos escolares, instrumentos y prácticas evaluativas no son neutras, ni objetivas. Por el contrario, suponen creencias respecto de qué vale la pena ser aprendido y cuál es la manera correcta de evaluar el desempeño de los estudiantes, entre otros aspectos. Poder hacerlo requiere que los profesores desplieguen sus capacidades meta-cognitivas y

desarrollen un proceso reflexivo de autoevaluación constante, por medio del cual puedan obtener información relevante sobre estos aspectos, dado que toda práctica en cualquier contexto es una experiencia provisoria y, como tal, debería estar sujeta a análisis y revisión sistemática a partir de detectar y reflexionar críticamente acerca de su sentido y efectos. Por lo tanto, la reflexión representa un proceso imprescindible para mejorar paulatinamente los procesos educativos, pues proporciona a los profesores los datos básicos y fundamentados para tomar nuevas decisiones (Casanova, 1998). Así mismo, favorece tanto la inmersión en su mundo de creencias, como la visualización de sus propias prácticas, apoyando su transformación de manera razonada, pertinente y viable. Como resultado de este proceso, los profesores podrían adecuar las tareas de manera que los estudiantes puedan y deban utilizar sus habilidades, lo que requiere proporcionales indicaciones específicas para que replanteen los problemas mal estructurados y elaboren construcciones cognitivas más complejas. Es decir, para que aprendan (Allen, 2004).

4. *CREENCIAS SOBRE EL SENTIDO DE LA EVALUACIÓN*

Las creencias de los profesores acerca de la evaluación representan una construcción social a partir de experiencias escolares compartidas entre pares. Han sido configuradas tanto por sus funciones y sentidos definidos externamente, como por lo que ellos mismos han percibido desde sus intercambios cotidianos escolares pasados y presentes, a la vez que concurren factores externos tales como el tiempo, los recursos disponibles, el tamaño de la clase y su formación profesional. Dado lo anterior, es necesario conocer no sólo cuáles son estas creencias, sino que también cómo se han construido socialmente en el contexto de la cultura escolar (Wang, 2004; Durán, 2001; Delanshere y Jones, 1999). Se ha detectado que aquellos profesores que sostienen creencias tradicionales sobre este proceso la entienden como un instrumento de control y un medio que proporciona información objetiva, de modo que privilegian las respuestas correctas y la realización de tareas simples (Stiggins, 2006). Los que creen que constituye una oportunidad para realizar una mirada introspectiva sobre la propia docencia, orientan y determinan el curso

de sus prácticas revelando aspectos formativos del proceso evaluativo, enfatizando la comprensión mas que la reproducción y fomentando la posibilidad de construir y reconstruir el conocimiento con los estudiantes desde lo aprendido (Durán, 2001).

Así mismo, aquellos que afirman que la evaluación debe privilegiar la creatividad o la capacidad analítica de los estudiantes, diseñan tareas de evaluación abiertas, otorgándoles la posibilidad de ofrecer respuestas diversas y divergentes; mientras que los que creen que es importante identificar la exactitud de las respuestas o el progreso alcanzado acorde con los objetivos prescritos sólo evalúan ese tipo de conocimientos, excluyendo la posibilidad de apreciar cualquier otro tipo de aprendizaje no contemplado previamente (Torrance y Pryor, 1998). Los profesores que piensan que la aplicación de pruebas estandarizadas facilita el conocimiento de lo que han aprendido los estudiantes, aplican pruebas similares, es decir, objetivas y estructuradas, perdiendo la oportunidad tanto de obtener información sobre el razonamiento que los conduce a determinadas respuestas, como de detectar errores para apoyar su corrección. Los que sostienen, por el contrario, que tales pruebas anulan sus subjetividades e impiden valorar sus aportes para comprender los complejos problemas asociados a enseñar y aprender, optan por una variedad de procedimientos evaluativos de carácter formal e informal (Eisner, 1998). Esta diversidad de creencias sobre la evaluación devela el hecho de que no son objetivas ni inocuas y, por el contrario, provocan efectos que vale la pena analizar.

