



## EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO DEL PROFESOR A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA EVALUATIVA

Martha C. Lozano A., Patricia Hoyos Vallejo,  
Gretta Gómez Rodríguez, Fabio Lozano Santos

### RESUMEN

El trabajo describe y analiza el pensamiento práctico de 10 docentes de básica secundaria de un colegio privado y uno oficial de la ciudad de Santa Fe de Bogotá, en torno a las prácticas evaluativas. Así mismo, se incluyen elementos conceptuales y teóricos fundamentales para comprender e interpretar los procesos de planificación, toma de decisiones, teorías, creencias y principios básicos en los que apoya el docente, sus estrategias y acciones evaluativas. Además, contiene una síntesis de los resultados de las categorías antes mencionadas y que son el producto de los análisis deductivos desde la teoría, e inductivos a partir de los datos obtenidos mediante las entrevistas efectuadas a profesores y alumnos. Se trabajó desde el paradigma interpretativo, bajo la premisa de que las institu-

ciones escolares son escenarios socioculturales en los que los actores interactúan en una realidad, que la significan de acuerdo con las experiencias vitales.

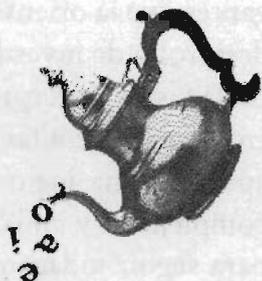
## INTRODUCCIÓN

El cambio educativo que vive el país, constituye un reto que compromete en particular a las autoridades administrativas, los directivos docentes, los profesores, los alumnos y los padres de familia y en general, a la sociedad en su totalidad; es un proceso de vinculación y de responsabilidades mutuas, entre el Estado y la sociedad civil, a través de la Ley 115 y su reglamentación. La reforma en marcha establece los lineamientos para transformar la educación superando el paradigma *tradicional*, dando paso a la recuperación de una visión integral del alumno como ser y sujeto de su propia realidad, para lo cual es indispensable promover procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación basados en relaciones interpersonales significativas, compromisos éticos, acciones comunicativas constructivas, que generen en los participantes del acto educativo la comprensión de sí mismos, de los otros, del medio socio-cultural y ambiental y por consiguiente, su transformación y preservación en beneficio particular y colectivo.

Atendiendo a los aspectos planteados, se adelantó la investigación para describir, caracterizar y analizar comprensivamente el conocimiento práctico de diez docentes a través de las prácticas evaluativas del aprendizaje, en dos colegios de Santa Fe de Bogotá, uno oficial y otro privado. A partir de la reflexión teórica en torno a la evaluación y al pensamiento práctico de los docentes, se trabajaron las siguientes preguntas núcleo<sup>1</sup>, que estructuraron el problema de investigación.

<sup>1</sup> Cfr. Propuesta de investigación: *El conocimiento práctico del profesor a través de las prácticas evaluativas*, Santa Fe de Bogotá, 1996.

1. ¿Cómo concibe el docente la evaluación?
2. ¿Cuál es el conocimiento práctico del profesor y las prácticas evaluativas del aprendizaje?
3. ¿Qué relaciones existen entre el conocimiento práctico del profesor y las prácticas evaluativas del aprendizaje?
4. ¿Cuál es el contenido experiencial, la filosofía personal, la imagen y la unidad narrativa que sustentan las prácticas evaluativas de los docentes?
5. ¿Qué pensamientos, juicios y decisiones guían las prácticas evaluativas del docente?



Adicionalmente a la información suministrada por los docentes, se tomó el testimonio de 60 alumnos desde los cuales y en relación con los aspectos teóricos del trabajo, se elaboraron las categorías de análisis relativas a las prácticas evaluativas, el conocimiento práctico del docente y la relación entre estos dos aspectos, bajo una perspectiva interpretativa, procurando la comprensión de los fenómenos sociales y culturales, tal como son vividos por sus actores y dentro de los escenarios particulares donde estos hechos suceden.

