

# UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



Pensamiento docente sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes

Trabajo académico presentado para optar el Título de Segunda Especialidad Profesional en Investigación y Gestión Educativa.

**Autor**

Rodri Demus de la Cruz Rodríguez.

Autor

TUMBES - PERÚ

2019

# UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



Pensamiento docente sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes

Los suscritos declaramos que la monografía es original en su  
contenido y forma.

Rodri Demus de la Cruz Rodríguez. (Autora)

Dr. Oscar Calixto La Rosa Feijoo. (Asesor)

TUMBES - PERÚ

2019



UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD

**ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO ACADÉMICO.**

En Tumbes, a los veintisiete días del mes de febrero del dos mil diecinueve, se reunieron en la I.E. Aplicación José Antonio Encinas, los integrantes del Jurado Evaluador, designado según convenio celebrado entre la Universidad Nacional de Tumbes y el Consejo Intersectorial para la Educación Peruana, al Dr. Segundo Albuquerque Silva, coordinador del programa; representantes de la Universidad Nacional de Tumbes (Presidente), Dr. Andy Figueroa Cárdenas, representantes del Consejo Intersectorial para la Educación Peruana (Secretario) y la Mg. Wendy Cedillo Lozada (vocal), con el objeto de evaluar el trabajo académico de tipo monográfico denominado: **"Pensamiento docente sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes"** para optar el Título de Segunda Especialidad Profesional en Educación Inicial, a la señora, **RODRI DEMUS DE LA CRUZ RODRIGUEZ.**

A las ONCE horas CUARENTA minutos y de acuerdo a lo estipulado por el Reglamento respectivo, el Presidente del Jurado dio por iniciado el acto.

Luego de la exposición del trabajo, la formulación de preguntas y la deliberación de jurado lo declararon APROBADO por UNANIMIDAD con el calificativo BUENO.

Por tanto, **RODRI DEMUS DE LA CRUZ RODRIGUEZ**, queda APTA, para que el Consejo Universitario de la Universidad Nacional de Tumbes, le expida el Título de Segunda Especialidad Profesional en Educación Inicial.

Siendo las DOCE horas con CERO minutos, el Presidente del Jurado dio por concluido el presente acto académico, para mayor constancia de lo actuado firmaron en señal de conformidad todos los integrantes del jurado.

  
Dr. Segundo Albuquerque Silva  
Presidente del Jurado

  
Dr. Andy Figueroa Cárdenas  
Secretario del Jurado

  
Mg. Wendy Cedillo Lozada  
Vocal del Jurado

*A mi familia por su permanente apoyo hacia el logro de mis  
objetivos personales y profesionales.*

## ÍNDICE

ÍNDICE .....	37
RESUMEN.....	4
INTRODUCCIÓN .....	5
CAPITULO I: OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS .....	7
CAPÍTULO II: TERMINOLOGÍA RELACIONADA AL PENSAMIENTO DOCENTE .....	9
CAPÍTULO III: ENFOQUES TEÓRICOS PARA ABORDAR EL PENSAMIENTO DOCENTE .....	12
CAPÍTULO IV: INVESTIGACIONES SOBRE EL PENSAMIENTO DOCENTE RESPECTO A LA EVALUACIÓN .....	26
4.1. Investigaciones de revisión.....	16
4.2. Investigaciones realizadas con maestros en ejercicio, maestros en formación inicial y alumnos de nivel secundario.....	18
CONCLUSIONES .....	366
REFERENCIAS CITADAS .....	28
ANEXOS .....	34

## **RESUMEN**

En el presente trabajo, se ha realizado una revisión del estado actual de los trabajos referidos al pensamiento docente respecto al proceso de evaluación de los aprendizajes. Para ello se partió conociendo la terminología, los enfoques teóricos, metodológicos que se usan para su abordaje y que a partir de ello se concluye que la terminología más utilizada en las investigaciones son las teorías personales, teorías implícitas, concepciones, creencias, opiniones, constructos, entre otras. El enfoque de las teorías implícitas es el más empleado, se usan como instrumentos para la recogida de datos entrevistas, cuestionarios y observaciones; se evidencia que el pensamiento del profesorado referente a la evaluación aún se encuentra arraigado al paradigma tradicional.

**Palabras clave:** pensamiento, docente, evaluación.

## **INTRODUCCIÓN**

Actualmente en el contexto peruano con los cambios que se vienen impulsando en el ámbito educativo, los mismos que apuntan a que los maestros deben adoptar paradigmas innovadores como soporte para enfrentarse a su práctica educativa así como usar el enfoque cualitativo o formativo para valorar el aprendizaje de sus alumnos ha traído consigo nuevos cambios y que todos implican una modificación del pensamiento en el profesorado.

Las investigaciones de expertos en el tema indican que para el logro de dichas reformas es necesario partir conociendo lo que el profesorado piensa respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje, así como de la estimación de los aprendizajes de los estudiantes. De tal manera que en este trabajo académico se da cuenta de las investigaciones más relevantes que abordan el pensamiento del profesorado referente a la evaluación del aprendizaje.

El proceso seguido para el logro de los objetivos implicó conocer la terminología que se usa para la exploración del pensamiento docente, así como de los enfoques teóricos, metodológicos, los medios de información entre otros aspectos.

De tal manera que en este trabajo en el primer capítulo se aborda respecto al objetivo general y específicos que se establecieron.

El segundo capítulo está dedicado a definir la terminología que se usa para abordar el pensamiento docente destacando entre ellos las creencias, concepciones, teorías personales, teorías implícitas entre otras.

En el capítulo tercero se aborda los trabajos pioneros que de alguna manera sientan las bases para ser considerados como enfoques teóricos y que se usan actualmente para abordar el pensamiento del colectivo magisterial.

En el capítulo cuatro se presenta una revisión de las principales investigaciones del contexto Iberoamericano que abordan el pensamiento docente respecto al proceso de valoración del aprendizaje de los discentes.

En la última parte de este ensayo se enumeran las conclusiones a las cuales se arribó luego de la discusión de los trabajos revisados y en texto aparte se adjuntan las referencias citadas así como los anexos.

Por último, quiero agradecer a la UNTumbes y al Consejo Intersectorial para la Educación Peruana por brindarme la oportunidad de poder realizar esta segunda especialidad profesional.



## CAPÍTULO I

### **OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS**

En el presente trabajo académico se establecieron los siguientes objetivos:

#### ***1.1. Objetivo general***

- Conocer la importancia del pensamiento docente respecto al proceso de valoración del aprendizaje a los estudiantes.

