



Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"

ISSN: 1409-4703

rebeca.vargas@ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

Chao Chao, Kuok Wa; Arias Corrales, Ileana
**Creencias del profesorado de primaria y secundaria acerca
de la evaluación del francés como lengua extranjera**

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en
Educación", vol. 22, núm. 2, 2022, Mayo-Agosto, pp. 1-29

Universidad de Costa Rica
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.48697>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770546018>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



Creencias del profesorado de primaria y secundaria acerca de la evaluación del francés como lengua extranjera

Beliefs of primary and secondary teachers about the assessment of
French foreign language

Volumen 22, Número 2
Mayo - Agosto
pp. 1-29

Kuok Wa Chao Chao
Ileana Arias Corrales

Citar este documento según modelo APA

Chao Chao, Kuok Wa. y Arias Corrales, Ileana. (2022). Creencias del profesorado de primaria y secundaria de francés sobre la evaluación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 22(2), 1-29. Doi. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.48697>

Creencias del profesorado de primaria y secundaria acerca de la evaluación del francés como lengua extranjera

Beliefs of primary and secondary teachers about the assessment of French foreign language

Kuok Wa Chao Chao¹
Ileana Arias Corrales²

Resumen: En Costa Rica, el francés es impartido en algunas escuelas primarias y es materia obligatoria en la educación secundaria. Sin embargo, el tema de las creencias del profesorado en la evaluación no se ha investigado mucho en el país. Por lo tanto, el objetivo de este estudio es describir las creencias del profesorado de francés como lengua extranjera sobre la evaluación. Se trata de una investigación cuantitativa descriptiva realizada en Costa Rica. Se utilizó un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, aplicado en línea, para la recolección de datos durante el primer semestre del 2020, y hubo 84 docentes que enviaron sus respuestas, lo cual representa cerca de un 10% de la población docente de francés en Costa Rica. Para las preguntas cerradas, se usó la escala de Likert. Como conclusiones y resultados principales, se encontró que existe una inclinación del personal docente hacia las nuevas prácticas en evaluación, como la participación del estudiantado en su autoevaluación, la evaluación como un proceso integrado al aprendizaje, la importancia de la resolución de problemas complejos en la evaluación, entre otros. Sin embargo, persisten algunas creencias sobre la perspectiva tradicional, como la importancia de la nota y la idea de que el profesorado es el principal responsable de todo el proceso evaluativo. Lo que abre la oportunidad para seguir con la capacitación en el profesorado con el fin de que se genere un cambio de paradigma en la evaluación.

Palabras clave: Evaluación, Creencias, Enseñanza de lenguas extranjeras, Francés.

Abstract: In Costa Rica, French as a foreign language is taught in some primary schools and it is an obligatory class in secondary education. However, the issue of teachers' beliefs in assessment has not been much researched in the country. Therefore, the objective of this research is to describe the beliefs of French teachers as a foreign language concerning assessment. This is quantitative descriptive research conducted in Costa Rica. A questionnaire with open and closed questions applied online was used for data collection in the first semester of 2020 and there were 84 teachers who submitted their answers, representing 10% of French teachers in Costa Rica. For closed questions, the Likert scale was used. As conclusions and main results, it was found that there is an inclination of the teachers towards new practices in assessment such as the participation of students in their self-assessment, assessment as learning, the importance of solving complex problems in assessment, among others. However, some beliefs persist towards the traditional perspective such as the importance of the grade, teachers begin the main responsible for the entire assessment process. This aspect can offer an opportunity to continue with teacher training in order to generate a paradigm shift in assessment.

Keywords: Assessment, Belief, Foreign language teaching, French.

¹ Profesor catedrático de la Universidad de Costa Rica, en la Escuela de Lenguas Modernas, San José, Costa Rica. Director del Instituto Confucio, coordinador de la Comisión de Autoevaluación y Gestión de la Calidad de la carrera de Bachillerato en Francés. Doctor en medición y evaluación de la Universidad de Montréal, Canadá. Dirección electrónica: kuok.chao@ucr.ac.cr ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0683-1481>

² Profesora asociada de la Universidad de Costa Rica, en la Escuela de Lenguas Modernas, San José, Costa Rica. Maestría en lingüística y en la enseñanza del español como segunda lengua de la Universidad de Costa Rica. Maestría en didáctica y gestión del FLE/FLS en entornos plurilingües de la Universidad de las Antillas. Dirección electrónica: ileana.arias@ucr.ac.cr ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8107-5068>

Artículo recibido: 16 de octubre, 2021
Enviado a corrección: 28 de enero, 2022
Aprobado: 21 de marzo, 2022

1. Introducción

En Costa Rica, el francés es materia obligatoria en el tercer ciclo de enseñanza, es decir, en los tres primeros años de secundaria. En el caso de primaria, la enseñanza de este idioma es facultativa. Durante los últimos diez años se han dado cambios significativos en cuanto al currículum y a la metodología de la enseñanza del francés en Costa Rica. Esta transformación se ha evidenciado con la renovación de los programas de enseñanza de este idioma a nivel nacional.

Las prácticas evaluativas y, en concreto, las creencias que orientan las prácticas del profesorado no han sido investigadas hasta el momento en el contexto de la enseñanza del francés en Costa Rica. Estas creencias tienen efectos directos en la actitud que el estudiantado puede tener en relación con una materia en particular (Durand y Chouinard 2012; Partenina Jiménez y Quessep Tapias, 2017), y, en el caso del francés, en el desarrollo de habilidades lingüísticas y extralingüísticas. Por ello, el sistema de creencias del profesorado puede facilitar o, al contrario, obstaculizar el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

En el contexto costarricense, este tema no ha sido investigado aún, pero existe una serie de investigaciones sobre esta temática en otros países. Por ejemplo, las investigaciones en torno a las creencias y a las prácticas evaluativas encontraron que las personas docentes experimentadas son quienes presentan una mayor correspondencia entre las creencias declaradas y sus prácticas (Basturkmen, 2012; Crusan, Plakans y Grebril, 2016; Unal y Unal, 2019; Widiastuti et al., 2020). Widiastuti et al. (2020). Estas mismas personas autoras agregan también que la formación continua del profesorado se evidencia en sus prácticas evaluativas.

Además, siempre influyen factores externos que dificultan el hecho de poner en práctica sus creencias (Basturkmen, 2012; Brown et al., 2015; Unal y Unal, 2019). Brown et al. (2015) y Unal y Unal (2019) identificaron que el profesorado con más experiencia tiende a creer que la evaluación ayuda al estudiantado a mejorar su aprendizaje y a conocer sus fortalezas y debilidades. El profesorado con menos experiencia tiende a creer que la evaluación le ayuda a informarse sobre la próxima etapa que debe seguir para el planeamiento de sus clases. Por último, Brown et al. (2015) y Unal y Unal (2019) encontraron también que existe una diferencia significativa entre las prácticas del profesorado experimentado con las prácticas del menos experimentado; se observa que el primero suele emplear ítems de desarrollo, mientras que el segundo emplea a menudo ejercicios de respuesta única.

Por otra parte, los estudios realizados por Büyükkarcı (2014) y Crusan et al. (2016) confirman que las autoridades educativas y el contexto de enseñanza-aprendizaje pueden

representar un gran peso tanto en las prácticas evaluativas de las personas docentes como en sus creencias. Büyükkarçı (2014) encontró también que el profesorado presenta actitudes positivas sobre la evaluación formativa y considera que aspectos como la retroalimentación y la autoevaluación deben aplicarse en el aula, pues tienen implicaciones positivas en el estudiantado. A pesar de que el profesorado presenta actitudes positivas frente a la evaluación formativa, el autor señala que no siempre se pueden llevar a la práctica debido al contexto de enseñanza: cantidad de contenidos por cubrir, clases muy numerosas, carga horaria, etc.

García (2015), Giraldo Aristizábal (2018) y Valizadeh (2019) identifican que el profesorado cree en la importancia de la retroalimentación para el proceso de aprendizaje; además, existe una mayoría que cree que la autoevaluación, la evaluación por los pares y el portafolio no son técnicas e instrumentos eficaces para la evaluación de los aprendizajes. Se pudo constatar que aún existen prácticas evaluativas tradicionales y que la evaluación formativa necesita guía y retroalimentación por parte del profesorado.