La investigación se planeó y ejecutó de acuerdo con la propuesta presentada por el Servicio Nacional de Pruebas -ICFES-: *Prácticas evaluativas en la Educación Básica y Media -Diseño de Investigación*<sup>2</sup>, partiendo del planteamiento específico del problema, con el propósito de llegar a un conjunto de respuestas teóricas<sup>3</sup> que articuladas con la información obtenida mediante el trabajo de campo, permitió llegar a un nivel de descripción y comprensión del pensamiento práctico del docente en torno a sus prácticas evaluativas.

<sup>2</sup> ICFES, Diciembre de 1995.

<sup>3</sup> Hammersley, M. y Atkinson, P. *Etnografía: Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós, 1994, pp. 41-53.

La investigación, más que dar una respuesta absoluta a los interrogantes que la orientaron, entrega nuevas preguntas que justifican el desarrollo de investigaciones en este campo, con lo cual, se ampliaría la visión, interpretación y comprensión de dichos procesos. Sin embargo, al resaltar las bondades de la investigación se reconoce su aporte a una mejor comprensión del fenómeno educativo en su complejidad y en la diversidad. Queda, pues, abierta la posibilidad para seguir indagando los procesos de pensamiento que desde los profesores y alumnos se dan en el aula de clase y que rigen las experiencias educativas que comparten cotidianamente. Esto, porque el aula y en general todo el contexto educativo, se constituyen en un mundo particular que tanto los profesores como los alumnos construyen en su diario devenir y al cual dotan de significado; es el interjuego de la construcción mutua, de los acuerdos y desacuerdos, de los aciertos y desaciertos; pero por encima de todo, la escuela es la construcción de un escenario sociocultural compartido.

## LA EVALUACIÓN: UNA REALIDAD COMPLEJA

En el campo específico de la evaluación escolar se han llevado a cabo un sinnúmero de investigaciones orientadas a determinar su forma, impacto y relaciones con los factores asociados al rendimiento académico; pero no se ha indagado suficientemente por el mundo del docente frente a la evaluación, en cuanto a las creencias que la sustentan, sus formas de conocimiento práctico, la planeación y toma de decisiones, las teorías implícitas o subjetivas, los esquemas o las teorías de la acción que la respaldan<sup>4</sup>.

Se parte del hecho de que las instituciones educativas no son únicamente lugares donde se aprenden conocimientos y técnicas que

<sup>4</sup> Carr y Kemis, *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca, 1988.

hay que almacenar *para más tarde*. Actualmente, la institución escolar es vista bajo concepciones culturales que perciben al ser humano inserto en tramas de significados, que él mismo teje en sus interacciones con los otros<sup>5</sup>; por consiguiente, su estudio debe estar orientado por actitudes interpretativas, más que experimentales, que permitan encontrar las significaciones de ese mundo de la vida que allí se construye. Se busca la interpretación de expresiones sociales que figuran como enigmáticas en su extensión<sup>6</sup>.

El aula y la escuela en general, son escenarios en el que cada alumno está descubriendo aquello a lo que los maestros le dan importancia, está probando estrategias para entender, lo que esos adultos, dotados de autoridad, le explican y, a lo que él trata de atribuirle un sentido. Aprende igualmente a distinguir entre lo que comprende y puede o debe mostrar que sabe, mediante la evaluación y las manifestaciones de su comportamiento y aquello que comprende pero que es preferible callar. Es un aprendizaje que ocurre en la interacción con los otros. Se puede, entonces, resaltar la importancia de un aprendizaje social cuya utilidad es inmediata<sup>7</sup>.

La evaluación del aprendizaje, como la de otros procesos educativos, se constituye en una práctica social que permea la cotidianidad de profesores y alumnos. Es una práctica que responde de manera diferencial a expectativas y a racionalidades manifiestas o encubiertas que de una u otra forma, se explicitan en las argumentaciones teóricas y prácticas en las que se apoyan los maestros.

En tal proceso, los profesores juegan un papel importante pues sus actos no se dan de manera independiente de la realidad que perciben y construyen, el rol del maestro como agente socializador se

<sup>5</sup> Weber, M., 1949, Citado por Geertz, C., 1988, *Interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa,

<sup>6</sup> Geertz, C., *Interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1988, pp. 19-40.