#### ***1.2. Objetivos específicos***

- Explorar la literatura científica con la finalidad de obtener los trabajos realizados en la temática.
- Entender la terminología más utilizada, los marcos teóricos, los marcos metodológicos y los instrumentos que se emplean para abordar el pensamiento docente respecto al tema en cuestión.

## CAPÍTULO II

### **TERMINOLOGÍA RELACIONADA AL PENSAMIENTO DOCENTE**

Este capítulo está dedicado a la revisión de la terminología que hace referencia al pensamiento docente encontrándose entre los principales los siguientes: creencias, ideas, opiniones, concepciones, teorías implícitas, entre otros.

En las diferentes investigaciones revisadas se observa que diferentes autores usan connotaciones distintas para referirse a cómo es que los maestros forman en base a sus experiencias una estructura mental que en muchos casos resulta ser individual y en otras situaciones se trata de una tendencia de pensamientos es decir lo que el maestro posee respecto al proceso del aprendizaje, enseñanza y evaluación se manejaría de manera colectiva.

Por ejemplo, Pajares (1992) para referirse al pensamiento docente usa el término creencias para atribuirse a la verdad personal de cada individuo la cual se deriva de la experiencia tomando como base componentes evaluativos y afectivos.

Ponte (1994) al referirse al pensamiento docente emplea la palabra concepciones y lo define como organizadores implícitos de los conceptos cuya naturaleza es cognitiva y que resulta ser condicionante al momento de enfrentar las tareas.

Para Contreras (1998) el pensamiento docente está dado por las concepciones, las mismas que presentan usos y significados diversos como: creencias, reflexiones, ideologías y teorías implícitas.

Por su parte Grossman, Wilson y Shulman (1989) afirman que las creencias resultan ser más discutibles que el mismo conocimiento y que resultan ser más accesibles al debate por lo que para estos investigadores la creencia de los maestros son de disciplina científica y como objeto de enseñanza. Para Thompson (1992) las creencias son sentimientos, experiencias y supuestos alternativos que no pueden ser consensuados.

Moreno (2000) considera las creencias como conocimiento subjetivo elaborado por un sujeto a nivel individual lo que le serviría para explicar y justificar ciertas decisiones y actuaciones a las que se enfrente.

Azcárate, García y Moreno (2006) indican que las concepciones son estructuras que los maestros poseen del conocimiento y que los utilizan para enfrentarse cuando transmiten el saber a sus estudiantes. Consideran que estas concepciones se caracterizan por formar parte del conocimiento, producto del entendimiento, actúan de filtros en la toma de decisiones e influyen en los procesos de raciocinio.

Pehkonen (2006) relaciona las opiniones con las procreaciones e indica que las procreaciones son las creencias consientes de tal manera que si es así las concepciones formarían parte de las suposiciones. Es decir bajo la opinión del autor las creencias serían lo subjetivo de un sujeto basado en su experiencia, su conocimiento y sus emociones.

Ahora bien hasta este punto hemos visto que el término concepciones y creencias son aquellos que más uso se dan para referirse al pensamiento docente sin embargo para Marrero (1988) y Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría (2006) el término que mejor relacionaría las reproducciones y las ideologías de los maestros sería el de proposiciones implícitas dado que bajo este término se pueden catalogar las gravideces y dogmas que posee el colectivo magisterial.

Como lo acabamos de contemplar en este apartado la conceptualización más emparejada para tratar a las opiniones y las procreaciones de los educadores las

mismas que refieren el pensamiento docente es el de teorías implícitas y que siendo así en el siguiente capítulo nos ocuparemos del estudio de los enfoques teóricos que hacen referencia a las proposiciones implícitas y que vendrían de gran ayuda para el estudio del pensamiento docente.

## **CAPÍTULO III**

### **ENFOQUES TEÓRICOS PARA ABORDAR EL PENSAMIENTO DOCENTE**

En el presente capítulo se aborda los trabajos pioneros que se convirtieron en enfoques teóricos y que actualmente son usados para abordar el pensamiento docente, destacándose entre ellos los realizados por investigadores de trayectoria internacional que a continuación se mencionan:

Marcelo (1987) aborda los pensamientos y decisiones durante la planificación de la enseñanza, así como las creencias, principios, constructos personales, conocimiento práctico, entre otras cosas y afirma que los constructos personales y procreaciones influyen en las innovaciones curriculares y orientan la conducta.

Marrero (1988) estudia el pensamiento docente como teorías implícitas clasificándolos como: teoría tradicional con los supuestos de la educación medieval de Comenio y Locke; teoría técnica con supuestos semejantes a la teoría anterior; la teoría activa como una concepción global y práctica del saber en la que el alumno asume un papel activo; la teoría constructiva la cual busca significados al alumno activo; y la teoría crítica la que supone un alumno activo y crítico.

También se encuentra el aporte de Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría (2006) quienes abordan el juicio docente como el punto de vista de tesis implícitas aportando otra importante clasificación de teorías: la directa, la interpretativa, la constructiva y la posmoderna.

La teoría directa según Pozo et al. (2006) se concentra en los productos del aprendizaje, sin ubicarlos en un contexto de aprendizaje, ni menos visualizarlos

como encaje de entrada de unos cambios que comprometen la faena del principiante inexperto. Vista así de esa manera para esta propuesta teórica la estimación del aprendizaje a los discentes se enfocaría en los resultados.

La segunda teoría implícita es la interpretativa la que de acuerdo a Pozo et al. (2006) enlaza los resultados, los progresos y las categorías del aprendizaje de estilo relativamente lineal de tal manera que para esta teoría el estudiante pasa a jugar un papel importante ya que empieza a poner en práctica ciertos procesos de aprendizaje por lo que la valoración de los adiestramientos vendría hacer la apropiación de los contenidos.

