

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

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

**<sup>1</sup>José Armando Collazo-García, <sup>1</sup>Victoria Eugenia Gutiérrez-Marfileño**

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

\*Autor para correspondencia

Recibido: 14 de diciembre del 2022

Aceptado: 8 de mayo del 2023

Publicado: 30 de septiembre del 2023

<https://doi.org/10.33064/iycuaa2023904235e4235>

#### **Resumen**

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

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

#### **Abstract**

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

challenged by the environment; and 3) partially related to what teachers end up doing in the classroom, resulting in adjustments that teachers perform on both, assessment beliefs and practices.

**Keywords:** teacher Beliefs; assessment; EFL; belief change

## **Introducción**

La evaluación, entendida como una parte de la enseñanza que sucede bajo diferentes circunstancias, debido a diferentes razones, siguiendo objetivos generales y específicos, e involucrando diferentes actores, es un proceso que, a lo largo de la historia, ha sido pensado en relación con el aprendizaje, tanto para medirlo como para buscar mejorar esta experiencia para estudiantes y maestros principalmente, pero no de manera exclusiva (Casanova, 1999, págs. 77-101; Martínez-Rizo, 2012, págs. 16-17). Como un elemento de lo que los docentes necesitan llevar a cabo como parte de su profesión, la evaluación podría estar motivada por sus creencias de enseñanza si tomamos en cuenta que existe una relación firme entre las creencias educativas de los profesores y su planeación, decisiones sobre la instrucción, y lo que se hace en el aula (Pajares, 1992, p. 326). Es por ello que sorprende que la cantidad de literatura que se ha centrado en abordar el tema de las creencias docentes sobre la evaluación, ha sido mínimo, encontrando un hueco en el cual seguir aportando evidencia, así como seguir generando conocimiento y erigiendo con ello nuevos horizontes de investigación, resulta necesario, pues parece que éste ha permanecido desatendido. Este argumento puede verse en los porcentajes de los que hablan Ruíz-Esparza y Castillo (2013) sobre la producción de investigaciones en torno al fenómeno de las creencias en la enseñanza de lenguas extranjeras en México, pues un 77% de estas investigaciones se centra en trabajos relacionados con las creencias sobre la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras, mientras que un 29% se enfoca únicamente en las creencias de profesores y estudiantes sobre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, a la vez que 17% se interesa por las creencias respecto a la enseñanza, 13% sobre creencias del aprendizaje del francés, y apenas un 9% sobre creencias respecto a la evaluación en la Enseñanza del Idioma Inglés como Lengua Extranjera (EILLE) (p. 157). Aunado a estos datos, que ya de por sí reflejan una producción mínima de investigaciones en torno al tema, la literatura consultada para la tesis doctoral de la que deriva este trabajo, muestra una tendencia similar en lo internacional, donde, de un 100% de trabajos centrados en creencias docentes (poco más de 300 artículos en revistas de investigación educativa y de enseñanza de idiomas, abarcando un periodo de producción desde la década de 1990 hasta el año 2020), apenas un 10% están centrados

en creencias docentes sobre evaluación, y apenas un 11% de estos aborda el tema del proceso de cambio en las creencias docentes.

El presente trabajo explora el cambio de creencias docentes sobre evaluación, recuperado de la información obtenida a través de las experiencias de 12 docentes del idioma inglés como lengua extranjera (DIILE), los cuales compartieron la relación que han tenido con el proceso evaluativo desde su papel como estudiantes de educación básica, estudiantes universitarios formándose como docentes de inglés (rol que será referido a partir de aquí como "futuros DIILE"), y su experiencia actual como DIILE en servicio.

### *Experiencias involucradas en el cambio de creencias docentes*

Como se ha venido comentando en párrafos previos, las creencias docentes sobre la evaluación vienen a ser el resultado de una mezcla de vivencias que experimentan a través de diferentes contextos y actividades donde ellos se desempeñan como docentes.