<sup>7</sup> Vázquez, B. A., Martínez, I., *La socialización en la escuela: Una perspectiva etnográfica*, Barcelona. Paidós, 1996.



manifiesta constantemente en sus acciones cotidianas en el ámbito escolar. El maestro dispone de un vasto abanico de posibilidades para inhibir o estimular ciertos comportamientos, y lo va haciendo según su percepción personal de la manera como evoluciona el comportamiento de cada alumno, de la manera como manifiesta lo aprendido y de las acciones que emprende con los conocimientos adquiridos. Lo interesante en esta situación es que el maestro enseña una materia específica y socializa al mismo tiempo. A la vez que enseña su materia, refuerza ciertos valores que a él le resultan importantes<sup>8</sup>.

El carácter social de los procesos educativos requiere la construcción de una identidad social, tanto en el docente como en los alumnos, es un patrón de interacción en el que ninguna de las dos partes del proceso educativo es un receptor pasivo. Los actores participan activamente en él como proceso de socialización, contribuyendo así en la recreación del sistema escolar y otorgándole un sentido particular. Evidentemente, este proceso es el resultado de las interacciones ejecutadas por un conjunto de actores durante períodos de tiempo más o menos largos, en actos de enseñanza-aprendizaje y de evaluaciones de estos procesos<sup>9</sup>.

La perspectiva sociohistórica, por ejemplo, nos ofrece una visión sobre la educación y la evaluación del aprendizaje mediada por procesos socio-culturales. Esta perspectiva, parte de la idea de Vigotsky<sup>10</sup> con respecto a que el desarrollo humano es al mismo tiempo

<sup>8</sup> *Ibíd.*

<sup>9</sup> Montadon, C., *La socialización de emociones: Un campo nuevo para la sociología de la educación*, Revista francesa de pedagogía, No. 101, 1992.

<sup>10</sup> Vigotsky. *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978.

po una teoría de la educación, ésta última a su vez, es una teoría de transmisión cultural, como también una teoría del desarrollo, puesto que la educación no sólo implica, según este autor, el desarrollo del potencial humano, sino también la expresión y el crecimiento histórico de la cultura de la que surge el hombre<sup>11</sup>.

Vigostky no sólo considera que la educación es determinante en el desarrollo cognoscitivo, sino también, que es la quinta esencia de la actividad sociocultural, es decir, que estima a la capacidad de enseñar y beneficiarse con la instrucción como un atributo fundamental de los seres humanos<sup>12</sup>.

La escuela representa los mejores *laboratorios culturales* para estudiar el pensamiento y las diferentes prácticas que realizan sus participantes, porque son ámbitos sociales, específicamente diseñados para modificar el pensamiento y la acción.

Para Vigostky, la educación es una forma particular de organización social de instrucción, en la que la forma única de cooperación entre el niño y el adulto es el factor central del proceso educativo y a través de este proceso de interacción se le transfiere conocimiento en un sistema definido.

Al enfatizar sobre el contexto social del pensamiento, el estudio y análisis del cambio educativo tiene un significado importante desde el punto de vista teórico y metodológico porque representa la reorganización de un sistema social clave y modos asociados de discurso, con resultados potenciales para el desarrollo de nuevas formas de pensamiento y de acción, aún en el plano de la evaluación del aprendizaje<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> Bruner, J., *Desarrollo Cognitivo y Educación*, Madrid, Morata, 1988.

<sup>12</sup> Moll, L. C., *Vigotsky y la educación*, Bs. Buenos Aires, Aique, 1993.

<sup>13</sup> Op. cit

No obstante, las investigaciones en torno al sistema educativo presentan grandes discrepancias entre los discursos pedagógicos y las prácticas que realmente ocurren en su interior, en particular, en lo referido a la evaluación.

Con el propósito de contextualizar el trabajo, se hace una breve exposición de algunos de los planteamientos más significativos con relación a las prácticas evaluativas y al pensamiento práctico de los docentes.