Por otro lado Pozo et al. (2006) nos muestra la teoría implícita constructiva la que implica juicios mentales reconstruidos a partir de alegorías sobre su propio espacio físico, social, cultural y también mental, así como de autorregular su actividad de entender. Esta teoría no presenta límites ya que no cree que los pleitos endógenos sean sustanciales para fijar el aprendizaje ya que precisa que en su progreso por aprender el educando presentaría una función obligatoriamente de carácter transformadora. En el escenario de esta tesis, el aprendizaje significa obligatoriamente para el sujeto realizar una recreación del conocimiento que se está tratando. En éxito que para conjeturar esos resultados es correcto estimar los avatares en los verdaderos pareceres representacionales del novato, incluyendo tanto la ilusión de encastrar significado al resultado de adiestramiento como los ideales que necesariamente supone. También, supone que el estudiante debe ser consciente de las circunstancias en que se produce el entrenamiento y como se van obteniendo los productos ya que de ser consciente de todo esto le permite acelerar y situar pleitos que impliquen una metacognición y así de esa manera reglamentar su propio ritmo de aprender. Estos supuestos de esta teoría a diferencia de las anteriores es que asume que en las sentencias de los discentes puede haber múltiples maneras de dar significado a una situación por lo que la valoración de las enseñanzas en esta teoría serían vistos como la capacidad de gestionar los contenidos.

La última teoría implícita propuesta por Pozo et al. (2006) es la visión posmoderna, la que asumiría una tendencia relativista extremista, según lo cual no habría ninguna expectativa de valorar o jerarquizar las distintas alegorías del conocimiento. Sin duda, todas ellas responderían a criterios situacionales. Este supuesto teórico nos encamina a meditar que la valoración de los estudios tiene en extremo poco sentido realizarlo por lo que el estudiante tendría una amplia capacidad de seleccionar y elegir los contenidos que le interesan.

## CAPÍTULO IV

### **INVESTIGACIONES SOBRE EL PENSAMIENTO DOCENTE RESPECTO A LA EVALUACIÓN**

Este capítulo está dedicado a la revisión de las investigaciones realizadas sobre el pensamiento docente referente al proceso de enseñar, aprender y valorar los aprendizajes como para ver el estado actual de la temática y de aquellas realizadas con docentes que imparten saber en el aula, maestros en formación inicial y estudiantes de nivel secundaria centrándose particularmente en aquellos trabajos de contexto Iberoamericano.

De la búsqueda global realizada podemos dar cuenta que en los últimos años en el campo educativo, las investigaciones sobre el pensamiento docente respecto al procedimiento de valoración de los aprendizajes son las que más se han publicado como ejemplo de ellas se encuentran los trabajos de (Hidalgo y Murillo, 2017; Chen, Morris y Mansour, 2015; Atjonen, 2014; Fives y Gill, 2014; ; Azis, 2012; Brown y Hirschfeld, 2008).

#### ***4.1. Investigaciones de revisión***

En España, Hidalgo y Murillo (2017) basados en las diferentes investigaciones actuales y centradas en determinar las concepciones referentes a la evaluación de maestros y alumnos logran identificar los aspectos que inciden en dichas concepciones y dan a conocer la tesis real entre la concepción y la manera de evaluar que realizan los docentes a sus discentes.



En tanto a los tipos de percepciones referentes a valorar el aprendizaje Hidalgo y Murillo (2017) consideran valorar aprendizaje para efectos de promoción, para rendir cuentas tanto a la academia como a los educandos, como un medio de irrelevancia y respecto a las consecuencias que tiene en el aprendizaje.

Los investigadores Hidalgo y Murillo (2017) también hacen notar que estas concepciones son diversas y diferentes y se regeneran por los participantes destacando entre ellos estudiantes de educación básica, maestros en formación inicial y docentes en actividad, también encuentran diferencias en relación a los niveles educacionales ya sea en preescolar, escolar y superior; por último se señalan que este tipo de pensamiento resulta tener estabilidad en el tiempo y tiene relación con cuanto rinde los educandos.

Otra línea identificada por Hidalgo y Murillo (2017) es sobre aquellos factores que vinculan el pensamiento docente y su variabilidad las mismas que son beneficio de su edificación mutua, las procreaciones no se encuentran independientes del medio en el que se desarrollan, se interrelacionan y trabajan maestros o discentes, es decir que se edifican a la inversa. También, las experiencias sociales y educativas experimentadas por los discentes y las posibilidades de los educadores determinan las procreaciones de valoración de los aprendizajes y su progreso total.

Hidalgo y Murillo (2017) también hacen un aporte en cuanto a la brecha que existiría entre las procreaciones de los educadores sobre la valoración y su práctica misma señalando que la valoración del aprendizaje desde el punto de vista de los educadores no resulta ser un buen espejo de sus procreaciones por lo que sus opiniones implícitas en muchas circunstancias se encuentran alineadas con una valoración vista como compensación del progreso del aprendizaje reflejado en un crecimiento acorde al enfoque formativo. En consecuencia, los agentes y el medio en el que laboran los educadores, sus pericias individuales sobre evaluación generadas en su proceso de formación resultan ser el eje fundamental en cuanto al conocimiento que tendrían al enfrentarse a la práctica de valoración del aprendizaje. Es decir cuando estos factores entran a tallar en la valoración del aprendizaje por parte del

colectivo magisterial aparecen procreaciones contrarias y convierten el juicio de valoración en sumario netamente conducido a la concesión de resultados.

En España, también se localiza el trabajo de Pontes, Poyato, López y Oliva (2016) quienes indagan las concepciones respecto a evaluación de 71 maestros del área científica – técnica de los cuales 32 fueron hombres y 39 mujeres (28 de Biología, Salud y Deporte; 19 de Física Química; 13 de Tecnología; 11 de Matemática e Informática). Dicha investigación se realizó con un enfoque metodológico mixto, tomando como instrumentos de recogida de datos una lista de preguntas consideradas como parte de las actividades formativas de un programa de estudios de maestría. Los datos cualitativos obtenidos fueron procesados con el software cualitativo Atlas.ti con el cual lograron jerarquizar las percepciones de los sujetos en enfoque tradicional, enfoque innovador y enfoque intermedio. Las conclusiones que resaltan los investigadores es que las opiniones que poseen los participantes respecto a la evaluación guardan relación con el enfoque tradicional y el innovador que relaciona al constructivista centrado en el alumno, así como con un enfoque intermedio en el cual se pueden encontrar concepciones comunes al enfoque tradicional e innovador.

Bohorquez (2014) realiza una revisión con el fin de indagar las apreciaciones y consideraciones de los maestros de matemáticas y sus cambios para lo cual parte presentando las investigaciones realizadas por diversos autores y que hacen referencia a la discusión de los términos que son usados para abordar el pensamiento docente. También en su revisión presenta algunas diferencias entre los términos usados para abordar el pensamiento docente y finalmente nos da un alcance de las investigaciones asociadas a los cambios que se están dando en el raciocinio de los docentes sobre todo en el juicio de instrucción y aprendizaje. El científico Bohorquez (2014) también señala que los maestros que se encuentran formándose mostrarían cambios en sus percepciones sobre la educación y adiestramiento si estos se desarrollan en un ambiente centrado en el enfoque de resolución de problemas.