### *Influencia del entorno laboral*

El contexto laboral es uno de los factores identificados en la literatura que puede estar relacionado con el cambio de creencias y prácticas docentes, ya sea que se refiera al entorno inmediato del docente, es decir, el aula tanto a nivel de infraestructura física como espacio de interacción humana, o aludiendo a entornos que interactúan entre sí y que pueden tener influencia sobre ese entorno inmediato, tales como la institución donde el docente labora y las políticas bajo las que ésta rige y delega sus actividades, o las mismas reformas educativas de la ciudad o región, que al final del día resultan en las decisiones del contenido a enseñar, cómo será instruido, y por ende, la manera en que deberá ser evaluado y recuperado como evidencia del trabajo realizado por instituciones y profesores. Mohammadabadi, Ketabi, y Nedajadansa (2019, págs. 665-674) desde una postura ecológica, analizaron la influencia sobre creencias de los docentes respecto a la enseñanza, resaltando que:

- 1) en un nivel de microsistema, las aulas y el equipo para enseñar, así como el estado de ánimo y motivación del profesor hacia su trabajo, influyen para que se gesten un cambio en sus creencias sobre la enseñanza de idiomas;
- 2) en un nivel de mesosistema, lo que influye el cambio en su cognición docente, son las experiencias previas de aprendizaje, y la colegialidad entre profesores de la institución donde trabajan, siendo este último punto también compartido por Hart (1999), pues menciona que los docentes tienden a sentirse cómodos en lugares donde exista la

oportunidad de compartir y escuchar experiencias, mismas que aceptan o rechazan dentro de su proceso de cambio (p.47);

3) respecto a los factores de cambio a nivel exosistema, se incluyen los criterios de evaluación docente, y el programa y currículo de enseñanza nacional, aunque estudios como el de Karaagac y Threfall (2004), mencionan que en ocasiones los docentes pueden llevar a cabo ciertas técnicas o metodologías de evaluación con éxito, pero no estar de acuerdo con ellas y desempeñarlas solamente porque así se les indica (págs. 139-140);

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

#### *Influencia de la formación profesional*

Varios estudios (Cota-Grijalva y Ruíz, 2013; Chrová y Domínguez, 2014; Giboney, 2016; Kavanoz, Güllü, y Varol, 2017; Smrtnik y Lesar, 2017) han indagado de manera longitudinal en la presencia de cambio de creencias en futuros DIILE, siguiendo una metodología predominantemente cuantitativa que consiste en la aplicación de cuestionarios al inicio y al final de su experiencia formativa de pregrado para convertirse en docentes, arrojando resultados que sugieren que, en primer lugar, existe una serie de cambios y ajustes en las creencias de los futuros DIILE, los cuales pueden ser observados al comparar los dos momentos en que se aplican los cuestionarios, y que, en segundo lugar, estos demuestran ser atribuibles a la formación misma que reciben para convertirse en docentes, a través de materias tanto prácticas como teóricas.

Por ejemplo, Kavanoz et al. (2017) concluyen que la formación de pregrado, tiende a promover un cambio en los futuros DIILE, y se refiere a la manera en que perciben diferentes aspectos de la enseñanza, pues en los primeros semestres de formación, siguen teniendo un entendimiento e interpretación similar a las de un estudiante, ya que aún no se asumen como docentes; mientras que aquellos que se encuentran en el último semestre de su formación como DIILE, tienden a pensar de manera más similar a la de los docentes, pues consideran realidades del aula y de la misma interacción con estudiantes y grupos con perfiles y necesidades variadas, no opinan desde lo que ellos perciben como lo ideal en la enseñanza, lo que debería ser (págs. 131-132), lo cual es también discutido por Smrtnik y Lesar (2017), pues en su investigación con futuros docentes de educación primaria, pudieron ver que las creencias que los estudiantes tenían en los semestres iniciales con respecto al ideal de lo que hace a un buen maestro (autocontrol en todo momento y

simpatía inagotable por todos los niños en similar medida), se transformaron en comparación con la idea que mantenían en el último semestre, pues tras haber tenido sus primeros contactos con grupos reales, el ideal de buen maestro se ajustó más a la realidad dentro de las aulas (págs. 201-203), similar a los hallazgos en el estudio de Giboney (2016), que reveló que los docentes creían que 1) los estudiantes aprendían igual que ellos, 2) que la enseñanza era algo sencillo y autónomo, 3) que el desempeño de todos los estudiantes de un grado similar era idéntico, y 4) que la enseñanza siempre generará el aprendizaje deseado (págs. 369-371), consideraciones que, en conjunto, cambiaron al finalizar su formación debido a los nuevos conocimientos que iban adquiriendo así como sus primeros contactos con la realidad de los salones de clase a la que los expusieron sus materias prácticas.