La evaluación es uno de los procedimientos de capital importancia en el campo de la educación porque a través de ella, se pueden encontrar diversas concepciones y paradigmas ocultos de una filosofía de la educación y de la vida<sup>14</sup>. Se identifican posturas que van desde el pragmatismo, cuyo énfasis radica en la toma de decisiones a partir de la confrontación de resultados con los objetivos, pasando por el conductismo en el que el aprendizaje tiene estrecha relación con el logro de los objetivos, hasta una postura de carácter holístico que asume la evaluación como un proceso sociocultural, compartido por una comunidad, con diferentes significados, producto de las experiencias de sus actores<sup>15</sup>.

Las diferentes posturas epistemológicas con respecto a la evaluación han girado en los últimos años en torno una serie de discusiones entre los enfoques cuantitativos<sup>16</sup>, sustentados por el positivismo y los cualitativos<sup>17</sup> por la vía de la hermenéutica y la interpreta-

<sup>14</sup> Díaz, B. A., *Problemas y retos del campo de la evaluación educativa*, Universidad Autónoma de México, Perfiles Educativos, No. 37, 1988.

<sup>15</sup> Cook, T. D. y Reichard, Ch., *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata, 1986.

<sup>16</sup> La perspectiva cuantitativa se caracteriza por su interés en el control de las variables y la medida de sus resultados, los cuales se expresan preferencialmente de manera numérica. La evaluación del aprendizaje no escapa a este proceso de cuantificación a partir de una escala continua previamente establecida.

<sup>17</sup> Los enfoques cualitativos centran su interés en la descripción de los hechos observados para interpretarlos y comprenderlos a partir de los significados de sus actores y dentro del contexto donde ocurren.

ción, que posibilita una comprensión global de los fenómenos estudiados en su complejidad<sup>18</sup>; involucra cuestionamientos desde la relación sujeto-objeto, hasta la forma como se debe aplicar, investigar e interpretar este proceso.

Se debe tener en cuenta que los términos: métodos cuantitativos y métodos cualitativos, significan mucho más que técnicas específicas para recoger datos. Vistos como paradigmas<sup>19</sup>, implican un conjunto de suposiciones ampliamente interrelacionadas, generalizaciones, valores, creencias y pautas de acción sustentadas por orientaciones filosóficas, elementos epistemológicos, teorías y requerimientos metodológicos previamente establecidos.

Para efectos de la reflexión, partimos de algunas aproximaciones al concepto de evaluación, para identificar las prácticas evaluativas que se derivan de las diferentes posturas filosóficas y epistemológicas que las sustentan.

Desde la perspectiva de la Ley 115, la evaluación está constituida por un conjunto de juicios formulados en relación con las capacidades y el desarrollo de los estudiantes, los avances en el logro de los conocimientos y los éxitos y dificultades en los diversos dominios o componentes del desarrollo personal atribuibles a las acciones pedagógicas, que las instituciones educativas hayan efectuado con y para los alumnos<sup>20</sup>.

La evaluación vista de esta forma, exige alcanzar ciertos logros, sin que se comprometan las acciones y a los actores en sí mismos; implica un conjunto de procesos dinámicos, complejos y en constante cambio pues conlleva la construcción de conocimiento, el desa-

<sup>18</sup> Gadamer, H. G., *Verdad y método (II)*. Salamanca. De Sígueme, 1992.

<sup>19</sup> Kuhn, T. S., *La estructura de las revoluciones científicas*, Chicago, University of Chicago, 1970.

<sup>20</sup> Ley General de Educación, Diario Oficial, Ediciones Jurídicas, Bogotá, 1995.



rollo de la personalidad, de las competencias comunicativas y de actitudes, ya que la educación es un proceso de formación permanente<sup>21</sup>.

La interpretación asignada a las diferentes prácticas evaluativas depende de las convenciones que se utilizan para darle significado, de los puntos de partida asumidos, de la filosofía de la educación a partir de la cual se trabajan estos conceptos. De hecho, el término evaluación ha pasado por discusiones de diferente orden, tanto semánticas como epistemológicas y metodológicas<sup>22</sup>.