5. EFECTOS PARA LOS ESTUDIANTES

Todo proceso evaluativo conlleva consecuencias. No obstante lo anterior, se tiende a pensar que, dada su condición de 'proceso técnico', no tiene más efectos que una calificación determinada. Sin embargo, toda evaluación y las consiguientes calificaciones y promociones que se derivan de este proceso siempre ejercen, de hecho, un fuerte efecto normativo sobre las acciones de enseñanza y de aprendizaje ya que, más que aparecer como una consecuencia de los fundamentos teóricos que se subscriben en la materia, tienen un efecto tan poderoso que suelen operar de manera muy efectiva, en reversa, como

determinantes de todas las prácticas pedagógicas (Camilloni, 2005). Así, las creencias de los profesores sobre la evaluación tienen efectos que acarrear profundas consecuencias en los estudiantes, algunas de las cuales pueden ser bastante críticas y desfavorables para ellos. En efecto, si bien son de naturaleza variada, tales como consolidar o devaluar ciertas habilidades o conocimientos personales, estimular o revisar formas de aprender, o incidir en la forma de comprender y aplicar a situaciones diversas lo aprendido, no se puede desconocer que también tienen un poderoso efecto tanto en la calidad del desarrollo de las habilidades para pensar por sí mismo, como en la generación de sentimientos de superación o frustración en los estudiantes y la consiguiente construcción de su identidad personal.

5.1. Escaso desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes

Se ha reconocido que la enseñanza tradicional, al ser preferentemente memorística y reproductiva, obstaculiza o frena la expresión genuina de las comprensiones de los estudiantes y el desarrollo de sus habilidades cognitivas superiores que les permitirán pensar por sí mismos. Ello no significa descomponer la actividad docente dicotómicamente: se enseña a pensar o se enseñan contenidos, pues no es posible enseñar a pensar sin contenidos, como tampoco lo es trabajar contenidos sin tomar en cuenta los procesos cognitivos involucrados (Elichiry, 1998). Esta práctica tradicional surge desde la racionalidad técnico-instrumental que la está informando y que significa el conocimiento como un conjunto de verdades lineales predefinidas y certeras, privilegiando la eficiencia y productividad como aspectos centrales del mismo, razón por la cual se deben segmentar las tareas en componentes pequeños para facilitar su control (Ospina et al, 2006; Giroux, 2003). Desde esta lógica, se constituye un camino para solucionar los problemas educativos mediante la aplicación de técnicas y procedimientos que se justifican por su capacidad para conseguir efectos y resultados deseados.

Los profesores, por su parte, son los encargados de entregar y distribuir la información, de manera que les permita realizar un adecuado control de su

‘apropiación’, priorizando los resultados alcanzados en términos del rendimiento, su capacidad reproductiva y el esfuerzo individual (Stiggins, 2006; Celman, 2005). Los estudiantes se transforman en meros receptores pasivos de información, la que deben reproducir lo más fielmente posible, constituyéndose, así, en simples objetos de acciones técnicas planificadas, situación que ellos resienten, tal como lo expresan ellos mismos en un estudio, por ejemplo: «Me molesta que dicten porque ¡me da rabia! Son como ideas que no te enseñan» o «Solo los profesores hablan y no dejan que los alumnos expongan su opinión de acuerdo al tema» (Prieto y Guzmán, 2005). La evaluación se convierte, por su parte, en un mero proceso técnico de «certificación de los productos o resultados de aprendizajes planteados en programas y planes oficiales» (Palau de Mate, 2005: 98). Es decir, se le asigna la función de control, selección, jeraquización y acreditación, lo que se desprende del testimonio de un profesor reportado en un estudio: «Yo establezco ciertos objetivos y después pongo una marca para saber cuanto han producido los niños al respecto» (Torrance y Pryor, 1998: 22).

Así mismo, es importante indagar ¿a quiénes y qué aprendizajes se quiere evaluar? Ello, porque se han desestimado sistemáticamente tanto las naturales y obvias diferencias entre los estudiantes, como la diversidad social y cultural que les caracterizan y por lo tanto, la evaluación se transforma en la vía que determina su trayectoria escolar, sobre la base de la calidad de su capital cultural. Sin embargo, esta noción establece que el éxito o fracaso escolar de los estudiantes es el resultado de las desigualdades en la distribución de este capital entre los estudiantes según su origen social y no de sus méritos individuales (Gluz et al, 2002). De este modo, la desigualdad social, como producto originado y consolidado históricamente por la sociedad, repercutirá indudablemente en los resultados escolares, dada su reconocida relación con el origen social de los estudiantes (Marchesi, 2006).