#### **4.2. Investigaciones realizadas con maestros en ejercicio, maestros en formación inicial y alumnos de nivel secundario**

Atendiendo al contexto iberoamericano y sobre en base de los trabajos de Marcelo (1987), Marrero (1988) y Pozo et al. (2006) encontramos los siguientes trabajos:

Un primer estudio realizado en España y Perú es el De la Cruz y Luengo (2018) que empleado como enfoque teórico el punto de vista las teorías implícitas, adoptando un enfoque mixto y empleado la técnica de relatos la misma que consiste en hacer que los participantes escriban una reflexión respecto a una temática que se desea conocer.

En el estudio los autores exploran las teorías implícitas respecto a las dimensiones básicas de la evaluación ¿para qué evaluar?, ¿qué evaluar?, ¿con qué modelo?, ¿quién debe evaluar?, ¿con qué instrumentos?, y ¿en qué momento efectuar la evaluación? Los participantes fueron 30 maestros de los cuales 15 pertenecían a la Universidad Extremeña de España y los otros 15 de Universidad Nacional Trujillo de Perú en ambos casos todos los sujetos se encontraban en su preparación preliminar final para ejercer la docencia en educación primaria, la reducción de los datos obtenidos se hizo mediante software informático WebQDA y que luego de su sistematización de los datos cuantitativos y cualitativos concluyen que los futuros maestros realizarían la evaluación a sus estudiantes tomando en cuenta el proceso que el alumno sigue y que los sujetos de la universidad europea participante poseen teorías más próximas a la teorías pedagógicas contemporáneas mientras que los futuros maestros de la universidad latinoamericana poseen teorías mucho más relacionadas con los enfoques pedagógicos tradicionales.

Donoso (2015) estudio las procreaciones y dogmas de educadores de enseñanza primaria de Chile referente a la eficiencia de las matemáticas, para ello uso un test de índole Likert sobre las ideologías y reproducciones respecto a la competencia matemática a una muestra de 418 docentes y encuentra que los maestros poseen la creencia que ser un buen alumno guarda relación con las acciones que realiza el estudiante ya que para el docente las acciones observables en el alumnos genera

satisfacción en la labor docente puesto que se puede percibir un medio mejor adecuado de cátedra por el lucro, la contribución y desarrollo en el adiestramiento de los estudiantes y conlleva a obtener resultados adecuados en sus evaluaciones, por lo que para Donoso (2015):

La satisfacción del profesor depende exclusivamente de las acciones positivas que pueda observar en sus estudiantes. Es decir, sus dogmas y procreaciones sobre la instrucción y adiestramiento de las lecciones de matemática se ven reforzadas en su quehacer diario como docentes, específicamente en su experiencia con sus estudiantes, al ver que aprenden ellos refuerzan la idea de ser buenos profesores (p.319).

Otro estudio en el contexto Español es el de Monteagudo, Molina y Miralles (2015) que exploran las opiniones sobre evaluación en educadores de Historia y Geografía. Para tal fin, ponen en marcha entrevistas a ocho educadores de los cuales seis fueron hombres y dos mujeres, también hicieron grupos de discusión con seis docentes. La temática de investigación dio resultado a las siguientes categorías: valoración de evaluación, formación docente, legislación, competencias básicas, capacidades cognitivas, contenidos actitudinales, valores y cultura.

En los resultados de Monteagudo, Molina y Miralles (2015) señalan que los educadores presentan una reducida preparación en cuanto a la estimación de los aprendizajes y que siendo así sus juicios respecto a la valoración son tradicionales y valoran a su discentes con pruebas escritas centradas en ideas conceptuales muy alejadas de una valoración acorde a las competencias esenciales las que implican un trabajo mucho más apegado a lo procedimental, es decir los lineamientos educativos presentan limitados resultados en el trajín cotidiano de los educadores.

Como proposiciones implícitas, en el país español ubicamos la investigación trabajado por Gil (2014) quien aborda las reproducciones respecto a la instrucción y el adiestramiento de un cuerpo de maestros de instrucción secundaria. Para la toma de apuntes utilizo un test compuesto de disyuntivas (dilemas) sobre la lección

(enseñanza) y adiestramiento. Los sujetos fueron en total 61 maestros procedentes de las titulaciones de química, biología, ingeniería, empresariales, educación física, derecho, filología, traducción e interpretación, filosofía, psicología, geografía, historia, historia del arte, bellas artes, humanidades y comunicación todos ellos estudiantes de máster de preparación magisterial. Como resultado de dicha investigación se señala según su autora que el pensamiento docente del grupo de maestros está más próxima a la teoría implícita constructiva y que evaluar significa valorar los procesos y estrategias que utiliza el estudiante para abordar una situación nueva llegue o no al resultado esperado.

En Colombia, encontramos la investigación realizada por Benítez (2013) que teniendo como finalidad estudiar las procreaciones referentes a la matemática, su instrucción y entrenamiento realiza conversaciones con maestros en preparación y en instrucción de la Facultad de pedagogía de la Universidad del Cauca. Este estudio fue abordado empleando una metodología cualitativa, participaron seis maestros en ejercicio y cuatro maestros en formación inicial quienes se encontraban en los últimos semestres de formación para licenciados en ciencias naturales y exactas. Como resultados obtenidos se destacan que los maestros enseñan de la misma manera que fueron formados por sus docentes y que ven las matemáticas como reconocimiento de estructuras, métodos, rutina en la práctica, interés por las palabras clave y la falta de contextos significativos para un buen aprendizaje lo que implicaría que la evaluación para estos maestros es vista como reproducción de los que se inculco.

En Chile, los investigadores Gómez y Guerra (2012) exploran los perfiles teóricos sobre el adiestramiento y formación de 428 maestros en acción y 409 maestros de pedagogía en preparación preliminar de 17 universidades. Para ello tomando como punto de partida las proposiciones implícitas y empleando un test de disyuntivas descubren que los alumnos de pedagogía y los maestros principiantes no muestran diferencias significativas en cuanto a las proposiciones implícitas que tienen. Los estudiantes de pedagogía tienen una vertiente más constructiva que los maestros que hacen actividad en el aula respecto a la instrucción y adiestramiento, pero todo lo

contrario respecto a la estimación del aprendizaje y motivación. También indican que los discentes de pedagogía presentan diferencias por universidad de origen respecto a sus teorías que poseen.