El panorama brindado por estos estudios permite concluir que, efectivamente, las creencias del profesorado son cada vez más estudiadas debido a la influencia que pueden tener en el aprendizaje. En estas investigaciones se encuentran puntos de convergencia, por ejemplo, la importancia del contexto en la evaluación. Se afirma también que el contexto determina en buena medida las prácticas evaluativas del profesorado; además, las instituciones y las autoridades tienen una gran influencia sobre estas. En estos estudios se evidencia, igualmente, la influencia que puede tener la formación continua del cuerpo docente en relación con las creencias que se tienen sobre la evaluación, y se señala la importancia de la formación continua para transformar las creencias sobre el sistema educativo en general.

Tomando en cuenta el hecho de que en Costa Rica no se han llevado a cabo estudios sobre las creencias del profesorado de francés sobre la evaluación, y tomando en cuenta que esta tiene una gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, se pretende proponer como objetivos, en primer lugar, describir las creencias del profesorado en torno a la evaluación de los aprendizajes y, en segundo lugar, clasificar las creencias según la perspectiva tradicional y nueva de la evaluación en términos de Scallon (2004). Como preguntas de investigación se proponen las siguientes: ¿Cuáles son las creencias que tiene el profesorado en francés en torno a la evaluación? y ¿A cuál perspectiva de evaluación pertenecen estas creencias del profesorado en francés? Por lo tanto, en este artículo se expondrán primeramente los referentes teóricos sobre el concepto de creencias y las diferentes perspectivas de la evaluación. Luego, se presentará la metodología de la

investigación. Por último, se realizarán la descripción y la discusión de los resultados obtenidos.

Este artículo es el resultado de un proyecto de investigación de la Universidad de Costa Rica realizado entre 2019 y 2020 sobre las prácticas evaluativas del profesorado de primaria y secundaria en francés como lengua extranjera.

2. Referentes teóricos

Las creencias en torno a la evaluación han cambiado bastante en los últimos 40 años, ya que, de una función administrativa, la evaluación de los aprendizajes se convirtió en un proceso sobre el cual la persona docente se apoya para tomar decisiones pedagógicas importantes (Howe y Ménard, 1993). Según Pajares (1992), como creencias se comprenderán los juicios individuales de una verdad o de una falsedad sobre una idea. Afanassieva (2015) y Cho et al., (2020) agregan que se trata de conocimientos subjetivos, generados a nivel particular de cada individuo.

A partir de esta evolución en la evaluación, Scallon (2004) habla de dos grandes enfoques influenciados por los cambios de paradigma en la evaluación. Por un lado, se encuentra la perspectiva tradicional influenciada por el paradigma enfocado hacia la enseñanza y el enfoque por objetivos (Durand y Chouinard, 2012). Por otro lado, está la perspectiva nueva influenciada por el paradigma del aprendizaje y el enfoque por competencias (Durand y Chouinard, 2012).

Según la perspectiva tradicional, la evaluación es concebida como una actividad cuyo fin es verificar los conocimientos adquiridos por el alumnado y un mecanismo para controlar los conocimientos adquiridos al final de un periodo por el individuo que pueden ser verificados a través de un examen (Arias et al., 2019; Lorenzana Flores, 2012; Louis, 2004; Valverde, 2017). De acuerdo con Ahumada (2005), De Ketele (1993), Ferreyra (2012), Scallon (2004), Tardif (2006) y Valverde (2017), esta perspectiva tiene las siguientes características:

1. La evaluación se realiza al final del proceso de formación, es decir, se interesa por el producto final.
2. La evaluación tiene como fin medir el aprendizaje obtenido con el fin de certificar los aprendizajes.
3. Existe un interés por la dimensión cognitiva de los aprendizajes. Por lo tanto, busca que el estudiantado desarrolle los niveles inferiores de los conocimientos como la memorización y la comprensión.

4. Existe un interés por la heteroevaluación, en otras palabras, el alumnado no participa en ningún momento en su evaluación. Es una persona receptora pasiva de su aprendizaje, ya que recibe, reproduce los contenidos aprendidos en clase y resuelve problemas simples.
5. El profesorado transmite los conocimientos y la información, entrena al alumnado para que desarrolle automatismos, y es el único responsable de todo el proceso evaluativo.
6. La evaluación y el aprendizaje se realizan en momentos diferentes, es decir, que la evaluación no está integrada al proceso de aprendizaje.
7. La instrumentación empleada es a menudo el examen realizado en un lapso determinado de tiempo a través de preguntas breves o de preguntas de opción múltiple con el fin de evaluar aprendizajes simples, memorizados y específicos.
8. La evaluación busca cuantificar los aprendizajes en un momento dado y sancionar el error.
9. Se caracteriza por la homogeneización de los aprendizajes, ya que se pretende que todo el mundo aprenda de una misma manera. Por eso, está el uso de un examen estandarizado y objetivo.

En cuanto a la nueva perspectiva, la concepción de la evaluación es vista como un proceso constante de producción de información dadas por la persona docente y estudiante con el fin de tomar una decisión para modificar las actividades de enseñanza y de aprendizaje (Black y Wiliam, 1998; Gallardo, 2020; Wiliam, 2010). Según Ahumada (2005), Ferreyra (2012), Gallardo (2020), Marion et al., (2020), Paquay (2002), Scallon (2004), Stiggins y Chappuis (2005) y Tardif (2006), las características principales de esta perspectiva son:

1. El interés de conocer lo que el individuo sabe hacer y el proceso llevado a cabo para demostrar su habilidad o competencia.
2. El reconocimiento de la evaluación al servicio del aprendizaje, favoreciendo la regulación, la participación del individuo en la evaluación y la autonomía del individuo.
3. La construcción del aprendizaje se hace de manera individual o colectiva.
4. Las tareas y los problemas exigen que el individuo construya una respuesta elaborada, favoreciendo de esta manera los niveles superiores como la producción, la síntesis y la aplicación.
5. La evaluación está integrada al proceso de aprendizaje. De esta manera, la evaluación y el aprendizaje están interrelacionados y no están separados.

6. Las situaciones de evaluación son situaciones auténticas y significativas de la vida profesional y social.
7. Es una evaluación que busca mejorar el aprendizaje y realizar la síntesis de lo adquirido. Es por eso que ofrece la oportunidad al individuo de mejorar sus trabajos y que el profesorado lo guíe a través de la retroalimentación constante.
8. Se interesa en que los individuos aprendan a partir de su diversidad, es decir, existe un interés por la diferenciación pedagógica.
9. La instrumentación propia de esta perspectiva es variada y múltiple, ya que permite identificar diferentes facetas del aprendizaje del individuo y en diferentes momentos.
10. Se acepta la presencia del error como una manera natural de aprender y no conduce necesariamente a la sanción.
11. La persona estudiante participa activamente en su proceso de evaluación y aprendizaje, mientras que el profesorado tiene el papel de mediador y facilitador.
12. La evaluación permite hacer un balance de lo que ha aprendido el estudiantado con el fin de realizar las remediaciones al proceso de aprendizaje y guiarlo.

En síntesis, de acuerdo con los cambios de paradigma en la enseñanza, se podría hablar de dos grandes enfoques en los modelos de la evaluación. Por un lado, en terminología de Scallon (2004), se encuentra el enfoque tradicional de la evaluación en el cual la persona docente ocupa el papel esencial en todo el proceso evaluativo. Por otro lado, se identifica el enfoque nuevo en el cual la persona estudiante juega un papel más activo en el proceso evaluativo y de aprendizaje. En la siguiente sección, se presenta el marco metodológico que guía este estudio.

3. Metodología

En esta sección se explican primeramente el tipo de investigación y su contexto. Luego, se presentan las personas participantes de la investigación y, por último, se muestra el proceso de recolección de los datos, así como el instrumento empleado y su análisis.

3.1. Enfoque

Esta investigación tiene la característica de un estudio de tipo cuantitativo descriptivo cuyo fin es examinar los datos de manera numérica (Canales Cerón, 2006; Ortiz Arellano, 2013) y describir los datos obtenidos de manera estadística (Argibay, 2009).

La investigación se realizó en Costa Rica con docentes de las siete provincias. Actualmente, el francés es enseñado en 60 escuelas públicas desde primer grado hasta sexto, y en la mayoría de los colegios públicos, de séptimo a noveno año. Además, en muchos colegios hay estudiantes que eligen el francés en décimo y undécimo año para realizar la prueba de bachillerato en ese idioma.