También es necesario cuestionarse si los aprendizajes requeridos oficialmente son adecuados y pertinentes o si las respuestas no estarán previamente tipificadas y enmarcadas en la cultura dominante. Ello porque los planes y programas oficiales han sido diseñados por personas que han seleccionado los contenidos correspondientes según sus creencias, valoraciones y códigos im-

pregnados de la cultura oficial. Por lo tanto, no es posible considerar su enseñanza y aprendizaje como procesos técnicos, neutros u objetivos, dado que estas selecciones han sido inducidas desde los contextos sociales y culturales de quienes han tomado las decisiones respectivas. De modo que solicitar la reproducción de contenidos a los estudiantes como si fueran un grupo homogéneo de individuos, sin atender a sus diferencias personales y culturales, no sólo implica desconocer ingenuamente las diferencias en la distribución del capital cultural entre ellos sino que, además, obstaculiza sus posibilidades de aprender a pensar por sí mismos.

En efecto, cuando los profesores pretenden la simple reproducción de los contenidos, favorecen la preeminencia del punto de vista definido como válido desde la institucionalidad, que impone verdades a partir del «lenguaje de la recitación canonizada por la autoridad» (Giroux, 2003: 224) desconociendo la capacidad de los estudiantes para aportar desde sus propias construcciones y experiencias. Así mismo, al tipificar los conocimientos, obstruyen el desarrollo de su autonomía intelectual e impiden incorporar sus dudas y las significaciones polivocales de los textos, por lo que su lectura se torna impenetrable (Giroux, 2003). Ello acontece debido a que, desde la lógica del discurso hegemónico institucional, los textos adquieren un carácter sagrado que permite controlar el conocimiento y tipificar los significados, entorpeciendo o impidiendo su reconstrucción por parte de los estudiantes desde su propia diversidad. Así mismo, al presentarlos como neutros, descontextualizados, ahistóricos, despojados de todo conflicto y dotados de una supuesta objetividad, se erigen como verdades indiscutibles que ignoran su multiplicidad de lecturas, eliminando, de plano, la base de legitimidad y validez que proclaman, dado que impone una cultura arbitraria y la tipificación autoritaria de los significados culturales (Bourdieu y Passeron, 1977).

Del mismo modo, las mencionadas prácticas tipificadoras anulan las subjetividades, desacreditan las opiniones distintas o divergentes y desconocen la diversidad cultural, de modo que debilitan tanto la posibilidad de la expresión del pensamiento propio, como el intercambio entre subjetividades diversas para enriquecer y complementar las propias. De este modo, evaluar acudiendo a instrumentos que privilegian la simple memorización y reproducción de estos

textos, produce efectos devastadores en los estudiantes: se tornan miedosos y ansiosos, aprenden a desconfiar de sus habilidades y conocimientos y terminan aceptando como válidas las supuestas certezas, provocando una distorsión del conocimiento, en vez de apoyar su construcción (Vázquez, 2007).

5.2. Generación de sentimientos de superación o de frustración

En la actualidad es posible reconocer que muchos autores están revelando la relación entre los factores personales, sociales y afectivos que pueden estar interactuando en este proceso y, como producto de las evidencias emanadas de estos estudios se está empezado a aceptar que los factores afectivos impactan el comportamiento, el rendimiento y la motivación de los estudiantes, generando sentimientos diversos (Kaplan, 2004; Gluz, et al., 2002; Jadue, 2001; Vázquez, Alfonso y Castillo, 2001; Stiggins, 1999; Oteíza y Miranda, 1996). A modo de ejemplificar esta situación, se pueden mencionar las expresiones de unos estudiantes en cuanto a que: [La evaluación] «es una tortura y me desmotivó» (Vázquez, Alfonso y Castillo, 2001: 20).