Es entonces que se puede considerar que los DIILE adquieren diferentes conocimientos y experiencias en su formación de pregrado que les ayudan a impulsar un cambio en sus creencias, el cual normalmente viene de la mano del trascender de una autopercepción como estudiante a una como docente, misma que se caracteriza por la ruptura de ideales poco realistas sobre la docencia y los escenarios en que ésta ocurre, para dar paso a un entendimiento y aceptación del papel docente como algo que no siempre es perfecto, y que depende de diferentes circunstancias externas para lograr sus objetivos con cierto grado de éxito.

#### *Influencia de la labor docente*

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

Por ejemplo, Eisenhardt, Besnoy, y Steele (2012), consideran que la disonancia cognitiva que los docentes experimentan en su primer contacto con la realidad de las aulas, les ayuda a despertar una necesidad por ajustar sus creencias a dicha realidad, al entorno y circunstancias que viven en el proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 3), y así sepan responder a las necesidades en sus estudiantes adecuadamente. Mohammadi y Moradi (2017) reportan que los docentes, tanto en formación como en servicio, suelen tener una

actitud positiva ante la adquisición de nuevos conocimientos a través de la práctica de nuevas metodologías de enseñanza, lo cual también facilita un cambio en sus creencias, pues tienen la disposición de mejorar como profesionales (p. 34), aunque, estudios como el de Debreli (2016), contrastan con dichas declaraciones, pues, los DIILE que formaron parte de su estudio, consideran que las creencias que ellos tienen con respecto a diversos temas dentro de la EILLE, se generaban a partir de los contenidos teóricos del programa de estudios en su carrera, y no consideran que la parte práctica tenga una influencia importante en la formación o reconstrucción de sus creencias (págs. 42 y 43).

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

El presente trabajo se centró en atender dos de los objetivos de la tesis doctoral de la que deriva:

- Recuperar la narrativa de las vivencias académicas y laborales de los docentes en torno a la evaluación, vista como una experiencia que tuvieron tanto en su papel como estudiantes, así como en su rol de profesores.
- Interpretar la narración cronológica de experiencias evaluativas que sean percibidas por los participantes como factores que han propiciado una reconstrucción de sus creencias al respecto.

A su vez, la pregunta de investigación que se responde en el presente, es la siguiente: *¿Cuáles experiencias de los DIILE han caracterizado el cambio de sus creencias sobre evaluación a lo largo de su vida académica y profesional?*

## **Materiales y Métodos**

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

DIILE, otorgándole a sus experiencias previas y actuales tanto en lo académico como en lo laboral, un lugar especial que a su vez ofrezca conocimiento sobre el significado de estas anécdotas puntuales en torno a su interpretación y acumulación de saberes teóricos y prácticos respecto a la evaluación del aprendizaje.

La muestra de participantes fue de 12 DIILE cuya selección fue resultado de un criterio mixto, siendo una muestra por conveniencia y de participantes voluntarios, cuidando en todo momento que estos fueran DIILE en activo, con al menos tres años de experiencia, y que hayan obtenido un título de licenciatura que avale su formación como DIILE.

Se realizaron dos a tres entrevistas por participante, cubriendo un promedio de dos horas y media con cada uno de ellos. Éstas fueron llevadas a cabo de mayo a septiembre de 2021 a través de la herramienta de videollamada en el programa de Microsoft *Teams*, tanto por facilidad de horarios entre participantes como por respeto a las recomendaciones ante la contingencia por la covid-19.

## Resultados

El análisis narrativo temático de la información, derivó en una serie de temas que serán discutidos a continuación, siendo separados por un orden cronológico basado en la formación académica y la trayectoria laboral de los participantes, tal como se observa en la Tabla 1. En todo momento se usan seudónimos para referirse a cada uno de los 12 docentes que participaron en la investigación.