3.2. Participantes de la investigación

Para la selección de las personas participantes en esta investigación, se trata de una muestra no probabilística. Los criterios de inclusión fueron los siguientes: ser docente de educación primaria o secundaria en Costa Rica de cualquiera de las 7 provincias y ejercer la profesión durante el 2020, que corresponde al periodo de recolección de datos. Después de obtener el consentimiento informado de las personas interesadas, se envió el enlace con el cuestionario en línea. Se obtuvo la participación de un total de 84 docentes de francés de educación primaria y secundaria. En su mayoría (82%), proviene de la gran área metropolitana. Cabe señalar que en Costa Rica existen alrededor de 800 docentes de francés en estos niveles. Por lo tanto, esta muestra representa cerca de un 10% de la población docente de francés en Costa Rica. Por ser una muestra pequeña no se puede realizar una generalización de la información. En la Tabla 1 se muestran las características de las personas participantes:

Tabla 1
Costa Rica: Número de personas participantes por característica, 2020

	Característica	Número y porcentaje
Nivel	labora en primaria	30,9% (n=26)
	labora en secundaria	69,1% (n=58)
Sexo	Mujer	71,4% (n=60)
	Hombre	28,6% (n=24)
Edad	20 a 30 años	26,2% (n=22)
	31 a 40 años	45,2% (n=38)
	41 a 50 años	21,4% (n=18)
	51 o más	7,2% (n=6)
Años de experiencia docente	1 a 5 años	21,4% (n=18)
	6 a 10 años	23,8% (n=20)
	11 a 15 años	20,2% (n=17)
	16 a 20 años	21,4% (n=18)
	21 a 25 años	7,2% (n=6)
	26 a 30 años	6% (n=5)
Diploma	Sin diploma universitario	4,8% (n=4)
	Bachillerato universitario	34,5% (n=29)
	Licenciatura	54,7% (n=46)
	Maestría	6% (n=5)
Tipo de colegio	Público	82,1% (n=69)
	Privado	10,7% (n=9)
	Subvencionado	7,2% (n=6)
Zona geográfica	San José	41,6% (n=35)
	Cartago	20,2% (n=17)
	Alajuela	13% (n=11)
	Heredia	7,2% (n=6)
	Puntarenas	6% (n=5)
	Guanacaste	6% (n=5)
	Limón	6% (n=5)

Fuente: Elaboración de las personas autoras, 2021.

3.3. Proceso e instrumento de recolección de datos

En cuanto a la recolección de los datos, se pasó por varias etapas. Primeramente, se realizó una adaptación del instrumento de la investigación de Blais y Laurier (1997) en el segundo semestre del 2019 para el contexto de la evaluación de una lengua extranjera. Hubo una primera validación del instrumento por personas expertas en el mes de agosto del 2019. Las personas expertas son especialistas en evaluación en lengua extranjera. Posteriormente, se realizaron las modificaciones del instrumento siguiendo las observaciones de las especialistas. Se solicitó a cinco personas docentes en secundaria y en primaria completar el cuestionario en el mes de noviembre del 2019 con el fin de observar si el instrumento permitía recolectar información pertinente y determinar si las preguntas eran lo suficientemente claras para las personas participantes. Se realizaron nuevas modificaciones al cuestionario en el mes de diciembre.

Seguidamente, se envió un correo de invitación a las personas docentes de primaria y secundaria con el consentimiento informado para que aceptaran participar en la investigación durante el mes de enero, febrero y marzo del 2020.

Debido a la repentina situación suscitada por la pandemia del COVID-19 se decidió aplicar el instrumento en línea y enviar el enlace a las personas que aceptaron participar en la investigación. Se envió al personal docente de secundaria en el mes de abril y en el mes de mayo del 2020 a las participantes de primaria. Se envió nuevamente el enlace en junio, julio y agosto del 2020. Finalmente, se logró obtener respuesta de 84 docentes en el mes de septiembre del 2020.

El instrumento aplicado a la población contiene las siguientes secciones: información personal de las personas participantes (sexo, edad, provincia de trabajo, diploma, experiencia, entre otros), información sobre sus prácticas evaluativas, información sobre sus creencias de la evaluación e información sobre la retroalimentación que ofrece a su estudiantado. Para la información sobre las creencias de la evaluación, se utilizó la escala de Likert. Se obtuvo al calcular el alfa de Cronbach una fiabilidad de 0,8524. En este artículo se presenta solamente la información relativa a las creencias, ya que el resto de la información será objeto de un posterior artículo.

3.4. Procesamiento de análisis

Para el procesamiento de la información, se procedió a realizar un análisis descriptivo estadístico. Se analizó la información según las categorías determinadas previamente en el

cuestionario: el rol del estudiantado, el rol del profesorado, los objetivos de la evaluación, el impacto de la nota en la evaluación, las creencias en torno al enfoque tradicional de la evaluación y las creencias en torno al enfoque nuevo de la evaluación. Se utilizó la aplicación de Microsoft Office Excel para realizar el análisis descriptivo estadístico de la información obtenida.

4. Descripción y presentación de los resultados

En esta sección se procede a realizar la descripción de los resultados. Se recuerda que los objetivos de esta investigación son, por un lado, describir las creencias del profesorado en francés en torno a la evaluación y, por otro lado, clasificar las creencias según la perspectiva tradicional y nueva de la evaluación. A continuación, se presenta la descripción de los datos comenzando con las creencias del profesorado.

En cuanto al rol del estudiantado en la evaluación, según los resultados encontrados, el estudiante cumple una función activa. Más de la mitad de las personas participantes (59,5%, $n=50$) confirmó que solicita autoevaluaciones de sus trabajos. El 73,8% ($n=62$) indica que permite que sus estudiantes mejoren los trabajos que presentan, como composiciones y proyectos. Esta información permite confirmar que las creencias de este grupo de docentes están nutridas, hasta cierto punto, por creencias que pertenecen a la nueva perspectiva de la evaluación, en la cual el estudiantado tiene un papel importante, ya que se autoevalúa y evalúa a sus pares. Al preguntar sobre si dentro de sus prácticas evaluativas incluyen la evaluación de pares, un 28,6% ($n=24$) indica que nunca la solicita, mientras que un 36,9% ($n=31$) indica que raras veces la pide.

La mitad del grupo de participantes tiene la creencia de que el estudiantado es el que decide lo que debe aprender. Adicionalmente, se consultó si consideraban que las personas estudiantes eran responsables de sus resultados. Un 38,5% del cuerpo docente de primaria respondió que estaba de acuerdo o muy de acuerdo, mientras que el 60,3% de la población docente de secundaria está de acuerdo o muy de acuerdo. Estos resultados tan diferentes se deben a la relación que se puede establecer entre la edad de las personas estudiantes y el grado de autonomía de estos dos públicos.

En el grupo de participantes, el 95,2% considera que sus conocimientos les permiten evaluar de manera idónea a sus estudiantes, es decir, que están conscientes de la relación entre las prácticas evaluativas y el conocimiento sobre evaluación y sobre su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cabe destacar que la mitad del grupo de personas docentes de primaria (n=16) está de acuerdo o completamente de acuerdo con que su rol consiste en la transmisión de información de un área específica, mientras que un 24,1% (n=14) de la población de secundaria está de acuerdo o completamente de acuerdo con esta afirmación.

Aunado a lo anterior, dentro de las creencias relacionadas con las características de la persona docente (Tabla 2), se encuentra que un 92,8% está completamente de acuerdo o de acuerdo con la creencia de que la persona docente que motiva a sus estudiantes logra favorecer sus aprendizajes. La mitad del grupo afirma que está de acuerdo con que el estudiantado está siempre motivado a aprender, y un 38,1% señala que está completamente de acuerdo o de acuerdo con esta creencia, lo que afirma la idea de que la motivación es esencial en el aprendizaje.

El 73,8% considera que la implementación de las actividades de resolución de problemas es una práctica evaluativa que motiva al estudiantado a aprender. Estas creencias llevan a afirmar que existe un interés sobre el impacto que la motivación puede tener en el aprendizaje como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2
Costa Rica: Frecuencia y porcentaje de docentes según el nivel de acuerdo de las creencias sobre el rol del profesorado según año en curso, 2020

Enunciados	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	No aplica
1. Mis conocimientos en evaluación me permiten evaluar bien a mis estudiantes.	44% (n=37)	51,2% (n=43)	2,4% (n=2)	1,2% (n=1)	1,2% (n=1)
2. El papel del profesorado consiste en transmitir información en un campo dado.	15,5% (n=13)	20,2% (n=17)	42,9% (n=36)	19% (n=16)	2,4% (n=2)
7. El profesorado que motiva a sus estudiantes favorece sus aprendizajes.	82,1% (n=69)	10,7% (n=9)	2,4% (n=2)	0% (n=0)	4,8% (n=4)
8. Las personas estudiantes siempre están motivadas por aprender.	10,7% (n=9)	27,4% (n=23)	51,2% (n=43)	8,3% (n=7)	2,4% (n=2)
9. Las actividades de resolución de problemas motivan a las personas estudiantes a aprender.	19,1% (n=16)	54,7% (n=46)	21,4% (n=18)	0% (n=0)	4,8% (n=4)

Fuente: Elaboración de las personas autoras, 2021.