En Argentina Vilanova, Mateos-Sanz y García (2011) adoptando el punto de vista de las proposiciones implícitas realizan un estudio descriptivo con 100 maestros universitarios 25 de matemática, 25 de química, 25 de física y 25 de biología con el propósito de escudriñar las procreaciones referentes al adiestramiento y la instrucción. Para tal fin emplean un test de disyuntivas conformado por 10 preguntas que involucran las tres proposiciones o teorías directa, interpretativa y constructiva. Las procreaciones estudiadas con dicho cuestionario contemplaban qué es instruirse, qué se instruye, cómo se instruye, qué y cómo se valora la instrucción. En los hallazgos sistematizados por los autores Vilanova, Mateos-Sanz y García (2011) se testimonia que:

Los docentes poseen concepciones en las que predomina la teoría constructiva del aprendizaje en cuanto a los elementos qué es conocer y qué y cómo se aprende, entretanto que respecto de qué y cómo se valora, prevalece la tesis interpretativa. Con respecto a la naturaleza, los valores obtenidos para el índice de consistencia indican que, si bien las concepciones de los docentes pueden considerarse consistentes, el nivel encontrado no permite equiparar dicha consistencia con la que correspondería a aquella con la que se adquiere una teoría científica (p. 53).

En Venezuela, encontramos el trabajo realizado Moreno y Ortiz (2008) que estudian las procreaciones de maestros referentes a la valoración de la matemática. Para ello emplean técnicas cualitativas poniendo atención en los tratados de caso, apoyándose de grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas. Los sujetos objeto de estudio estuvo constituido por dos grupos de maestros de tres integrantes cada uno cuya discusión de acuerdo a Moreno y Ortiz (2008) giro en torno a:

1. ¿Qué es evaluar?,
2. ¿Para qué evaluar a los alumnos en Matemática?,
3. ¿Qué evaluamos en Matemática?,
4. ¿Cómo evaluar a los alumnos en Matemática?,
- 5.

¿Quién debe evaluar a los alumnos en Matemática?, 6. ¿Qué instrumentos se utilizan para evaluar en matemática?, 7. ¿Qué importancia tiene la evaluación en Matemática?, 8. ¿Para qué se usa la evaluación?, 9. ¿Cómo se expresan los resultados de la evaluación?, 10. ¿Y será que lo más conveniente es evaluar a los alumnos de esa manera: cuantitativamente, a través de una nota? ¿Con eso decimos todo? y 11. ¿Qué dificultades plantea la evaluación en matemática? (p. 143-144).

Los hallazgos encontrados por los autores muestran que la valoración del aprendizaje desde el punto de vista de los educadores se realiza para asignar una nota y que estas notas son obtenidas de pruebas elaboradas de acuerdo a los contenidos planificados.

En el contexto peruano, se encuentra el trabajo de Moreano, Asmad, Cruz y Cuglievan (2008) quienes teniendo como fin estudiar las procreaciones de profesores referente al proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas trabajan con nueve maestros de diferentes escuelas que impartían docencia en el sexto grado de estudios. Para ello empleó una metodología cualitativa y usando como instrumentos de investigación la entrevista a profundidad a maestros, grupos focales al cuerpo que conforma la comunidad educativa entre ellos maestros, directores, jefes de familia y estudiantes; así como observaciones en las aulas de los educadores.

Los investigadores Moreano, Asmad, Cruz y Cuglievan (2008) señalan que señalan que los maestros presentan una posición de asentamiento en cuanto a sus procreaciones pedagógicas de corte tradicionalista y que se distinguen en su quehacer pedagógico. Por tanto, las concepciones del profesorado respecto a la catequesis de la matemática son vistas como un cortejo de técnicas y atributos, la rutina práctica de resolver ejercicios, el uso de términos clave y la ausencia de contextos característicos para el aprendizaje.

Otra investigación realizada en Perú es la de Zapata, Blanco y Contreras (2008) que partiendo del propósito de explorar las procreaciones que tienen los discentes en formación preliminar de matemática y física de la facultad de educación de la Universidad estatal de Piura, Perú. La naturaleza estudiada con los futuros

educadores consistió en abordar el fin y su naturaleza de aprender y enseñar matemáticas. Empleando una metodología cualitativa diseñaron categorías y subcategorías para los cuestionarios y entrevistas que luego fueron aplicados a nueve estudiantes que cursaban el curso de práctica profesional. Los investigadores en función de sus hallazgos señalan que los educadores en formación ven el proceso de valoración como el recojo de información para luego tomar decisiones respecto al proceso de enseñanza.

Jiménez y Correa (2002) aplicaron un test de proposiciones implícitas referidas al adiestramiento del magisterio. Dicho cuestionario lo constituyen 162 cuestiones referidas a los perfiles docentes destacando entre ellos la dimensión tradicional, técnica, activa, constructivista y crítica. El trabajo fue realizado con una muestra constituida por 276 maestros españoles de educación primaria, educación secundaria y educación superior. Los hallazgos encontrados por los investigadores tienen que ver con las proposiciones implícitas sobre el adiestramiento del profesorado y relacionan a 10 subdominios (véase los detalles de los subdominios en el anexo I).

Otro trabajo Español y que cobra gran importancia es el trabajo de Gil, Rico y Fernández (2002) que trabajan construyendo y validando instrumentos para explorar las concepciones docentes. Para ello aplican un cuestionario bajo la técnica de encuesta a 163 maestros de educación secundaria pertenecientes a las menciones de matemática siguiendo los siguientes procesos: elaboración del cuestionario abierto, aplicación sucesiva del cuestionario, clasificación de las respuestas y elaboración del cuestionario cerrado. Los resultados obtenidos por estos investigadores muestran que el pensamiento del profesorado es colectivo representando una tendencia en sus concepciones y creencias que se articulan en diferentes factores (véase anexo II).

Por último, en el contexto iberoamericano, en España encontramos la investigación de Buendía, Carmona, González y López (1999) la que podría ser catalogada la pionera en abordar la temática. Para ello entrevistan a 50 profesores de secundaria (15 de ciencias experimentales, 20 de matemáticas y lenguas, y 15 de sociales y otras áreas) de los cuales 31 eran varones y 19 mujeres. A los sujetos



objeto de estudio se les pregunto respecto a las siguientes cuestiones: qué evaluar, para qué evaluar, cuándo evaluar, cómo evaluar, cómo se puede mejorar la valoración y qué es la valoración.