Tabla 1. El cambio de creencias docentes sobre evaluación

<b>Educación Básica</b>	<b>Licenciatura</b>	<b>Docencia</b>
La evaluación como... <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exámenes formales.</li> <li>• Prueba memorística.</li> <li>• Repetición de información.</li> <li>• Proceso estresante e intimidante.</li> <li>• Instrumento para dañar y/o corregir la autopercepción.</li> <li>• Proceso indiferente y carente de propósito.</li> </ul>	La evaluación como... <ul style="list-style-type: none"> <li>• Parte fundamental de la labor docente.</li> <li>• Proceso complejo.</li> <li>• Instrumento para dañar/corregir la percepción que otros tienen.</li> <li>• Actividad multifacética y con diferentes propósitos.</li> </ul>	La evaluación como... <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso con fin informativo.</li> <li>• Actividad que demanda actualización.</li> <li>• Aprendizaje colaborativo</li> <li>• Proceso con fin formativo dentro del aula.</li> <li>• Actividad potenciadora de buenas y malas experiencias.</li> <li>• Medida para el aprendizaje, no del aprendizaje.</li> </ul>

### *Primera parte: Los DIILE como estudiantes*

En esta primera parte de los resultados, se reúnen los temas identificados en las narrativas de los DIILE donde se refieren a sus experiencias en torno a la evaluación desde su papel como estudiantes de educación básica y como futuros DIILE en el nivel licenciatura.

#### *Educación básica*

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

#### *Licenciatura*

**Disonancia positiva al ser evaluados.** Si bien unos pocos docentes mencionaron durante sus narrativas que a ellos no les parecía que la licenciatura les haya otorgado herramientas para comprender y llevar a cabo la evaluación, la mayoría de ellos mencionan que, al momento de comenzar con su educación de pregrado, se dieron cuenta de una diferencia en la manera en que los evaluaban y la manera en que habían sido evaluados previamente. Aquí se dieron cuenta de que la evaluación sería principalmente sobre su desempeño, no sobre su capacidad para retener información y repetirla en un examen a manera de respuestas.

**Adoptando el rol de docente.** Algunos docentes mencionan lo importante que fue para ellos comenzar a pensar como creían que lo haría un docente, un proceso que no era mediado por nadie de manera directa, pero que, al menos por lo que compartió la docente Evelyn, algunos profesores de la licenciatura les aconsejaban constantemente hacer; esto es, abandonar su pensamiento como estudiantes para enfocarse en los aspectos de la enseñanza desde una perspectiva como docentes. Probablemente, la dificultad de algunos docentes experimentaron para hacer esto desde los primeros semestres, se debe a la falta de práctica, pues DIILE como Kevin, Liam, Edmond, Evelyn, y Chad, refieren a la ayuda que les proporcionaron las materias prácticas particularmente para reflexionar sobre la evaluación después de haberla llevado a cabo en una clase



práctica, ya sea que fueran conscientes o no de que algunas acciones que hicieron durante dicha sesión, pertenecían a algún tipo de evaluación.

**Experiencia laboral durante experiencia práctica de la licenciatura.** Algunos docentes comenzaron a trabajar en educación primaria a través del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), lo cual era una práctica bastante común en las generaciones de los participantes entrevistados. La mayoría de los que trabajaron en primaria a la vez que se formaban como DILLE, e incluso a la vez que cursaban las materias de Práctica Grupal y Prácticas Profesionales, mencionan que el aporte más valioso de esta experiencia fue una mejora en el control de grupo y en su seguridad al estar frente a grupo. Fuera de ello, consideraban que la experiencia era buena, pero carecía de algo que la licenciatura les ofrecía: retroalimentación puntual.

#### *Segunda parte: Los DILLE como profesores en activo*

En esta segunda parte, se comentan los temas recuperados de las narrativas de los DILLE al momento de referirse a su actualidad como profesores en activo en instituciones de educación superior.