La evaluación siempre ha sido una actividad individual de la persona docente. Para la creación de sus actividades evaluativas, el personal docente se ha basado generalmente en contenidos abordados en clase, en las unidades de aprendizaje o en los programas. Debido a esto, existe la creencia de que las actividades evaluativas deben reflejar los objetivos de aprendizaje previstos o lo que la persona docente ha trabajado o explicado en clase y no deberían ser actividades que no han sido trabajadas, tal y como se ilustra en la Tabla 3. Además, según este grupo de docentes, los resultados obtenidos en la evaluación deberían permitir a la persona docente realizar ajustes a sus contenidos, revisar aquellos que no han sido adquiridos, retomar los que no han sido aprendidos y permitirle saber si sus métodos de enseñanza son adecuados.

Tabla 3
Costa Rica: Frecuencia y porcentaje de docentes según el nivel de acuerdo de los objetivos de la evaluación según año en curso, 2020

Enunciados	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	No aplica
14. El profesorado debe ofrecer a sus estudiantes la posibilidad de descubrir por sí mismos la materia que deben aprender.	45,2% (n=38)	40,5% (n=34)	10,7% (n=9)	1,2% (n=1)	2,4% (n=2)
15. La materia que se debe aprender debe ser dividida en unidades de aprendizaje, cada una tiene un objetivo preciso.	55,9% (n=47)	36,9% (n=31)	3,6% (n=3)	0% (n=0)	3,6% (n=3)
27. Los resultados de la evaluación son útiles para guiar la enseñanza.	42,9% (n=36)	46,3% (n=39)	6% (n=5)	1,2% (n=1)	3,6% (n=3)
29. Las personas estudiantes son las principales responsables de sus resultados en las actividades de la evaluación.	19,1% (n=16)	34,5% (n=29)	33,3% (n=28)	11,9% (n=10)	1,2% (n=1)
30. El profesorado debe planificar el curso teniendo en cuenta lo que ya sabe el estudiantado.	42,9% (n=36)	41,6% (n=35)	10,7% (n=9)	1,2% (n=1)	3,6% (n=3)
31. El profesorado debe retomar un contenido si el estudiantado no lo ha adquirido todavía.	57,1% (n=48)	31% (n=26)	7,1% (n=6)	0% (n=0)	4,8% (n=4)
32. Los resultados de la evaluación ofrecen una buena información para lo que se debe revisar en la clase.	46,3% (n=39)	42,9% (n=36)	6% (n=5)	0% (n=0)	4,8% (n=4)

Enunciados	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	No aplica
33. Los resultados de la evaluación ofrecen una buena información sobre la calidad de los medios utilizados para la evaluación.	40,4% (n=34)	42,9% (n=36)	10,7% (n=9)	1,2% (n=1)	4,8% (n=4)
34. La evaluación permite al profesorado mejorar su enseñanza.	55,9% (n=47)	29,7% (n=25)	4,8% (n=4)	3,6% (n=3)	6% (n=5)
35. Si las personas estudiantes obtienen malos resultados, esto se debe generalmente a la enseñanza del profesorado.	8,3% (n=7)	8,3% (n=7)	53,6% (n=45)	28,6% (n=24)	1,2% (n=1)

Fuente: Elaboración propia de las personas autoras, 2021.

Por último, ciertamente la evaluación tiene un impacto sobre la persona estudiante y sobre la persona docente. Por lo tanto, la obtención de un resultado o de una nota influye seriamente en la persona estudiante. Además, este resultado provee información a la persona docente. Con respecto a las creencias del profesorado sobre el impacto de la nota en la evaluación, parece ser que existe un rechazo hacia la perspectiva tradicional de la evaluación, como se ilustra en la Tabla 4. Sin embargo, persisten algunas creencias, como que la evaluación continua es una práctica que incentiva al estudiantado a trabajar de manera regular. Esta situación se acentúa más en el profesorado que labora en secundaria (n=48, 82,7%). Por lo tanto, parece ser que, para este grupo de docentes, la evaluación no debería traducirse en una nota cuyos fines son promocionar, certificar o sancionar los aprendizajes adquiridos, sino que consideran que la evaluación es más que todo un proceso.

Tabla 4
Costa Rica: Frecuencia y porcentaje de docentes según el nivel de acuerdo del impacto de la nota en la evaluación según año en curso, 2020

Enunciados	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	No aplica
3. La mejor manera de hacer trabajar al estudiante es atribuirle una nota a su trabajo.	6% (n=5)	15,5% (n=13)	54,7% (n=46)	21,4% (n=18)	2,4% (n=2)
4. El estudiantado no realiza los trabajos si estos no tienen una nota.	20,2% (n=17)	29,8% (n=25)	38,1% (n=32)	9,5% (n=8)	2,4% (n=2)
5. El esfuerzo del estudiantado está relacionado con la nota obtenida en el curso.	16,6% (n=14)	22,7% (n=19)	42,9% (n=36)	16,6% (n=14)	1,2% (n=1)
6. A menudo, es necesario evaluar para que el estudiantado trabaje de manera regular.	26,2% (n=22)	48,8% (n=41)	20,2% (n=17)	3,6% (n=3)	1,2% (n=1)
10. La evaluación de los aprendizajes es una fuente de motivación para el estudiantado.	20,2% (n=17)	46,4% (n=39)	22,7% (n=19)	7,1% (n=6)	3,6% (n=3)
18. La evaluación sirve sobre todo para satisfacer las exigencias administrativas.	15,5% (n=13)	26,2% (n=22)	33,3% (n=28)	19% (n=16)	6% (n=5)
19. La evaluación debe ofrecer información para identificar a las mejores personas estudiantes.	8,3% (n=7)	16,7% (n=14)	35,7% (n=30)	33,3% (n=28)	6% (n=5)
20. Evaluar los aprendizajes significa dar una nota.	3,6% (n=3)	6% (n=5)	36,9% (n=31)	51,1% (n=43)	2,4% (n=2)
21. La evaluación debería permitir una competencia sana entre el estudiantado.	23,8% (n=20)	31% (n=26)	20,2% (n=17)	20,2% (n=17)	4,8% (n=4)
22. La evaluación debe, sobre todo, servir para identificar al estudiantado reprobado y al estudiantado aprobado.	1,2% (n=1)	9,5% (n=8)	32,2% (n=27)	52,3% (n=44)	4,8% (n=4)
23. La evaluación sirve para clasificar al estudiantado.	3,6% (n=3)	14,3% (n=12)	32,1% (n=27)	47,6% (n=40)	2,4% (n=2)
24. Es difícil que una persona estudiante se quede en mi curso.	17,8% (n=15)	26,2% (n=22)	37% (n=31)	13% (n=11)	6% (n=5)
25. Los resultados de la evaluación reflejan lo que el estudiantado ha adquirido al final del curso.	8,3% (n=7)	42,9% (n=36)	25% (n=21)	22,7% (n=19)	1,2% (n=1)
26. La evaluación permite hacer un balance de lo aprendido durante el curso.	33,3% (n=28)	46,4% (n=39)	14,3% (n=12)	4,8% (n=4)	1,2% (n=1)

Fuente: Elaboración propia de las personas autoras, 2021.

En cuanto a nuestro segundo objetivo de investigación, se buscaba realizar una clasificación de las creencias del profesorado a partir de dos enfoques de la evaluación empleando la terminología de Scallon (2004): la perspectiva tradicional y la perspectiva nueva en evaluación.

Los resultados encontrados sugieren que algunas de las personas docentes tienen creencias relacionadas con el enfoque tradicional de la evaluación, sobre todo en lo referente a la evaluación de tipo sumativa. La población docente muestra creencias relacionadas con la valorización de las notas en las evaluaciones. Por una parte, la mitad de las personas encuestadas considera que el estudiantado realiza los trabajos asignados porque se les asigna una nota. Además, la creencia de que la evaluación sirve para medir logros individuales y para reflejar lo que el estudiantado ha aprendido al final del periodo lectivo está presente en casi la mitad de las personas docentes. Hay una diferencia importante entre docentes de primaria y de secundaria: en el caso de las profesoras de primaria, el 65,3% se muestra de acuerdo y completamente de acuerdo, mientras que el 44,8% de las personas docentes de secundaria están de acuerdo o completamente de acuerdo con esta creencia.