Recientemente, la evaluación ha empezado a ser vista desde el punto de vista interaccionista como una práctica de carácter social, enmarcada en el diario devenir de la educación y de la cual son partícipes directos los profesores y los alumnos. Es una práctica que encierra diferentes racionalidades, unas explícitas y otras implícitas, pero identificables por los modelos teóricos, metodológicos y prácticos que las sustentan.

Así como se mencionó que la educación en general está enraizada en unas prácticas socio-culturales, la evaluación como parte de ella, también hace parte de una práctica social cuyos significados son el producto de las valoraciones que realizan sus actores; es una práctica que responde a unos criterios institucionales, necesidades particulares, intereses manifiestos o encubiertos. Es a la vez, una práctica controvertida que genera conflictos entre las partes comprometidas.

<sup>21</sup> Bastos, F., *Los Proyectos Pedagógicos y el PEI*, Santa Fe de Bogotá, In-Vitro, 1995.

<sup>22</sup> Díaz, B. A., Op. Cit., 1988.

Ante el fracaso que los métodos cuantitativos<sup>23</sup> han tenido frente al problema de la evaluación, se ha venido extendiendo el interés por los métodos cualitativos para develar una práctica, que por su complejidad y sus propósitos encierra un mundo amplio de percepciones, actitudes de recepción y rechazo, significados polivalentes, objetivos y racionalidades diferentes; tanto así, que existen algo más de cuarenta modelos evaluativos que han sido suficientemente formalizados y que se encuentran en la literatura sobre evaluación<sup>24</sup>.

Las prácticas evaluativas se constituyen en un campo de experiencias, ricas para la investigación cualitativa, por cuanto comprometen las percepciones de los diferentes actores que interactúan en el plano educativo, el cumplimiento de normas estatales e institucionales, estilos de interacción social mediatizados por racionalidades comunicativas<sup>25</sup> con diferentes significados y expectativas de logro para cada uno. Desde estas perspectivas, que enfatizan en la intersubjetividad o comprensión compartida, es fundamental la interacción social, y promueve la investigación descriptiva que hace énfasis en las percepciones e interacciones cotidianas de los actores sociales en los escenarios que comparten<sup>26</sup>.

El paradigma cualitativo tiene un fundamento básicamente humanista para comprender la realidad social de sus actores, percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos; es una realidad objetiva, viva y cognoscible para todos los participantes en

<sup>23</sup> Cook y Reichardt plantean que debido a los supuestos que el paradigma cuantitativo tiene acerca de la vida social y el enfoque que adopta en la comprensión de la vida social, ha sido incapaz de proporcionar el contexto dentro del cual *dar sentido, comprender* y por tanto, incapaz de llegar al significado de las interacciones y de los procesos que examina.

<sup>24</sup> Carrillo, I., *Hacia nuevos enfoques en evaluación educativa*, Opciones pedagógicas No. 4. Bogotá, Universidad Distrital "Francisco José de Caldas", 1990.

<sup>25</sup> Franco, G. N. C. y Ochoa, R. L. F., *La racionalidad de la acción en la evaluación*, Santa Fe de Bogotá. Mesa Redonda, Magisterio, 1997.

<sup>26</sup> Wuthnow, R., Hunter, J., Bergesen, A., Kurzwel, E., *Análisis cultural*, Buenos Aires, Paidós, 1988.

la interacción social. Además, concibe el mundo social como dinámico, en permanente proceso de construcción y transformación<sup>27</sup>.

El punto de partida del paradigma cualitativo, al momento de estudiar una realidad social determinada, es el desarrollo de conceptos y de teorías que se derivan de los hechos registrados e ilustrados por ejemplos característicos, obtenidos como información de campo<sup>28</sup>. Se consideran relevantes las auténticas palabras de los sujetos, en el proceso de transmisión de los sistemas significativos de los participantes.