Los hallazgos que encuentran los autores Buendía, Carmona, González y López (1999) evidencian que el 99% ve que el objetivo esencial de la valoración del aprendizaje es saber cuánto conocimiento adquiere el estudiante, y que el pensamiento docente de manera general está relacionado con el paradigma tradicional.

## CONCLUSIONES

- PRIMERA:** De las investigaciones revisadas se ha encontrado que la terminología para abordar el pensamiento docente es variada destacando: creencias, concepciones, constructos personales, teorías implícitas entre otras.
- SEGUNDA:** De la literatura científica explorada se encuentran dos direcciones en las que se aborda el pensamiento docente una que trabaja bajo los términos de pensamientos, desiones, creencias, principios, constructos personales, conocimiento práctico y concepciones; mientras que la otra dirección aborda el pensamiento docente bajo la denominación de teorías implícitas.
- TERCERA:** Se ha podido dar cuenta que la mayor parte de los trabajos relacionados con el pensamiento docente respecto al aprendizaje, enseñanza y valoración de los aprendizajes están realizadas bajo el enfoque teórico de las teorías implícitas.
- CUARTA:** En las investigaciones revisadas se adoptan enfoques metodológicos mixtos que generalmente parten de lo cualitativo a lo cuantitativo, se usan como instrumentos de investigación cuestionarios de dilemas, cuestionarios de entrevistas semi estructuradas y relatos autobiográficos.
- QUINTA:** El profesorado cree que evalúa los aprendizajes a sus alumnos de manera constructiva pero en la práctica lo sigue realizando de manera tradicional.

**SEXTA:** En general, en función a los trabajos revisados podemos confirmar la siguiente contradicción los maestros creen que son constructivistas en cuanto a enseñar y evaluar a sus estudiantes, pero al momento de enfrentarse al aula de clase y principalmente al momento de evaluar los aprendizajes lo hacen de manera conductista.

## **REFERENCIAS CITADAS**

- Atjonen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice. *Curriculum Journal*, 25(2), 238-259. doi:10.1080/09585176.2013.874952.
- Azcárate, C., García, L., & Moreno, M. (2006). Creencias, concepciones y conocimiento profesional de profesores que enseñan cálculo diferencial a estudiantes de ciencias económicas. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa RELIME*, 1(9), 85-116.
- Azis, A. (2012). Teachers' conceptions and use of assessment in student learning. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 40-52. doi:10.17509/ijal.v2i.72.
- Benitez, W. (2013). Concepciones sobre las matemáticas, su enseñanza y su aprendizaje de docentes en formación. *Educación científica y tecnológica*, 176-180.
- Bohorquez, L. (2014). Las creencias vs las concepciones de los profesores de matemáticas y sus cambios. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, 1-27.
- Brown, G., & Hirschfeld, G. (2008). Students' conceptions of assesement: Links to outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policies & Practice*, 15(1), 3-17. doi:10.1080/09695940701876003.
- Buendia, L., Carmona, M., González, D., & López, R. (1999). Concepciones de los profesores de los profesores de educación secundaria sobre evaluación. *Educación XXI*, 2(1), 125-154.

- Chen, J., Morris, D., & Mansour, N. (2015). Science teachers' beliefs: Perceptions of efficacy and the nature of scientific knowledge and knowing. In H. Fives, & M. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 370-386). Londres: Routledge.
- Clark, C. (1988). Asking the Right Questions About Teacher Preparation: Contributions of Research on Teacher Thinking. *Educational Researcher* March(17), 5-17.
- Contreras, L. (1998). *Resolución de problemas. Un análisis exploratorio de las concepciones de los profesores acerca de su papel en el aula (Tesis doctoral)*. Universidad de Huelva, España.
- De la Cruz, R., & Luengo, G. (2018). Teorías Implícitas sobre Evaluación en Matemáticas que poseen los Maestros en Formación inicial. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 31(1), 880-888.
- Donoso, P. (2015). *Estudio de las concepciones y creencias de los profesores de educación primaria chilenos sobre la competencia matemática (Tesis doctoral)*. Universidad de Granada, España.
- Fives, H., & Gill, M. (2014). *International handbook of research on teachers' beliefs*. Nueva York: NY:Routledge.
- Gil, F., Rico, L., & Fernández, A. (2002). Concepciones y creencias del profesorado de secundaria sobre evaluación en matemáticas. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 47-75.
- Gómez, V., & Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, 1, 25-43.

- Grossman, L., Wilson, S., & Shulman, L. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. In M. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher*. New York: Pergamom.
- Hidalgo, N., & Murillo, F. (2017). Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128. doi:10.15366/reice2017.15.1.007.
- Jimenez, A., & Correa, A. (2002). El modelo de las teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de investigación educativa*, 20(2), 525-548.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marrero, J. (1988). Teorías implícitas y la Planificación de la enseñanza. *Actas del II Congreso sobre Avances en el Estudio del Pensamiento del Profesor* (pp. 137-144). Sevilla: Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones.
- Monteagudo, J., Molina, S., & Miralles, P. (2015). Opiniones sobre evaluación de los profesores de segundo ciclo de ESO de Geografía e historia en España. El caso de la Región de Murcia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 737-761.
- Moreano, G., Asmad, U., Cruz, G., & Cuglievan, G. (2008). Concepciones sobre la enseñanza de matemática en docentes de primaria de escuelas estatales. *Revista de Psicología*, 26(2), 299-336.
- Moreno, I., & Ortiz, J. (2008). Docentes de educación básica y sus concepciones acerca de la evaluación en matemática. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 140-154.

- Moreno, M. (2000). *El profesor universitario de matemáticas: estudio de las concepciones y creencias acerca de la enseñanza de la ecuaciones diferenciales (Tesis doctoral)*. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Pajares, M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 307-332.
- Ponte, J. (1994). Mathematics teacher's professional knowledge. In J. Ponte, & J. Matos (Eds.), *Proceedings PME XVIII* (Vol. 1, pp. 195-210). Portugal: Lisboa.
- Pontes, A., Poyato, F., López, L., & Oliva, J. (2016). Concepciones sobre evaluación en la formación inicial del profesorado de ciencias, tecnología y matemáticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 91-107.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez Echeverría, M. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. In J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, & E. De la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 171-188). Barcelona: Graó.
- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In D. Grouws (Ed.), *International Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. USA: New York.
- Vilanova, S., Mateos-Sanz, M., & García, M. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 53-75.
- Zapata, M., Blanco, L., & Contreras, L. (2008). Los estudiantes para profesores y sus concepciones sobre las matemáticas y su enseñanza-aprendizaje. *REIFOP*, 12(4), 109-122.