En efecto, la evaluación puede generar sentimientos de superación o de frustración en los estudiantes, lo que tiene gran incidencia en la imagen de sí mismo que se pueden construir, dado que como producto de un proceso evaluativo «un ‘no se’ se puede transformar en un ‘no sirvo’ o en un ‘no nací para ello’». Y, en un sentido positivo, el ‘sirvo para ello’ se puede transformar en un ‘valgo mucho’ o ‘nací para triunfar’ (Gluz et al, 2002: 72). De este modo, su autoestima se ve afectada en gran medida por sus éxitos y fracasos escolares, pues se ha reconocido que estos se constituyen como «los nutrientes principales en el desarrollo de la personalidad» (Litwin, 2005: 21). Sobre esta base, se podría deducir que la evaluación contribuye a la construcción de la imagen de sí mismo de cada estudiante, la que puede ser distorsionada al generar sentimientos de inseguridad o sobrevaloración, obstaculizando, así, la construcción de una imagen real de sí mismos y, por consiguiente, de su identidad personal.

La evaluación, de este modo y según sea el caso, puede incidir en una estigmatización y rotulación de los estudiantes, generando beneficiarios o víctimas (Vázquez, 2007). La rotulación tiene como consecuencia que el estu-

dante empieza a actuar acorde con la etiqueta impuesta y por lo tanto, lo confirma: el estudiante que reprueba pasaría a la categoría de *los que nos sirven* y podría pensar que *como no sirvo, nada hago* y si nada hace reprobará sobreviniendo el efecto Pigmalion o profecía autocumplida (Prieto, 2001, citando a Rist, 1977). Ello, porque, si bien es cierto que en los inicios el rótulo puede ser una definición falsa, con el tiempo va suscitando en el estudiante un comportamiento acorde con el asignado, de tal forma que se transforma en una definición verdadera. Como consecuencia de lo anterior, los estudiantes podrían generar sentimientos de inseguridad, auto-descalificación y desvalorización de sí mismos, y aquellos con bajas calificaciones podrían pensar que el éxito en la escuela es un privilegio de algunos, de los supuestamente mejor dotados y/o con menos limitaciones, aún cuando, más bien, podría ser el resultado de procesos evaluativos mal diseñados, indebidamente desarrollados o fundados en ‘pre-juicios’ negativos o positivos sobre las capacidades de los estudiantes.

Los estudiantes resienten una situación como la anterior y así lo afirman en un estudio: «Desearíamos que no nos digan que somos flojos, porque por eso bajan las notas» (Prieto y Guzmán, 2005). De hecho, se ha constatado que muchos profesores otorgan bajas calificaciones a los escolares provenientes de sectores populares etiquetando sus resultados como ‘simplones’, ‘vulgares’ o ‘empalagosos’, mientras adjetivaban los resultados de los estudiantes provenientes de sectores mas favorecidos como ‘ingeniosos’, ‘sutiles o ‘inteligentes’ (Kaplan, 2004; citando a Bourdieu y San Martin, 1975). De este modo, las evaluaciones inscritas en la evaluación tradicional «sobreestiman la excelencia escolar de determinados alumnos y subestiman las de otros, (quienes) por tanto son sancionados, recompensados, orientados, seleccionados injustamente» (Perrenoud, 2001: 143).

En efecto, la creencia acerca de que los estudiantes provenientes de los sectores más vulnerables y a menudo denominados como «poco dotados», «demasiado lentos», «víctimas de desventajas socioculturales o lingüísticas» (Perronoud, 2001: 158) carecerían de los bienes físicos y simbólicos requeridos para aprender, ha inducido a muchos profesores a bajar sus expectativas respecto de sus posibilidades de éxito, incidiendo poderosamente en su rendimiento. Lo anterior, a su vez, podría conducirlos al fracaso escolar y eventualmente

a la deserción, provocando un sentimiento anticipado de marginación, con todas las secuelas negativas que esto implica para efectos de su futuro educacional y laboral. Esta situación podría repercutir, a su vez, en la validación y legitimación de ciertos mecanismos de inclusión y exclusión, con el consecuente daño a las identidades de quienes son excluidos afectando seriamente sus trayectorias escolares (Vázquez, 2007). Ello, porque estas trayectorias «se construyen en la particular amalgama de la situación sociocultural, las condiciones institucionales y las estrategias individuales puestas en juego. Es decir, aquello que la institución impone a los actores tanto como el modo en que los individuos dotan de sentido a los elementos del sistema escolar» (Gluz et al, 2002: 29). Se podría inferir, por lo tanto, que muchos profesores evalúan desde sus creencias y/o prejuicios respecto de la inteligencia de estos estudiantes y no necesariamente desde la pertinencia y/o validez de sus construcciones.