Una mirada de este orden sobre la evaluación, posibilita de una parte, indagar por la significatividad del proceso mismo, ya que permite la apertura-aprehensión inicial y la delimitación-construcción de la realidad estudiada, y en segunda instancia, provee la oportunidad para construir la alternativa metodológica para llevar a cabo la evaluación<sup>29</sup>.

La evaluación del aprendizaje se constituye en un campo de reflexión permanente, en el sentido de que no basta con efectuar pruebas que aparentemente miden el conocimiento alcanzado por los estudiantes o el logro de los objetivos propuestos para cada asignatura del plan de estudios, sino que se requiere analizar a los actores implicados en el proceso, en la medida que la evaluación como acto está sustentada por un conjunto de conocimientos prácticos, creencias, tomas de decisiones, percepciones y atribuciones por parte de los docentes como ejecutores de la evaluación y del alumno como receptor de dicho proceso.

<sup>27</sup> Cook, T. D. y Reichardt. Ch. S., *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata, 1986.

<sup>28</sup> Schütz, A., *La construcción significativa del mundo social*, Barcelona, Paidós, 1993.

<sup>29</sup> Lozano, F. y Lara, C., *Identificación de las prácticas evaluativas en la función de dirección de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital*, Santa Fe de Bogotá, 1994.

A cada una de las acciones de los docentes le subyace una *manera de ver las cosas*, concepciones matizadas por la huella cultural que poseen como personas, provenientes de su propia formación y de la profesionalización de su actividad pedagógica; pero además, en este interjuego participan otros elementos tales como los conocimientos prácticos, las representaciones, los intereses personales, institucionales y sociales, las concepciones éticas y, por supuesto, el mundo de las valoraciones. Tales características se manifiestan en los procesos de interacción que se suscitan entre los diferentes actores y el mundo social del contexto específico que conforma el ambiente escolar.

Desde el trabajo de investigación, se puede abrir un campo de reflexión permanente que conduzca a los docentes a pensar constantemente en los elementos que subyacen a la acción evaluativa, como elementos determinantes en su quehacer pedagógico; en las decisiones que a diario toman, incluyendo naturalmente, las de la evaluación en cuanto a formas, contenidos, objetivos, metodologías y fines.

## EXPLORANDO EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO DOCENTE

En el ámbito diario de la enseñanza, surgen exigencias de carácter intelectual que demandan de los profesores el dominio de una serie de contenidos teóricos y prácticos, para fundamentar su actividad pedagógica. Los profesores, además de recurrir a los conocimientos profesionales, elaboran sus propias teorías fundamentadas en un sistema de creencias y principios, producto de su experiencia docente<sup>30</sup>.

<sup>30</sup> Clark, Ch., Peterson, P., 1986, citados por M. J. Gallego A., *Investigación sobre pensamientos del profesor: Aproximaciones al estudio de las Teorías y creencias de los profesores*, Revista española de pedagogía, No. 189, 1991.

En consecuencia, el pensamiento práctico de los docentes, en las dos últimas décadas, se ha vuelto un elemento de reflexión teórica, de investigación y de construcción gradual, al punto de que hoy se cuenta con un amplio número de artículos, investigaciones y libros que abordan el tema desde diferentes enfoques y paradigmas.

La construcción del pensamiento del profesor se redefine, complejiza y complementa por su conocimiento-en-la-práctica. Es decir, es un conocimiento que surge de la experiencia docente. El profesor desarrolla ciertos principios prácticos que de una u otra forma, le ayudan a reorganizar y a canalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el escenario del aula.

La teoría sobre el conocimiento práctico de los docentes se refiere al cuerpo de convicciones y significados, conscientes o inconscientes, que surgen a partir de la experiencia; es íntimo, social o tradicional y se expresa en acciones personales. Es un conocimiento dirigido a la acción que trata de *cómo hacer las cosas*<sup>31</sup>, adquirido como consecuencia de la experiencia del docente; se trata del pensamiento que guía y organiza la conducta y combina otras construcciones como las concepciones, creencias y principios, entre otras<sup>32</sup>.