#### *Docencia*

**Reflejarse en los estudiantes.** Para una buena cantidad de los docentes entrevistados, la posibilidad de hoy estar a cargo de la evaluación en un salón de clases es percibida como la oportunidad de ofrecer a sus estudiantes mejores experiencias evaluativas de las que ellos tuvieron como alumnos, teniendo como propósito no ocasionarles estrés, miedo, ni ningún tipo de sensación negativa de las que ellos sufrieron en esta etapa de su vida académica, pues consideran que esto influye de manera desfavorable en el desempeño de los estudiantes.

**Disonancia contextual derivada de coordinaciones e instituciones.** Algunos docentes comentan que la licenciatura y las experiencias previas fueron moldeando en ellos un ideal de la evaluación, primordialmente considerando que la evaluación tenía que ser formativa, pues consideran que ésta es la que beneficia más al estudiante. Así, llegaron a diferentes instituciones, y se encontraron con una situación que no habían previsto: las coordinaciones de inglés, con orden directa de autoridades de la institución, solicitaban evidencias de evaluación sumativa a los docentes, limitando de cierta forma el deseo y necesidad que los docentes tienen por llevar a cabo y priorizar la evaluación formativa. Cabe aclarar que

los entrevistados no consideran que la evaluación sumativa sea inútil, pero existe una consideración general de ésta como insuficiente por sí sola, y alineada a propósitos de carácter operacional como fundamentos para la toma de decisiones. Además, algo que también caracteriza esta preocupación al momento de confrontar sus creencias sobre lo que debería ser la evaluación contra lo que se les pide, se debe a que el inglés es un requisito de titulación en ambas instituciones, no es una asignatura o curso que muchos estudiantes tomen por interés propio; entonces, de acuerdo con lo que comentan algunos docentes, esta percepción de los estudiantes sobre el inglés como una obligación, mezclada con el peso que recibe la evaluación sumativa y formal en los cursos de inglés, resulta en un reto para que ellos logren imprimir sus ideales sobre cómo debería ser la evaluación. Es un combate constante entre lo que, indirectamente, les hace entender la institución a los estudiantes sobre el inglés, contra lo que los docentes esperarían que los alumnos opinaran sobre la materia.

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

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

## **Discusión**

### *Experiencias a Nivel Personal*

*Experiencias en torno a la reflexión.* Tillema (2000) argumenta que los programas encargados de formar docentes deben incluir el aprendizaje reflexivo, ya que esto otorga una experiencia significativa para que los futuros docentes discutan, elaboren y construyan sus propias creencias. (p. 576). El autor explica que el trabajo que se ha hecho en comprender la formación de creencias es vasto y ha ayudado en gran medida a generar un amplio conocimiento al respecto, aunque el que existe con respecto al cambio de creencias ha sido menos comprendido. Para el autor, de acuerdo con la revisión que

realiza en torno al cambio de creencias, el factor que influye de manera más fuerte es las experiencias a través de las prácticas de enseñanza, ya que es en este punto en que las creencias del profesor estudiante se ven desafiadas. Como se pudo apreciar en las entrevistas, las materias prácticas de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés (LEI) cuentan con la particularidad de que se ofrece una sesión de retroalimentación posterior a la sesión práctica impartida por el futuro DIILE. Varios de los docentes que fueron entrevistados mencionan el valor que tenía esta retroalimentación del docente a cargo de la materia y de compañeros que observaban la clase, y aunque en temas de evaluación no hubiese un espacio tan amplio para la discusión, sí derivó en que varios docentes reflexionaran sobre algunas particularidades de la ésta, así como las posibilidades que ofrece.

Sobre este tipo de reflexión, Tillema (2000) menciona que la reflexión sobre lo realizado durante la práctica promueve la restructuración de creencias, así como la conciencia metacognitiva que ofrece las condiciones necesarias para la reflexión sobre las creencias de sí mismo. (p. 578). En su estudio, el autor buscó qué es lo que conseguía ocasionar un cambio en las creencias de los futuros docentes, ya sea por medio del cuestionamiento reflexivo previo a la práctica o a través de la reflexión después de la práctica, como sucedía normalmente con los docentes del proyecto de investigación. Él encontró que parece ser que las creencias se ven expuestas al cambio cuando se experimenta la práctica en primer lugar, aunque el hecho de ayudarle a los estudiantes a explicitar sus creencias iniciales para que, llegado el momento de entrar en la práctica docente, puedan confrontarlas con dicha experiencia.