Considerando lo anterior, los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes no constituirían necesariamente un reflejo de sus niveles de aprendizaje o de los obstáculos epistemológicos que les impiden comprender determinados contenidos. Serían, más bien, tanto el producto de los problemas que les aquejan y de las dificultades que les agobian, como de las creencias de los profesores sobre la evaluación, sus percepciones sobre los estudiantes y sobre el contexto sociocultural en el que desarrollan sus prácticas docentes. En efecto, tanto el proceso de enseñanza como el evaluativo han tenido dificultades para responder al desafío de atender la diversidad desde su complejidad. Lo que han hecho, por el contrario, es convertir esta diversidad en desigualdad de oportunidades para muchos estudiantes. En otras palabras, la diferencia en los aprendizajes de estos estudiantes no sería producto de su diversidad sino *de una indiferencia a las diferencias*, inscritas en la estructura y los programas escolares tanto como en la cultura y las prácticas docentes (Perrénoud, 1998, citando a Bourdieu, 1966). Se ha ignorado, de este modo, que para que todos los estudiantes aprendan se requiere otorgarles a los más vulnerables el apoyo necesario para facilitar su acceso igualitario a los procesos formativos. Ello implica identificar y mejorar sus carencias, desnivelar las desigualdades, detectar y compensar sus dificultades y apoyar de manera real y efectiva la superación de sus limitaciones. Sin embargo, en la etapa en la cual

más necesitan sentirse afiliados y reconocidos, experimentan una gran indiferencia hacia su diversidad cultural y sus problemas. Cuando más necesitan la afirmación de sí mismos y desarrollar su autonomía, deben someterse a la memorización y control de verdades dogmáticas que les coartan sus posibilidades de pensar por sí mismos y aprender a autodeterminarse (Darling-Hammond, 2001).

Por lo tanto, y a partir de lo anteriormente mencionado, la evaluación no sólo constituiría una actividad administrativa que acredita el nivel de conocimientos de los estudiantes, sino que representaría una experiencia personal y emocional de efectos substanciales y de largo alcance, dado que condiciona no sólo el desarrollo de sus habilidades necesarias para progresar debidamente en su itinerario escolar, sino que inciden fuertemente en la construcción de sus propias identidades (Litwin, 2005; Earl y LeMahiu, 2003). De este modo, cualquier intento por mejorar los aprendizajes que ignore la importancia e impacto de estos aspectos en las prácticas evaluativas, puede ver reducido sus efectos si los profesores no tienen conciencia respecto de su existencia, implicaciones y efectos (Brown, 2004). Ello porque las creencias constituyen un soporte fundamental de sus prácticas profesionales y desarrollar un trabajo docente para que todos aprendan precisa identificar los obstáculos que lo dificultan o frenan. Se requiere, en consecuencia, tomar conciencia respecto de la importancia de reflexionar críticamente sobre las creencias para develar los graves efectos incidentales que podrían afectar a los estudiantes como producto de la implementación de procesos evaluativos mal diseñados y/o sesgados.

6. CONCLUSIONES

Muchos de los problemas suscitados respecto de los resultados de los procesos formativos podrían provenir de las creencias de los profesores las cuales obstaculizan y/o posibilitan tanto desarrollar mejores prácticas como alcanzar mejores aprendizajes en los estudiantes. En este contexto, el interés de la sociedad por mejorar la calidad de la educación para que ellos puedan construir conocimientos y desarrollar las habilidades y actitudes relevantes para su vida presente y futura, requiere ubicar las prácticas de enseñanza y, de manera

especial las evaluativas, en un lugar central. De esta manera, urge el develamiento de los múltiples factores que están confluyendo y afectándolas, y se precisa, de manera especial, identificar las creencias que sustentan los profesores respecto de la evaluación, dada su gravitación en casi todas las actividades que realizan en el aula.