La investigación educativa en los diferentes países considera que el conocimiento práctico del profesor está caracterizado por no estar ordenado en términos de una estructura lógica, rigurosa y proposicional de conocimiento teórico; por ser idiosincrásico y único para cada profesor, le falta generalidad y tiene una relación estrecha con los objetos y las situaciones prácticas en las que aparece y se aplica.

También es considerado como una actividad o proceso que el profesor va conformando, a diferencia del conocimiento teórico, que ha-

<sup>31</sup> Elbaz, F., *Teacher thinking: A study of practical knowledge*, London, Croom Helm, 1983.

<sup>32</sup> Marcelo, C., *El pensamiento del profesor*, Barcelona, CEAC, 1987.

ce referencia al producto, teoría, o cuerpo de conocimiento consolidado y que el profesor debe aplicar<sup>33</sup>. El conocimiento práctico del profesor, de la misma forma que la práctica didáctica, es tanto una actividad racional, semiespontánea, como una actividad habitual; aunque debe considerarse siempre como una invención personal.

Según Calderhead<sup>34</sup>, en la investigación sobre la enseñanza, ha existido una visión de los profesores como *cumplidores* de una función de control central, dentro de un ambiente de clase que es complejo e impredecible. De igual forma, los profesores, para llevar a cabo esta función, desarrollan *estructuras conceptuales* o modos de comprensión de su ambiente, que les permite: entender señales significativas, interpretar su ambiente de forma significativa, predecir el futuro de los acontecimientos y, determinar sus propias acciones e influir sobre ellas.

Este conocimiento, comprende la experiencia directa de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, sus intereses, necesidades, resistencias y dificultades; como también, un repertorio de técnicas instructivas y destrezas de organización de la clase. Como es conocimiento dado por la experiencia es puesto de manifiesto en asocio con el saber disciplinar por el que responde el profesor.

El conocimiento práctico, ha sido descrito usando conceptos tales como sistema de creencias, teorías implícitas, imágenes, reglas de la práctica y guiones. Es un pensamiento que orienta y dirige, aunque no de manera exclusiva, su práctica profesional. Este pensamiento se organiza en torno a esquemas de conocimiento<sup>35</sup> que abarca tan-

<sup>33</sup> Pérez, A. I. y Gimeno, J., *Pensamiento y acción en el profesor: De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico*, En: Gallego, M. J., *Investigación sobre el pensamiento del profesor: Aproximaciones al estudio de las teorías y creencias de los profesores*, España, Revista Española de Pedagogía No. 189, Mayo-Agosto, 1991, pp. 287-322.

<sup>34</sup> Calderhead, J., 1989, citado por M. J. Gallego A., 1991, *Investigación sobre pensamientos del profesor: Aproximaciones al estudio de las Teorías y creencias de los profesores*, Revista española de pedagogía No. 189.

<sup>35</sup> Anderson, R. C., *Some reflections on the Acquisition of knowledge*, Educational Research. No. 13, 1984, pp. 5-10.

to el campo de las creencias y teorías personales, como el de las estrategias y procedimientos para la planificación, intervención y evaluación de la enseñanza<sup>36</sup>. Por otro lado, la experiencia profesional promueve la continua reconstrucción de los esquemas, concebidos por Shavelson<sup>37</sup> en los siguientes términos:

“Un esquema puede concebirse como algo consistente en una serie de expectativas. Así la comprensión tiene lugar cuando estas expectativas se satisfacen a través de la información que una escena, mensaje o conocimiento aporta a través de los sentidos. La información que de forma rigurosa satisface estas expectativas puede ser codificada en la memoria para de esta forma poder plasmar la información dentro del esquema. La información que no se ajuste a las expectativas no debe codificarse, o puede ser modificada de forma que sí se ajuste al sistema”.