Por otra parte, los resultados del cuestionario dejan entrever que la persona responsable de la evaluación y de su eficacia sigue siendo el profesorado. Es decir, se refuerza la idea de que pueden cohabitar características de ambas perspectivas, la tradicional y la nueva. La mayoría reconoce que los resultados obtenidos por medio de la evaluación ofrecen información sobre la calidad de los medios utilizados para la evaluación. Otra de las creencias apoyadas por la mayoría de las personas encuestadas es que se debe tomar en cuenta el conocimiento previo del estudiantado en la planificación, así como la organización de los cursos en unidades y objetivos. El estudio revela también que casi la totalidad de las personas encuestadas piensan que son sus conocimientos en evaluación los que permiten evaluar adecuadamente a sus estudiantes, tal y como se puede apreciar en la Tabla 5.

Por lo anterior, se puede afirmar que los resultados se inclinan a construir un perfil del personal docente en el que prevalecen las características del enfoque tradicional: es el encargado de transmitir la información, de organizarla y planearla. Otras creencias relativas al enfoque tradicional son las relacionadas con el valor que se le da a la evaluación sumativa. El contexto tiene un rol en las prácticas evaluativas tradicionales y la nueva perspectiva. En cuanto al contexto, el 53,8% de la población docente de secundaria admite que la evaluación sirve para satisfacer exigencias administrativas.

Algunas creencias relacionadas con las notas y con la clasificación de estudiantes reflejan que el 40% considera que el esfuerzo del estudiantado se relaciona con la nota que obtiene, según estas opiniones, la evaluación es individual, ya que no interviene ninguna otra persona en el proceso evaluativo. Esta idea se refuerza con la creencia de las personas docentes de secundaria (63,7%), quienes creen que la evaluación permite una competencia sana entre estudiantes. La competencia puede relacionarse con la clasificación de personas estudiantes malas versus personas estudiantes buenas, en lugar de asociarse a un proceso en conjunto en el que no solo participan docentes y estudiantes, sino también las familias.

Otra creencia presente en los resultados es que la evaluación debe hacerse a menudo. El 75% del profesorado está de acuerdo o completamente de acuerdo en que el estudiantado trabaje de manera regular, y para verificar su trabajo se le evalúa frecuentemente. Paradójicamente, en la Tabla 5 se puede apreciar que una gran mayoría del profesorado no está de acuerdo con que la evaluación sirva para identificar a individuos reprobados y aprobados para clasificar, y tampoco apoyan la creencia de que la evaluación significa dar una nota.

Tabla 5
Costa Rica: Frecuencia y porcentaje de docentes según el nivel de acuerdo de las creencias sobre el enfoque tradicional en evaluación según año en curso, 2020

Enunciados	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	No aplica
1. Mis conocimientos en evaluación me permiten evaluar bien a mis estudiantes.	44% (n=37)	51,2% (n=43)	2,4% (n=2)	1,2% (n=1)	1,2% (n=1)
2. El papel del profesorado consiste en transmitir información en un campo dado.	15,4% (n=13)	20,2% (n=17)	42,9% (n=36)	19,1% (n=16)	2,4% (n=2)
3. La mejor manera de hacer trabajar al estudiantado es atribuirle una nota a su trabajo.	6% (n=5)	15,4% (n=13)	54,7% (n=46)	21,5% (n=18)	2,4% (n=2)
4. Las personas estudiantes no realizan los trabajos si estos no tienen una nota.	20,2% (n=17)	29,8% (n=25)	38,1% (n=32)	9,5% (n=8)	2,4% (n=2)
5. El esfuerzo del estudiantado está relacionado con la nota obtenida en el curso.	16,6% (n=14)	22,7% (n=19)	42,9% (n=36)	16,6% (n=14)	1,2% (n=1)
6. Es necesario evaluar, a menudo, para que el estudiantado trabaje de manera regular.	26,2% (n=22)	48,8% (n=41)	20,2% (n=17)	3,6% (n=3)	1,2% (n=1)
14. El profesorado debe ofrecer a sus estudiantes la posibilidad de descubrir por ellos mismos la materia que deben aprender.	45,2% (n=38)	40,5% (n=34)	10,7% (n=9)	1,2% (n=1)	2,4% (n=2)

Enunciados	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	No aplica
15. La materia que se debe aprender debe ser dividida en unidades de aprendizaje teniendo cada una un objetivo preciso.	55,9% (n=47)	36,9% (n=31)	3,6% (n=3)	0% (n=0)	3,6% (n=3)
18. La evaluación sirve sobre todo para satisfacer las exigencias administrativas.	15,5% (n=13)	26,2% (n=22)	33,3% (n=28)	19% (n=16)	6% (n=5)
19. La evaluación debe ofrecer información para identificar a las mejores personas estudiantes.	8,3% (n=7)	16,6% (n=14)	35,8% (n=30)	33,3% (n=28)	6% (N=5)
20. Evaluar los aprendizajes significa dar una nota.	3,6% (n=3)	6% (n=5)	36,9% (n=31)	51,1% (n=43)	2,4% (n=2)
21. La evaluación debería permitir una competencia sana entre el estudiantado.	23,8% (n=20)	31% (n=26)	20,2% (n=17)	20,2% (n=17)	4,8% (n=4)
22. La evaluación debe, sobre todo, servir para identificar a los individuos reprobados y a los individuos aprobados.	1,2% (n=1)	9,5% (n=8)	32,1% (n=27)	52,4% (n=44)	4,8% (n=4)
23. La evaluación sirve para clasificar al estudiantado.	3,6% (n=3)	14,3% (n=12)	32,1% (n=27)	47,6% (n=40)	2,4% (n=2)
25. Los resultados de la evaluación reflejan lo que el estudiantado ha adquirido al final del curso.	8,3% (n=7)	42,9% (n=36)	25% (n=21)	22,6% (n=19)	1,2% (n=1)
28. Le corresponde al estudiantado decidir lo que debe aprender.	1,2% (n=1)	23,8% (n=20)	46,4% (n=39)	21,5% (n=18)	7,1% (n=6)
30. El profesor debe planificar el curso teniendo en cuenta lo que sabe ya el estudiantado.	42,9% (n=36)	41,6% (n=35)	10,7% (n=9)	1,2% (n=1)	3,6% (n=3)
33. Los resultados de la evaluación ofrecen una buena información sobre la calidad de los medios utilizados para efectuarla.	40,4% (n=34)	42,9% (n=36)	10,7% (n=9)	1,2% (n=1)	4,8% (n=4)

Fuente: Elaboración propia de las personas autoras, 2021.

Con respecto a las creencias en torno a la nueva perspectiva en la evaluación, los resultados obtenidos en los cuestionarios muestran que este grupo de docentes se inclina en casi todos los enunciados a la perspectiva nueva. Por un lado, se reconoce el papel esencial de la retroalimentación como una información que la persona docente da al estudiantado o las intervenciones constantes para que este pueda realizar ajustes, cambios o modificaciones a su proceso de aprendizaje y así controlar su situación de aprendizaje e identificar sus debilidades. Por otro lado, reconoce también el papel de la evaluación para guiar la enseñanza

a través de la regulación de la persona docente, es decir, los ajustes o las adaptaciones que el personal docente realiza durante su enseñanza.

Estos dos elementos juegan un rol primordial para el progreso del estudiantado. Además, permiten a la persona docente ajustar su planificación según las necesidades de su grupo o de sus estudiantes. En esta misma línea de pensamiento, este grupo de docentes cree que la comunicación continua de los resultados genera un impacto en el trabajo del estudiantado. En la Tabla 6 se ilustran las creencias en torno a la evaluación integrada al aprendizaje.