Figura 1. Retroalimentación reflexiva  
Imagen tomada del sitio *kindergarten heute* (s.f.)

### *Experiencias Relacionadas con la Formación*

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

Lortie (1975, como se citó en Giboney, 2016) utiliza el término 'aprendizaje por observación' para describir la exposición prolongada a lo que hacían en el aula los profesores que los futuros docentes tuvieron durante sus años de educación obligatoria. (p. 364). Durante ese largo trayecto que todos los profesionales, sean profesores o no, han atravesado, hay preconcepciones que se van acumulando con respecto a todo lo que forma parte del entorno educativo, y, como lo menciona Giboney, la formación de creencias es construida a través de la interpretación activa y continua que los docentes en formación han ido haciendo de cada una de estas vivencias en torno a la educación. A este tipo de creencias, las cuales se generan desde antes que el docente comience su formación profesional, se les conoce como *root beliefs*, cuyo equivalente más cercano al español podría ser 'creencias fundamentales', y tienen la función de ser filtros a través de los cuales el docente en formación percibe e interpreta el nuevo conocimiento (p. 365), además de ayudarles a darle sentido a una variedad de elementos que configuran el rol docente y la identidad con éste. Por esta razón, el autor señala que es importante que los programas en la educación docente incluyan trabajo práctico que les haga vivir a los docentes en formación las realidades de un salón de clases ahora desde la perspectiva de un profesor, así como, con la misma finalidad, lo son las experiencias clínicas y las comunidades de aprendizaje. Lo anterior puede verse en la impresión negativa que los participantes de la entrevista traían consigo de la evaluación, no sólo por el hecho de que la única forma que conocían en educación básica eran los exámenes o las pruebas objetivas, sino incluso en la manera en que algunos de sus profesores de inglés impartían la materia, mostrando desinterés en el progreso que los estudiantes tenían, y en algunos casos incluso haciéndolos sentir mal a través de los resultados que estos obtenían en sus actividades y exámenes.

En su estudio longitudinal, Giboney (2016) recolectó los recuerdos que los docentes en formación tenían con respecto a los profesores en sus años académicos previos, así como las creencias sobre la enseñanza con que llegaron al programa de formación docente, para posteriormente evaluar el cambio que dichas creencias y percepciones habían sufrido al final. En los resultados que dicho estudio arrojó, el autor reconoce que, para los docentes en formación, la disonancia que las realidades de un salón de clase les había ocasionado en sus creencias, terminó por hacerles ver que la enseñanza no parecía más ser simple y

sencilla; además que las estrategias pedagógicas que consideraban sus preferidas ya no parecían ser efectivas con todos los estudiantes; encontrándose también con que los estudiantes venían de contextos muy diferentes al que ellos como futuros docentes tenían, además que tenían diferentes estilos de aprendizaje. (p. 374). Esta nueva percepción de la enseñanza, puede generar el deseo por hacer compatibles sus creencias y prácticas con la nueva información y conocimiento que experimentan fundamentados en la realidad, además que el autor comenta algo importante en sus conclusiones, y es que el viaje de estos futuros docentes, como aprendices permanentes de la enseñanza que experimentan disonancia en nuevos contextos, continúa, y es un proceso que necesita seguir siendo investigado (p. 375).

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

Dentro de las herramientas que Raths (2001) identifica como disponibles para que los formadores de docentes puedan promocionar el cambio de creencias, se encuentra el generar disonancia en los futuros docentes (págs. 2-3). Uno de los elementos de la disonancia es el poder echar una mirada hacia las experiencias pasadas encargadas de generar o reforzar creencias actuales y exponerlas a nuevos conocimientos e información que puedan ocasionar disonancia en el docente en formación. Esta herramienta es mencionada por el docente Chad al momento en que una de las profesoras a cargo de una de las materias prácticas de la LEI le cuestionaba sobre el motivo para evaluar a los estudiantes de tal forma, o incluso antes de la sesión, cuando discutían el plan de clase, le cuestionaba si tenía alguna otra idea para evaluar dicho contenido. Otra de las herramientas mencionadas por el autor es las experiencias del aprendiz, referido al aprendizaje que los docentes novatos adquieren de un proceso de aculturación a través del conocimiento de docentes expertos, lo cual tiene que ver con el factor de cambio relacionado con las comunidades colaborativas en el mundo docente. Esto lo vivían los docentes en la licenciatura cuando aprendían y asimilaban prácticas evaluativas de los docentes de la carrera o de sus compañeros en las clases prácticas.