Lo anterior requiere que los profesores reflexionen sobre sus creencias para mejorar los procesos educativos, ya que ello les proporcionaría los datos básicos y fundamentados para tomar nuevas decisiones, reorientando y determinando el curso de la enseñanza y de la evaluación, de manera razonada, pertinente y viable. Esto favorecería el desarrollo de las acciones pedagógicas suplementarias tendientes a apoyar a los estudiantes en la superación de sus problemas y dificultades detectadas, más que a penalizarlos por sus debilidades. Es preciso, así mismo, desarrollar investigaciones sobre las creencias de enseñanza y de evaluación que están informando las prácticas docentes para develar las disonancias, contradicciones y repercusiones posteriores en sus estudiantes. La construcción de este cuerpo de conocimientos facilitaría la transformación de las prácticas, facilitando el desarrollo, al mayor nivel posible, de las habilidades de los estudiantes, facultándoles para elaborar construcciones cognitivas complejas, organizar y supervisar sus propios aprendizajes y proseguir adecuadamente y sin mayores obstáculos sus estudios en los siguientes niveles escolares.

REFERENCIAS:

- Allen, D. (2004). El protocolo para examinar trabajos escolares. En: Allen, D. (coord.). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional*, (131-156). Buenos Aires: Paidós.
- Álvarez, J.M. (2007). Evaluación: entre la simplificación técnica y la práctica crítica. *Novedades Educativas*. 18 (195), 8-10.
- Bourdieu, P y J. Passeron. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. California: Sage.
- Brown, G. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education* 11(3), 301-318.
- Bryan, L. (2003). Nestedness of Beliefs: Examining a Prospective Elementary Teacher's Beliefs System about Science, Teaching and Learning. *Journal of Research in Science*, 40(9), 835-868.
- Camilloni, A. (2005). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En Camilloni, A. et al (eds). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, (9-30). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Casanova, M.A. (1998). *La evaluación educativa*. México: SEP-Cooperación Española.
- Celman, S. (2005). ¿Es posible mejorar la evaluación y trasformarla en una herramienta de conocimiento? En Camilloni, A. et al (coord). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, (35-66). Buenos Aires: Paidós.
- Clark, C. y P. Peterson (1989). Procesos de pensamiento de los docentes. En. Wittrock M., (edit). *La investigación de la enseñanza III*, (444-446). Barcelona: Paidós.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Delandshere, G. y J. Jones (1999). Elementary teachers' beliefs about assessment in mathematics: a case of assessment paralysis. *Journal of Curriculum and Supervision* 14(3), 216-240.
- Díaz Barriga, A. (1993). *El examen: texto para su historia y debate*. México: UNAM.
- Durán, E. (2001). Las creencias de los profesores: un campo para deliberar en los procesos de formación. *Acción Educativa*. Revista Electrónica. <http://uas.uasnet.mx/cise/rev/Num1>. [Consulta 2007, Abril 20].
- Earl, L. y P. LeMahieu (2003). Replantear la evaluación y rendición de cuentas. En Hargreaves, A., (coord.). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*, (211-236) Buenos Aires: Amorrortu.

- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación y mejora de la práctica docente*. Barcelona: Paidós.
- Elichiry, N. (1998). Los saberes y los trabajos del psicólogo educacional. *Ensayos y Experiencias* (23), 34-43.
- Genc, E. (2005). Development and validation of an instrument to evaluate sciences teachers' assessment beliefs and practices. Ph.D Dissertation. College of Education. Florida State University. [Documento en línea] Disponible: <http://etd.lib.fsu.edu/theses/available/etd-11142005-171734/unrestricted/evrimgencdissertation.pdf> [Consulta 2007, Marzo 15].
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Madrid: Amorrortu.
- Gluz, N.; G. Kantarovic y C. Kaplan (2002). La autoestima que fabrica la escuela. En M. Carreras, et al. *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*, (15-85). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jadue, G. (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento. *Estudios Pedagógicos* (27), 11-118.
- Kaplan, C. (2004). *La inteligencia escolarizada*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Litwin, E. (2005). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En: Camilloni, A., et al. (2005) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, (11-34). Buenos Aires: Paidós.
- Macchiarola, V. (1998). El conocimiento práctico del profesor. *Ensayos y Experiencias* (23), 18-33.
- Mancovsky, V. (2007). Hacia una concepción ética de las prácticas evaluativas. *Novedades Educativas* 195, 4-8.
- Marchesi, A. (2006). The value of education for everyone in a diverse and unequal world. *PRELAC*, 2. [Documento en línea]. Disponible: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/the_value_of_education_for_everyone_in_a_diverse_and_unequal_world_alvaro_marchesi_prelac_journal_english_2.pdf [Consulta 2007, Abril 20].
- Martínez Padrós, O. (2003). Dominio afectivo en educación matemática. *Paradigma* 26(2), 7-34.
- Martínez Silva, M. y N. Gorgorió (2004). Concepciones sobre la enseñanza de la resta: un estudio en el ámbito de la formación permanente del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(1). Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-silva.html>. [Consulta: 2007, Abril 24].