Tabla 6
Costa Rica: Frecuencia y porcentaje de docentes según el nivel de acuerdo de las creencias de la evaluación integrada al aprendizaje según año en curso, 2020

Enunciados	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	No aplica
7. El profesorado que motiva a sus estudiantes favorece sus aprendizajes.	82,1% (n=69)	10,7% (n=9)	2,4% (n=2)	0% (n=0)	4,8% (n=4)
8. El estudiantado siempre está motivado por aprender.	10,7% (n=9)	27,4% (n=23)	51,2% (n=43)	8,3% (n=7)	2,4% (n=2)
10. La evaluación de los aprendizajes es una fuente de motivación para el estudiantado.	20,3% (n=17)	46,3% (n=39)	22,7% (n=19)	7,1% (n=6)	3,6% (n=3)
11. La comunicación continua de los resultados de la evaluación tiene un impacto en el trabajo del estudiantado.	44% (n=37)	42,9% (n=36)	9,5% (n=8)	1,2% (n=1)	2,4% (n=2)
12. La evaluación está integrada en el proceso de aprendizaje y enseñanza.	59,5% (n=50)	34,5% (n=29)	2,4% (n=2)	1,2% (n=1)	2,4% (n=2)
13. El profesorado debe controlar la situación de aprendizaje del estudiantado por medio de sus intervenciones.	30,9% (n=26)	47,6% (n=40)	19,1% (n=16)	1,2% (n=1)	1,2% (n=1)
16. Se debe evaluar a menudo para que el estudiantado pueda identificar sus debilidades.	38,1% (n=32)	47,6% (n=40)	9,5% (n=8)	1,2% (n=1)	3,6% (n=3)
17. Uno de los objetivos de la evaluación es facilitar el progreso del estudiantado en sus aprendizajes.	46,3% (n=39)	42,9% (n=36)	4,8% (n=4)	1,2% (n=1)	4,8% (n=4)
24. Es difícil que una persona estudiante se quede en mi curso.	17,8% (n=15)	26,2% (n=22)	37% (n=31)	13% (n=11)	6% (n=5)
26. La evaluación permite hacer un balance de lo aprendido durante el curso.	33,3% (n=28)	46,4% (n=39)	14,3% (n=12)	4,8% (n=4)	1,2% (n=1)
27. Los resultados de la evaluación son útiles para guiar la enseñanza.	42,9% (n=36)	46,3% (n=39)	6% (n=5)	1,2% (n=1)	3,6% (n=3)

Enunciados	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	No aplica
31. El profesorado debe retomar un contenido si el estudiantado no lo ha adquirido todavía.	57,1% (n=48)	31% (n=26)	7,1% (n=6)	0% (n=0)	4,8% (n=4)
32. Los resultados de la evaluación ofrecen una buena información para lo que se debe revisar en la clase.	46,3% (n=39)	42,9% (n=36)	6% (n=5)	0% (n=0)	4,8% (n=4)
34. La evaluación permite al profesorado mejorar su enseñanza.	55,9% (n=47)	29,7% (n=25)	4,8% (n=4)	3,6% (n=3)	6% (n=5)

Fuente: Elaboración propia de las personas autoras, 2021.

Otra característica importante de la perspectiva nueva de la evaluación es la idea de la autonomía del individuo. En el cuestionario, hubo dos enunciados relativos a esta temática: las personas estudiantes son las principales responsables de sus resultados en las actividades de la evaluación y si el estudiantado obtiene malos resultados, esto se debe generalmente a la enseñanza del profesorado. Con respecto al primer enunciado, la mayoría (53,6%, n=45) está muy de acuerdo o de acuerdo con ello. Sin embargo, al analizar separadamente, las respuestas obtenidas del cuerpo docente de secundaria y de primaria, se observa que el primer grupo (n=35, 60,3%) se adhiere más a esta creencia que la población docente de segundo grupo (n=10, 38,4%). Esto se podría explicar por el hecho de que existe la idea de que las personas estudiantes de primaria necesitan un mayor acompañamiento para la realización de las actividades, en cambio, el estudiantado de secundaria es más independiente y autónomo. En cuanto al segundo enunciado, solamente el 16,6% (n=14) está completamente de acuerdo o de acuerdo. No existe una diferencia importante entre la población docente de primaria y de secundaria.

Con respecto a la idea de la participación del estudiantado en la evaluación, hubo también dos enunciados en el cuestionario. El primero corresponde a la autoevaluación y una mayoría de docentes (59,4%, n=50) considera que el estudiantado debe autoevaluar sus trabajos. En efecto, la autoevaluación puede ayudar al estudiantado a ser más responsable de su aprendizaje, le ayuda a tener más conciencia sobre lo que está aprendiendo, le ayuda a ser más autónomo y crítico. El segundo enunciado corresponde a la evaluación por los pares. Una mayoría (67,8%, n=57) no está de acuerdo con que el estudiantado evalúe el trabajo de sus pares. Esta situación muestra que existe todavía resistencia por parte de este grupo de docentes de implicar al estudiantado en el proceso evaluativo, ya que si bien es cierto que

acepta que el cuerpo estudiantil autoevalúe su propio trabajo, no existe una opinión favorable con respecto a la evaluación por las personas pares. Por lo tanto, se observa todavía que la evaluación sigue siendo una actividad propia de la persona docente, aunque una mayoría acepte que el estudiantado pueda participar en la autoevaluación de sus trabajos.

En la nueva perspectiva de la evaluación, la presencia del error es algo natural y forma parte del proceso de aprendizaje. En el cuestionario, hubo un enunciado sobre esta creencia. De allí que el papel de la persona docente sea guiar a la persona estudiante en su proceso por medio de intervenciones constantes para ayudarla a progresar. Por eso, desde esta perspectiva, es importante permitir al estudiantado mejorar o retrabajar sus producciones a partir de la retroalimentación dada por la persona docente. En cuanto a la creencia ligada a este aspecto, una mayoría de este grupo docente (73,7%, n=62) está muy de acuerdo o de acuerdo con esta afirmación.

Por último, según la perspectiva nueva en la evaluación, lo que se busca evaluar es que el individuo sea capaz de aplicar, analizar, resolver o sintetizar los conocimientos en lugar de reproducir o memorizar. Por consiguiente, es necesario privilegiar tareas o problemas que exijan al individuo construir una respuesta elaborada. En los resultados obtenidos con respecto a esta creencia, se observa que la mayoría del personal docente (73,7%, n=62) considera importante este tipo de actividades para motivar al estudiantado a aprender.

Como síntesis, se puede decir que los factores externos, como los programas de estudios, las decisiones ministeriales, etc., influyen en las creencias del profesorado sobre la evaluación. Además, en este grupo de docentes, se observa que existe una inclinación hacia la nueva perspectiva en la evaluación en cuanto a sus creencias. No obstante, todavía persisten creencias que giran en torno a la perspectiva tradicional en la evaluación, como el hecho de no confiar en la evaluación de las personas pares, la división de la materia en unidades de aprendizaje y objetivo, la necesidad de evaluar a menudo para que el estudiantado trabaje regularmente, la evaluación como competencia sana entre los individuos y la evaluación vista como el producto final del proceso de aprendizaje.

5. Discusión de los resultados

A partir de lo descrito en el apartado anterior, se procede a discutir las principales tendencias de las creencias que se inclinan hacia la evaluación tradicional y las que tienen que ver con la nueva perspectiva de evaluación. A continuación, se presenta una clasificación de las creencias que parecen más relevantes luego de describir los resultados.

5.1. Creencias sobre la evaluación interna - externa y el contexto

Los hallazgos en esta investigación permiten afirmar que, dentro de las creencias del profesorado, tal y como sucede en el estudio de Brown et al. (2015), hay una convivencia en cuanto a la evaluación interna y externa. Dentro de la interna, se pueden situar las creencias que tienen que ver con el conocimiento del profesorado sobre la evaluación y aspectos relacionados con la nueva perspectiva. Algunos ejemplos vinculados con este punto se refieren al hecho de que al integrar la evaluación al aprendizaje se pueden mejorar las prácticas evaluativas, así como la metodología; asimismo, se pueden realizar ajustes, guiar y tomar en cuenta a las personas estudiantes en este proceso. En cuanto a elementos externos que interfieren en el aprendizaje se puede citar el hecho de que el ejercicio de la evaluación, tal y como es comprendida en la nueva perspectiva, puede verse afectada por los programas de estudio oficiales e, incluso, por las mismas instituciones, en las cuales la nota sigue teniendo una gran importancia, tal y como se comentó en el apartado anterior. Algunas personas docentes consideran, inclusive, que la evaluación sirve sobre todo para satisfacer exigencias de orden administrativo. Así, es posible que en el sistema educativo costarricense esté presente una convivencia forzada entre estos dos tipos de evaluación.

Asimismo, Büyükkarcı (2014) rescata la importancia de los factores externos a la evaluación y señala que estos pueden hacer más compleja la ampliación de las creencias de las personas docentes. Además, lo expuesto por Büyükkarcı (2014) permite afirmar que el contexto institucional influye en las prácticas evaluativas de las personas docentes.