## **Conclusiones**

A manera de conclusión podemos decir que el cambio en las creencias docentes es un proceso que sucede a través de diferentes experiencias, y la dificultad y velocidad con que

sucede depende enteramente del individuo, por lo cual es variable. Asimismo, sabemos que la disonancia es necesaria para que el docente experimente la inconformidad o curiosidad necesaria para darse cuenta de la inconsistencia entre sus creencias, entre creencias y prácticas, o lo que es lo mismo, entre sus creencias y la realidad.

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

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

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

## **Agradecimientos**

Agradezco a Conacyt por haber hecho posible la investigación de la que deriva este trabajo, pues obtuve apoyo económico por parte de una de sus becas para posgrado, así como un reconocimiento de gratitud a la Universidad Autónoma de Aguascalientes con el apoyo de un subsidio que me permitió cursar el Doctorado en Investigación Educativa, y la facilidad que me dieron para usar sus herramientas y sus aulas previo a la contingencia sanitaria por COVID-19.

## **Referencias**

- Casanova, M.A. (1999). La evaluación educativa. México, D.F.
- Cota, S. y Ruíz Esparza, E. (2013). Pre-service teachers' beliefs about language teaching and learning\_ A longitudinal study. *PROFILE*, 15(1), 81-95
- Crhová, J. y Domínguez, M.R. (2014). Change in beliefs on language learning of BA students in language teaching. *Journal of Language and Cultural Education* 2(2), 16 – 32
- Creswell, J. (2005). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Debreli, E. (2016). Pre-service teachers' belief sources about learning and teaching\_ An exploration with the consideration of the educational programme nature. *Higher Education Studies*, 6(1), 116 – 127.
- Eisenhardt, S., Besnoy, K., y Steele, E. (2012). Creating dissonance in pre-service teachers' field experiences. *STRATE Journal*, 21(1), 1 – 10
- Giboney, C.R. (2016). From student to teacher: changes in preservice teacher educational beliefs throughout the learning-to-teach journey. *Teacher Development*, 20 (3), 364 – 379.
- Kavanoz, S., Gülru, H., y Varol, B. (2017). Evolvement of pre-service language teachers' beliefs through teacher education. *International Journal of Progressive Education*, 13(1), 119 – 135.
- Hart, L.C. (1999). Teachers' perceptions and beliefs about factors that influence change in their pedagogy. In E. Pehkonen & G. Toemer, (Eds.), *Mathematical beliefs and their impact on teaching and learning mathematics* (pp. 43-50). Proceedings of the School Science and Mathematics Preservice Teachers' Beliefs Conference on Mathematical Beliefs and Their Impact on Teaching and Learning. Oberwolfach, Germany: Universitat of Duisburg. Hermann, B.A. (1990). Teaching preservice

teachers how to model thought processes. *Teacher education and special education*, 13(2), 73-81.

- Karaagac, M.K. y Threlfall, J. (2004). The tension between teacher beliefs and teacher practice: the impact of the work setting. *Proceedings of the 28th Conference of the International Group of the Psychology of Mathematics Education*, 3, 137 – 144.
- Martínez-Rizo, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 849-875
- Mohammadabadi, A.M., Ketabi, S. y Nejadansari, D. (2019). Factors influencing language teacher cognition: An ecological systems study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(4), 657 – 680.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307 – 332.
- Raths, J. (2001). Teachers' beliefs and teaching beliefs. *ECRP*, 3(1), 1 – 12.
- Smrtnik Vitulic, H. y Lesar, I. (2017). Changes in beliefs regarding good teachers and the characteristics of child development of primary education students. *CEPS Journal*, 7(4), 185 – 206.
- Tillema, H.H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: Immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16, 575 – 591