- Moreno, M y C. Azcárate (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias* 21(2), 265-280.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies* 19(4), 317-328.
- Ospina, H.; H.Narodowski y A. Martínez (2006). *La escuela frente al límite*. Presentación (7-10.) Buenos Aires: Noveduc.
- Oteiza, F. y H. Miranda (1996). *La matemática en el aula: Contexto y Evaluación*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Palau de Mate, M. (2005). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En Camilloni, A. (coord.). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. (93-132). Buenos Aires: Paidós.
- Pajares, F. (1992). Teacher's beliefs and education research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62(3), 307-332.
- Pérez Echeverría, M.P. (2000). Sólo sé que que no sé nada: algunas consideraciones acerca de las creencias sobre el conocimiento y el aprendizaje. *Ensayos y Experiencias* 33, 27-37.
- Perrenoud, P. (1998). From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Process. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education* 5(1), 85-102.
- Perrenoud, P. (2001). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata, Tercera Edición.
- Ponte, J.P. (1999). Concepções dos professores de matemática e processos de formação. En Ponte J. P. (ed.). *Educação matemática: Temas de investigação* (pp. 185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.[Documento en línea] Disponible: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte> [Consulta 2007, Marzo 15].
- Pozo, J.I. (2000). Concepciones de aprendizaje y cambio educativo. *Ensayos y Experiencias*. (33), 4-13.
- Prieto, M. (2001). *Mejorando la calidad de la educación. Hacia una resignificación de la escuela*. Valparaíso: Ediciones Universitarias. Universidad Católica de Valparaíso.
- Prieto, M. y Guzmán (2005). ¿Qué dicen los estudiantes sobre las aulas?: Una indagación necesaria. Trabajo presentado en el IV Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Profesores que investigan en las escuelas. Río Grande do Sul, Brasil. Julio, 2005.

- Stiggins, R. (1999). Assessment, Student Confidence, and School Success. *Phi Delta Kappa Internacional*, 18. Documento en línea. Disponible en: <http://www.pdkintl.org/kappan/k9911sti.htm> [Consulta, 8 Julio, 2007].
- Stiggins, R. (2006). What a difference a word makes. Assessment FOR learning rather than assessment OF learning helps students succeed. *Journal of Staff Development*, 27 (1): 10-14. [Documento en línea] Disponible: <http://www.nsdc.org/library/publications/jsd/stiggins271.pdf> [Consulta 2007, Enero 10].
- Torrance, H. y J. Pryor (1998). Developing Formative Assessment in the Classroom: Using Action Research to Explore and Modify Theory. *British Educational Research Journal* 25(5), 615-631.
- Vázquez, M.B. (2007). Reflexiones sobre la práctica de la evaluación en la escuela ¿Resultados para quién? *Novedades Educativas* 195, 11-15.
- Vázquez, L.; G. Alfonso y N. Castillo (2001). La racionalidad de las prácticas evaluativas frente a la legislación vigente. Documento en línea. Disponible en [www.bocaya.edu.co/calidad%20educativa/RACIONALIDADDELASPRÁCTICAS](http://www.bocaya.edu.co/calidad%20educativa/RACIONALIDADDELASPRÁCTICAS.pdf). pdf [Consulta 2 Julio 2007].
- Wang, P. (2004). Chinese science teachers beliefs and practices of assessment. Ph.D Dissertation. University of Georgia, Athens. [Documento en línea] En: <http://purl.galileo.usg.edu/uga%5Fetd/wang%5Fping%5F200412%5Fphd>. [Consulta 2007, Abril 17].