5.2. Creencias sobre el impacto de la nota en la evaluación

Las creencias sobre el impacto de la nota en la evaluación pertenecen más a la nueva perspectiva que a la tradicional. Por una parte, se puede afirmar que, para una gran mayoría, las notas no cumplen con las funciones de clasificar y de identificar a las personas estudiantes reprobadas o aprobadas; tampoco se considera como un punto crucial el hecho de que la evaluación permite identificar a los mejores. Al contrario, muchas personas consideran que la evaluación debería ser una estrategia para promover una sana competencia. Por otra parte, la casi totalidad de las personas encuestadas no consideran que evaluar significa atribuir una nota.

Paradójicamente, más de la mitad de las personas docentes encuestadas están de acuerdo o muy de acuerdo con la creencia de que el estudiantado no realiza trabajos si no se

le atribuye una nota. Algunas admiten también que, si no se implanta una evaluación frecuente con nota, el estudiantado no se esfuerza. A pesar de que la tendencia en este tipo de creencias apunta a la nueva perspectiva, otorgar una nota y la evaluación sumativa siguen siendo prácticas evaluativas que persisten. Esta tendencia se puede explicar por lo expuesto por Brown et al. (2015) sobre la evaluación externa, en la cual intervienen las autoridades institucionales. Está claro que, aunque en los últimos años se han dado ajustes en el sistema educativo costarricense en cuanto a la evaluación, la nota sigue teniendo un impacto en la percepción que se puede tener sobre los logros de las personas estudiantes. Lo descrito anteriormente permite afirmar que, como en el caso de los estudios de Giraldo Aristizábal (2018) y García (2015), se sigue privilegiando la evaluación sumativa.

5.3. Creencias sobre la integración de la evaluación al aprendizaje

Una de las creencias que permiten afirmar que en la actualidad hay una tendencia hacia la nueva perspectiva en la evaluación es la motivación y el aprendizaje. Para la casi totalidad del profesorado, la motivación favorece el aprendizaje y más del 60% considera que la evaluación puede influir en el grado de motivación del estudiantado.

La gran mayoría considera que la integración de la evaluación permite facilitar e identificar el progreso de las personas estudiantes. Además, favorece la comunicación continua con el estudiantado. Se puede afirmar que, según las respuestas de las personas docentes, hay una fuerte creencia que reconoce la evaluación como un proceso, pues privilegia la identificación de debilidades, del progreso, del balance de lo aprendido y de ajustes metodológicos que van a causar cambios positivos en la metodología del docente, así como en el proceso de aprendizaje. En este sentido, se comparte la idea expuesta por Unal y Unal (2019), según la cual la evaluación puede llegar a causar un impacto en la metodología del profesorado.

Sin embargo, es necesario aclarar que es posible que exista una brecha entre las creencias y las prácticas evaluativas, tal y como lo señala García (2015), sobre todo influida por los factores administrativos pertenecientes al contexto.

5.4. Creencias sobre la participación del estudiantado y del profesorado en la evaluación

En lo relativo a las creencias relacionadas con el papel desempeñado por las personas docentes de francés, no se puede dejar de lado el hecho de que existen políticas ministeriales

que orientan los procesos de evaluación de los aprendizajes (ver la documentación disponible del departamento de evaluación de los aprendizajes del Ministerio de Educación Pública en línea) acerca de las distintas prácticas evaluativas. Asimismo, las personas docentes deben seguir lineamientos y recomendaciones institucionales provenientes de los comités de evaluación presentes en escuelas y colegios del país. Es por estas razones que las creencias obedecen a una dimensión subjetiva y personal, pero también están permeadas por este contexto. El personal docente debe dar cuenta además de los procesos evaluativos que desembocan muy frecuentemente en la atribución de una nota, el profesorado sigue siendo quien toma la mayoría de decisiones en cuanto a la evaluación de su materia: elige, planea, diseña, ajusta, corrige, califica, etc. Estas observaciones podrían asociarse a la perspectiva tradicional, sin embargo, no puede afirmarse, ya que en el estudio no se solicitó información sobre las prácticas evaluativas. Se puede afirmar, por consiguiente, que la persona docente es quien lleva la batuta en temas relacionados con la evaluación si se compara con la participación del estudiantado. Más de la mitad de las personas encuestadas considera que si las personas estudiantes obtienen malos resultados se debe a la metodología del profesorado.

Asimismo, es relevante mencionar que, tal y como lo señalan Crusan et al. (2016), las personas docentes que tienen menos experiencia son las que se consideran más capacitadas y actualizadas en temas relacionados con la evaluación, y este es el caso de las personas docentes costarricenses de francés. Las personas docentes creen también que sus conocimientos les permiten evaluar bien a sus estudiantes.

Las creencias del grupo de docentes apuntan a que el estudiantado es más activo y autónomo en su proceso de aprendizaje. Las personas docentes reconocen que la autoevaluación está presente en sus clases, que los procesos evaluativos brindan información para el estudiantado sobre su progreso, sobre cómo mejorar. Se concuerda con Büyükkarçı (2014), quien indica que la autoevaluación puede ser muy positiva en el proceso de aprendizaje. Paralelamente, la casi totalidad considera que las personas docentes deben ofrecer a sus estudiantes la posibilidad de descubrir por sí mismos la materia que deben aprender, lo que implica al estudiante en su aprendizaje de una manera más integral.

Pese a que las personas estudiantes tienen un rol más activo en la integración de la evaluación al aprendizaje queda aún un largo camino por recorrer. Muchas personas docentes creen aún que el estudiantado no es capaz de tomar decisiones sobre la evaluación, pues es algo que concierne más bien a la persona docente. También, en la encuesta se encontró que únicamente un 3,5% de las personas participantes aplica la evaluación en pares, lo que

refuerza la idea de que los procesos de aprendizaje son sobre todo individuales y lineales. Poner en práctica acciones concretas, como la evaluación por pares, puede tener múltiples beneficios para el aprendizaje de la lengua.

6. Conclusiones

En esta investigación se buscaba describir las creencias del profesorado en francés en torno a la evaluación y clasificarlas según la perspectiva nueva y tradicional en evaluación según Scallon (2004). Los resultados de este estudio permiten afirmar que las creencias del grupo de 84 docentes se inclinan más a las correspondientes a la nueva perspectiva en evaluación. En efecto, según las respuestas del personal docente, el estudiantado participa activamente en su proceso evaluativo a través de la autoevaluación y realiza correcciones a sus trabajos para mejorarlos. En cuanto al rol del profesorado, éste acompaña en todo el proceso de aprendizaje del estudiantado a través de la retroalimentación continua, facilita el progreso del estudiantado mediando el proceso educativo y utiliza los resultados de la evaluación para realizar ajustes y cambios a su metodología de enseñanza. Además, el profesorado visualiza la evaluación como un proceso que está integrado al proceso de aprendizaje y de enseñanza, como un aspecto que ayuda al estudiantado a identificar sus debilidades, como un proceso que facilita el progreso del estudiantado en sus aprendizajes, como una herramienta que ofrece una información pertinente para trabajar los contenidos no adquiridos por el estudiantado, entre otros.

Sin embargo, tal y como lo indican otros estudios (Büyükkarçı, 2014; García, 2015), estas creencias conviven con otras propias del contexto costarricense, pertenecientes a la perspectiva tradicional, como por ejemplo, el hecho de que el profesorado es el único responsable de todo el proceso evaluativo, ya que raras veces recurre a la opinión de otras personas colegas o permite al estudiantado evaluar a sus pares. Además, el profesorado percibe la evaluación como una competencia sana entre el estudiantado, como un requisito administrativo para la atribución de una nota al curso y como un producto. Se puede concluir que existe una preocupación por integrar la evaluación al aprendizaje, la persona docente busca motivar al estudiantado y comprende la evaluación como un proceso. Para poder afirmar si existe una coherencia entre las creencias y la práctica o, si, por el contrario, hay disonancias, se debe realizar un estudio que permita analizar las prácticas evaluativas en el aula.

En cuanto al rol de la persona docente, se encuentra que, a pesar de facilitar los procesos evaluativos y de actuar como guía y comunicadora en el proceso de aprendizaje,

presenta algunas características del enfoque tradicional de la evaluación según el cual la persona docente es quien elige, propone y toma decisiones. Sin embargo, según las creencias de este grupo de docentes, el profesorado no es un transmisor de información, sino más bien una persona que guía o media el proceso de aprendizaje del estudiantado. Esta percepción se inclina, sobre todo, hacia la perspectiva nueva de la evaluación.

En relación con el rol del estudiantado, para adoptar la nueva perspectiva de manera coherente, se sabe que, además de reflexionar sobre su aprendizaje por medio de la retroalimentación, de una constante reflexión y diálogo sobre su proceso de aprendizaje, el estudiantado debe cumplir con un rol activo en el que, incluso, haga aportes para tomar decisiones relativas a la evaluación y a su construcción, pero el estudiantado no participa en la evaluación de sus pares. Este aspecto hace pensar que todavía este grupo de docentes tiene una resistencia hacia la perspectiva nueva en la evaluación.