## ANEXOS

### ANEXO I

#### Concepciones del profesorado universitario respecto a 10 subdominios de la enseñanza, según Jiménez y Correa (2002):

1. CONOCIMIENTO
<p><b>Concepción del conocimiento:</b> sobre todo es fruto de una construcción personal del sujeto en interacción con el medio, por lo que los contenidos deben partir de la realidad, pero también integrar tradición cultural, científica y también, en cierto modo, de índole doctrinal.</p> <p><b>Organización de los contenidos:</b> deben partir secuencialmente de lo simple a lo complejo y estar integrados, reunión de principios un tanto complicada, facilitada por la organización mediante objetivos.</p> <p><b>Adquisición del conocimiento:</b> ha de ser progresiva, centrada en la actividad del alumno, dependiente de sus características y favorecedora de su autonomía.</p> <p><b>Cumplimiento del programa:</b> no es una idea relevante.</p>
2. APRENDIZAJE Y ALUMNO
<p><b>Concepto de aprendizaje:</b> debe ser global, adquirido por experimentación y organizado de forma que los alumnos aprendan dentro y fuera del aula. También se deben desarrollar habilidades específicas y ordenadas. Es importante que el alumnado sea protagonista de su aprendizaje y se sienta a gusto cuando aprende. Puede ser auto-aprendizaje o por descubrimiento (esta idea matizada con la de aprendizaje por recepción) y siempre de forma crítica (idea debilitada por el directivismo del profesor).</p> <p><b>Ritmo de aprendizaje:</b> fundamentalmente grupal, pero también individual o colectivo en función de las necesidades del alumnado.</p> <p><b>Funciones del aprendizaje:</b> prioritariamente son preparar para desempeñar un papel en la sociedad, fomentar la creatividad y la capacidad crítica y favorecer la investigación. De forma secundaria aparece también la función de instruir.</p> <p><b>Atención a los factores contextuales:</b> la influencia de la calidad de la enseñanza y de la condición social en el aprendizaje es una idea que se acepta sólo de forma moderada.</p> <p><b>Alumnos lentos:</b> no deben recibir enseñanza en aulas diferentes.</p>
3. DISCIPLINA Y GESTIÓN
<p><b>Tipo de gestión:</b> pactar con el alumnado las normas de gestión del aula sólo se asume de forma moderada; sin embargo, se acepta totalmente que éstos participen en la elaboración de las normas del centro.</p> <p><b>Utilidad de las normas:</b> en primer lugar, favorecer el aprendizaje; de manera secundaria, permitir la realización de las tareas y controlar al alumno.</p> <p><b>Tipos de autoridad:</b> no mantienen distancias con sus alumnos; la autoridad se fundamenta sobre todo en el diálogo, en el desarrollo de un trabajo ordenado y disciplinado y en la necesidad de orden y silencio para favorecer la explicación del profesor.</p> <p><b>Uso de premios y castigos:</b> no usan los castigos porque favorecen la discriminación social y porque prefieren que el alumno corrija un error; tampoco las recompensas.</p>
4. PLANIFICACIÓN
<p><b>Concepto de programación:</b> es conveniente elaborar una programación propia, sin encorsetarla, por ejemplo, en un manual. La estructuración clásica de objetivos, contenidos y actividades sólo es asumida de forma moderada. Ponderan el carácter flexible y dinámico de la programación, tanto en su concepción como en su aplicación.</p> <p><b>Importancia de los componentes:</b> Objetivos, actividades y contenidos tienen la misma importancia. No sólo los objetivos permiten organizar el aprendizaje, también lo hacen los contenidos.</p>