Es importante mencionar también que en los resultados se encontraron algunas diferencias entre el personal docente de primaria y de secundaria en cuanto a sus creencias, por ejemplo, la autonomía del estudiantado en torno a su aprendizaje, que la evaluación sirve para satisfacer las exigencias administrativas, que la evaluación permite una competencia sana entre sus estudiantes, que la evaluación continua permite al estudiantado trabajar de manera regular, entre otros. Estos enunciados son apoyados sobre todo por el cuerpo docente de secundaria.

Por último, en cuanto a las limitaciones de esta investigación, se debe mencionar la poca participación de docentes de secundaria y que la mayoría de las personas participantes pertenecen a la gran área metropolitana. Por lo tanto, es difícil realizar una generalización de los resultados para toda la población docente de francés de Costa Rica. Para un futuro estudio se podría involucrar a docentes de otras regiones o de las zonas periféricas del país para realizar un estudio contrastivo. Además, sería relevante para una futura investigación, contrastar la metodología cualitativa y cuantitativa para poder conocer a profundidad las creencias existentes en torno a la evaluación para las personas docentes en lengua extranjera.

Los resultados obtenidos en la investigación hacen pensar que todavía existe una convivencia entre las creencias tradicionales y las creencias nuevas sobre la evaluación. Este cambio de paradigma entre la enseñanza, centrado en el profesorado y centrado en el alumnado, se dará paulatinamente para que esté acorde con los cambios curriculares en la enseñanza del francés como lengua extranjera. Queda todavía un gran camino por recorrer para que el profesorado involucre más al estudiantado en su proceso de evaluación. También,

el contexto y la formación continua juegan un papel esencial en este cambio de paradigma. Por consiguiente, una de las recomendaciones que se podría derivar de esta investigación es la importancia de seguir capacitando al personal docente en la temática de la evaluación, sobre todo en el área de la lengua, y analizar sus prácticas en el aula.

7. Referencias

- Afanassieva, Olga. (2015). *Prácticas evaluativas en las asignaturas del componente de lenguas extranjeras del programa de licenciatura en lenguas extranjeras, inglés-francés, de la Universidad del Valle* (Tesis de licenciatura en Lenguas Extranjeras). Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia.
- Ahumada, Pedro. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva educacional, Formación de profesores*, (45), 11-24. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100002.pdf>
- Argibay, Juan Carlos. (2009). Muestra en Investigación Cuantitativa. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 13(1), 13-29. <https://www.redalyc.org/pdf/3396/339630252001.pdf>
- Arias, Sergio Alejandro, Labrador, Nahiam y Gámez, Blanca. (2019). Modelos y épocas de la evaluación educativa. *Educere*, 23(75), 307-322. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/356/35660262007/html/>
- Basturkmen, Helen. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282-295. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.05.001>
- Black, Paul y Wiliam, Dylan. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *The Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148. https://www.michigan.gov/documents/mde/Inside_The_Black_Box_-_Black_and_William_601104_7.pdf
- Blais, Jean-Guy y Laurier, Michel. (1997). *L'évaluation des apprentissages à l'université de Montréal et dans ses écoles affiliées*. Montreal, Canadá: Université de Montréal.
- Brown, Gavin Thomas, Chaudhry, Harish y Dhamija, Ratna. (2015). The impact of an assessment policy upon teachers' self-reported assessment beliefs and practices: A quasi-experimental study of Indian teachers in private schools. *International Journal Educational Research*, 71, 50-64. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.03.001>
- Büyükkaracı, Kagan. (2014). Assessment Beliefs and Practices of Language Teachers in Primary Education. *International Journal of Instruction*, 7(1), 107-120. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085246.pdf>
- Canales Cerón, Manuel. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago, Chile: Lom Ediciones.

- Crusan, Deborah, Plakans, Lia y Grebril, Atta. (2016). Writing assessment literacy: Surveying second language teachers' knowledge, beliefs, and practices. *Assesing Writing*, 28, 46-56. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.03.001>
- Cho, Hyun Jin, Yough, Mike y Levesque-Bristol, Chantal. (2020). Relationship between beliefs about assessment and self-regulated learning in second language learning. *International Journal of Education Research*, 99, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101505>
- De Ketele, Jean-Marie. (1993). L'évaluation conjuguee en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, (103), 59-80. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1298>
- Durand, Micheline-Joanne y Chouinard, Roch. (2012). *L'évaluation des apprentissages, de la planification de la démarche à la communication des résultats* (2e éd.). Montreal, Canadá: Marcel Didier.
- Ferreira, Ana Cecilia. (2012). *Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario* (Tesis de licenciatura). Universidad Católica de Perú, Lima, Perú.
- Gallardo, Katherina. (2020). Competency-based assessment and the use of performance-based evaluation rubrics in higher education. Challenges towards the next decade. *Problems of education in the 21th century*, 78(1), 61-79. <https://doi.org/10.33225/pec/20.78.61>
- García, María Guadalupe. (2015). Creencias sobre evaluación. *Revista Digital Palabra*, 4, 52-73. <http://srvzenu.monteria.upb.edu.co/revistapalabra/?p=158>
- Giraldo Aristizábal, Frank. (2018). A Diagnostic Study on Teachers' Beliefs and Practices in Foreign Language Assessment. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(1), 25-44. <http://dx.doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n01a04>
- Howe, Robert y Ménard, Louise. (1993). *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*. Laval, Canadá: Collège Montmorency.
- Lorenzana Flores, Ruth Isabel. (2012). *La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria* (Tesis de doctorado). Universität Flensburg, Flensburg, Alemania.
- Louis, Roland. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe*. Montreal, Canadá: Beauchemin.
- Marion, Scott, Worthen, Maria y Evans, Carla. (2020). *How systems of assessments aligned with competency-based education can support equity*. Viena, Austria: Aurora Institute and Center for Assessment.
- Ortiz Arellano, Edgar. (2013). Epistemología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: Paradigmas y Objetivos. *Revista de Clases Historia*, 408, 2-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5174556>

- Pajares, Manuel Frank. (1992). Teacher' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Paquay, Léopold. (2002). L'évaluation des compétences: nécessités, facettes, questionnements. En Léopold Paquay, Ghislain Carlier, Luc Collès y Anne-Marie Huynen (Eds.), *L'évaluation des compétences chez l'apprenant pratiques, méthodes et fondements: Actes du Colloque [tenu à Louvain le 22 novembre 2000]* (pp. 11-18). Presses Universitaires de Louvain, Bélgica.
- Partenina Jiménez, Adriana y Quessep Tapias, Diana. (2017). Creencias y concepciones: una mirada a la evaluación matemática en la educación superior. *Nuevos ambientes de aprendizaje*, 6(4), 150-159. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/231>
- Scallon, Gérard. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montreal, Canadá : L'école en mouvement ERPI.
- Stiggins, Rick y Chappuis, Stephen. (2005). Putting Testing in Perspective: It's for Learning. *Principal leadership*, 6(2), 16-20. <https://eric.ed.gov/?id=EJ766960>
- Tardif, Jacques. (2006). *L'évaluation des compétences documenter le parcours de développement*. Montreal, Canadá: Chenelière Éducation.
- Unal, Aslihan y Unal, Zafer. (2019). An examination of K-12 teachers' assessment beliefs and practices in relation to years of teaching experience. *Georgia Educational Researcher*, 16(1), 1-21. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1206050.pdf>
- Valizadeh, Mohammadreza. (2019). EFL Teachers' Writing Assessment Literacy, Beliefs, and Training Needs in the Context of Turkey. *Advances in Language and Literacy Studies*, 10(6), 53-62. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.10n.6p.53>
- Valverde, Xiomara. (2017). La evaluación tradicional vs. evaluación alternativa en la FAREM-Carazo. *Revista Torreón Universitario*, 6(15), 75-82. <https://doi.org/10.5377/torreon.v0i15.5563>
- Wiliam, Dylan. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. En Gregory J. Cizek y Heidi L. Andrade (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 41-56). New York, Estados Unidos: Routledge.
- Widiastuti, Ida Ayu Made Sri, Mukminatien, Nur., Prayogo, Johannes Ananto y Irawati, Enny. (2020). Dissonances between Teachers' Beliefs and Practices of Formative Assessment in EFL Classes. *International Journal of Instruction*, 13(1), 71-84. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.1315a>

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