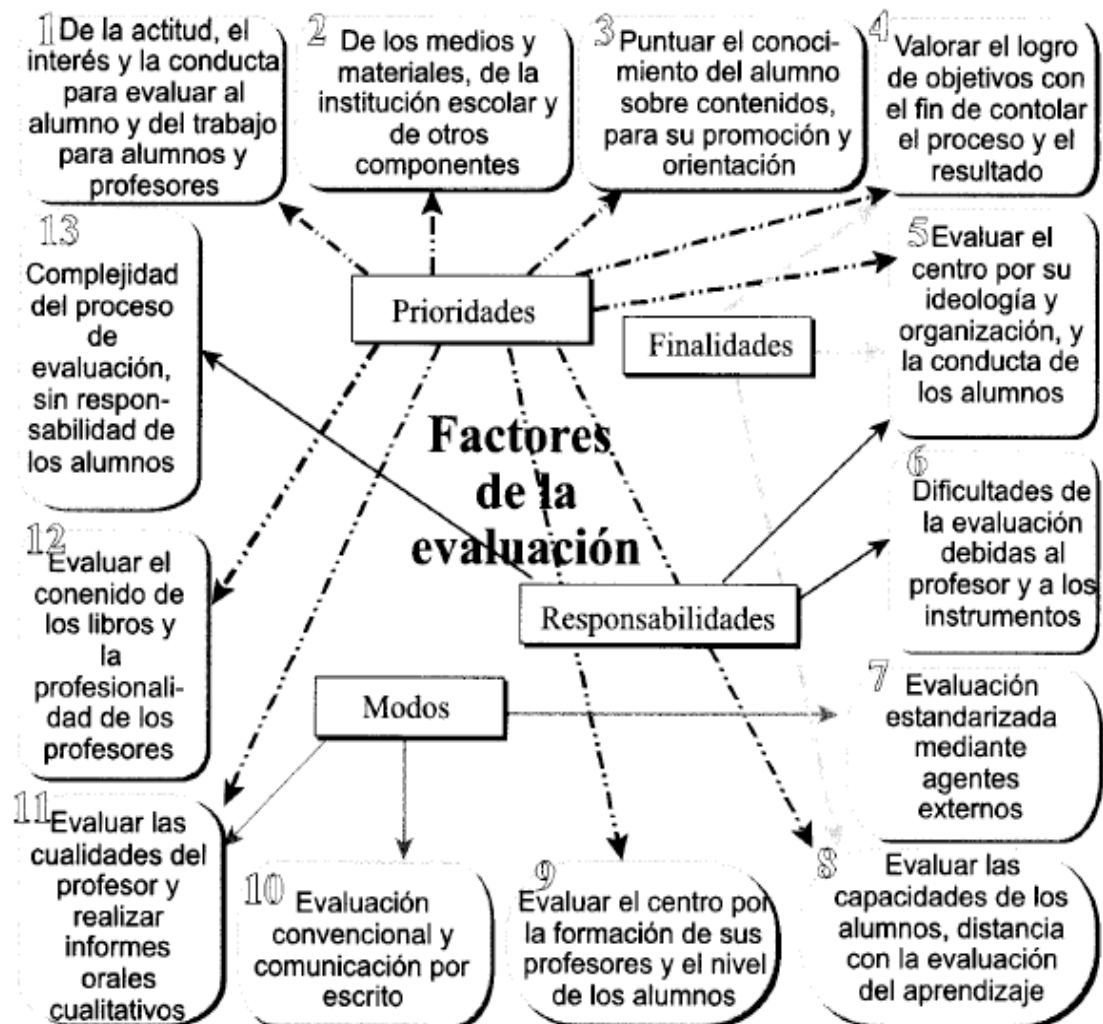


<p><b>Importancia y utilidad de la programación:</b> es importante, pero no imprescindible. Les ayuda a mejorar su enseñanza.</p> <p><b>Naturaleza de la programación:</b> de elaboración individual. Se rehusa la idea de que sea inútil y tenga un carácter restrictivo y controlador por parte de la administración.</p>
<b>5. INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO</b>
<p><b>Naturaleza de la relación profesor-alumno:</b> se asume la relación igualitaria, dentro y fuera del aula y para provocar la necesaria transformación del sistema educativo. Las nociones directiva y jerárquica se asumen débilmente dentro del aula.</p> <p><b>Tipo de agrupamiento:</b> el ideal es el pequeño grupo, combinado con el individual en función de las necesidades del alumno y del profesor. La filosofía general es favorecer el trabajo autónomo.</p> <p><b>Colaboración/competencia:</b> se niega el uso de la competitividad y se valora moderadamente el de la colaboración.</p>
<b>6. MEDIOS</b>
<p><b>Uso de medios:</b> rehusan un solo libro de texto porque fomenta la pasividad del alumnado, la falta de imaginación del profesor y transmite la ideología de la clase dominante; se valora el uso de varios textos, siempre que sean de calidad y se acompañen de variedad de materiales de trabajo. Se asume la diversidad y cantidad de recursos didácticos.</p> <p><b>Naturaleza de los medios:</b> tanto el material del alumno como el del profesor son elaborados por éste último. La selección de los materiales se realiza conjuntamente con el alumnado.</p>
<b>7. EVALUACIÓN</b>
<p><b>Naturaleza de la evaluación:</b> admiten de forma moderada la idea de atender no sólo al resultado, sino al conjunto de actividades desarrolladas por sus alumnos, utilizando las calificaciones también como medio de aprendizaje. También es moderada la idea de atender sólo a resultados medibles de forma objetiva y la convicción de que el alumnado sin exámenes no estudiaría.</p> <p><b>Auto-heteroevaluación:</b> ambas se combinan. Se acepta de forma moderada que el comportamiento docente sea evaluado por el alumno.</p>
<b>8. ENSEÑANZA</b>
<p><b>Naturaleza de la enseñanza:</b> sobre todo, debe preparar para la vida y fomentar los procesos de pensamiento y la investigación. Otras funciones son servir a la sociedad, la crítica social y, en menor medida, la instrucción.</p>
<b>9. PROFESOR</b>
<p><b>Concepto de profesor:</b> sobre todo debe ser un moderador, luego orquestador y técnico y, por último, ideólogo.</p> <p><b>Experiencia vs formación:</b> si bien ambas son adecuadas, predomina la valoración de la experiencia.</p> <p><b>Trabajo con compañeros:</b> trabajo en equipo e individual.</p> <p><b>Predisposición al cambio e implicación en la transformación de la universidad:</b> alta</p>
<b>10. MEDIO SOCIAL</b>
<p><b>Presencia e importancia del medio social:</b> el medio social debe estar integrado en la enseñanza y formar parte del proceso educativo, aunque éste no debe responder siempre sólo a las exigencias del medio. Se admite el determinismo del medio social y que éste está integrado por coordenadas políticas de las que la enseñanza no debe aislarse.</p> <p><b>Cultura común vs local:</b> combinación de ambos principios, con un predominio de la noción común.</p> <p><b>Relaciones con la administración:</b> combinación de relaciones pasivas y activas.</p> <p><b>Participación de los padres:</b> deben participar en actividades extraescolares y asumir responsabilidades en la enseñanza.</p>

Fuente: tomado de Jimenez y Correa (2002; p. 536-537).

## ANEXO II

Estructura conceptual de las creencias del profesorado sobre evaluación, según Gil, Rico y Fernández (2002):



Fuente: tomado de Gil, Rico y Fernández (2002; p. 63)

## PENSAMIENTO DOCENTE SOBRE EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

### INFORME DE ORIGINALIDAD



### FUENTES PRIMARIAS

<b>1</b>	<b>dehesa.unex.es</b> Fuente de Internet	<b>3%</b>
<b>2</b>	<b>rinace.net</b> Fuente de Internet	<b>2%</b>
<b>3</b>	<b>ries.universia.net</b> Fuente de Internet	<b>2%</b>
<b>4</b>	<b>digibug.ugr.es</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>5</b>	<b>Submitted to Unviersidad de Granada</b> Trabajo del estudiante	<b>1%</b>
<b>6</b>	<b>www.elsevier.es</b> Fuente de Internet	<b>&lt;1%</b>
<b>7</b>	<b>www.oei.es</b> Fuente de Internet	<b>&lt;1%</b>
<b>8</b>	<b>idus.us.es</b> Fuente de Internet	<b>&lt;1%</b>

9	<a href="http://www.incontriconlamatematica.org">www.incontriconlamatematica.org</a> Fuente de Internet	<1%
10	<a href="http://www.ubu.es">www.ubu.es</a> Fuente de Internet	<1%
11	148.216.10.92 Fuente de Internet	<1%
12	<a href="http://repositorio.uam.es">repositorio.uam.es</a> Fuente de Internet	<1%
13	Pérez-Gómez, Ángel I.. "La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes", <i>Infancia y Aprendizaje</i> , 2010. Publicación	<1%
14	<a href="http://www.tdx.cat">www.tdx.cat</a> Fuente de Internet	<1%

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias

&lt; 15 words

Excluir bibliografía

Activo