Anderson define el esquema como una estructura abstracta de información organizada y operativa para almacenar la información en la memoria. De acuerdo con su planteamiento, en el pensamiento del profesor, se pueden identificar tres tipos de esquemas: a) El guión: como un conjunto de rutinas de enseñanza. Es una estructura jerárquica que representa conocimientos espacio-temporales, un conjunto organizado de conocimientos concretos estereotipados sobre la secuencia más común y probable de los diferentes acontecimientos dentro del aula; se adquieren a través de la experiencia sobre las rutinas cotidianas; b) El escenario: es un esquema que representa el conocimiento de las circunstancias, elementos y actividades que definen un determinado estado y situación en el aula. Organiza el conocimiento sobre contextos espaciales, mientras que en el guión son de carácter temporal; y, c) Estructuras preposicionales, son esquemas que organizan el conocimiento esencial del profesor sobre los diferentes elementos básicos de los procesos

<sup>36</sup> Porlán, R., *Constructivismo y escuela: Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*, Sevilla, Díada Editora, 1995.

<sup>37</sup> Shavelson, R. J., 1986, citado por Porlán, R., *Constructivismo y escuela: Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*, Sevilla, Díada Editora, 1995.

enseñanza-aprendizaje: conocimiento del alumno, del currículo, del clima psicosocial del aula, de las estrategias y técnicas didácticas, eficaces y aplicables a cada situación.

Elbaz afirma que el conocimiento práctico está compuesto por contenido experiencial, filosofía personal, ritual, imagen y unidad narrativa.<sup>38</sup> Sus investigaciones revelan que el conocimiento práctico no es lineal, sino que responde a una estructura formada por reglas de la práctica, principios prácticos e imágenes como elementos que lo conforman.

La unidad narrativa como uno de los elementos constitutivos del conocimiento práctico es «la unión en una persona determinada, en un tiempo determinado y en un lugar concreto de todo lo que la persona ha sido y ha hecho en el pasado y en el pasado de la tradición que le ayudó a configurarse». Es un continuo dentro de la experiencia de una persona.

Desde la perspectiva de Clark y Peterson<sup>39</sup>, los procesos de pensamiento de los docentes abarcan tres categorías principales: a) la planificación del docente que involucra los pensamientos preactivos y postactivos; b) sus pensamientos y decisiones interactivas, y c) sus teorías y creencias.

Las investigaciones que se han realizado con respecto al conocimiento práctico de los profesores, aceptan que existen en el docente un conjunto de actividades preinteractivas o preactivas y la enseñanza interactiva propiamente dicha<sup>40</sup>. En el plano de las conduc-

<sup>38</sup> Ibid.

<sup>39</sup> Clark, Ch., Peterson, P., 1986, citados por M. J. Gallego A., *Investigación sobre pensamientos del profesor*, Aproximaciones al estudio de las Teorías y creencias de los profesores, Revista española de pedagogía, No. 189, 1991.

<sup>40</sup> Jackson, P. W., 1979, citado por Marcelo, C., *El pensamiento del profesor*, Barcelona, CEAC, 1987.



tas preactivas se ubican los aspectos relacionados con la planificación y toma de decisiones sobre la enseñanza.

### PROCESOS DE PLANIFICACIÓN

La planificación y las decisiones interactivas representan una distinción temporal porque tienen en cuenta si los procesos ocurren durante la interacción en el aula -pensamientos y decisiones interactivos de los docentes-, o si ocurren antes o después de esa interacción -pensamientos preactivos y postactivos-. El tipo de pensamiento de los docentes durante la enseñanza interactiva parece ser cualitativamente diferente del tipo de pensamiento que los ocupa cuando no están en interacción con los alumnos.

Durante sus actividades académicas, los profesores suelen ser guiados por los planes previamente establecidos; lo cual, les permite de alguna forma, simplificar y controlar la realidad del aula y sus posibles problemas<sup>41</sup>. Sus esquemas de conocimiento y las rutinas generadas en la planificación funcionan a manera de filtros cognoscitivos sobre la realidad. De esta manera, el profesor genera esquemas de reflexión, regula su intervención para adecuar el desarrollo de la clase al guión establecido previamente, o por el contrario, adaptarlo con mayor o menor flexibilidad, a los acontecimientos disonantes del aula<sup>42</sup>.

La planificación de la enseñanza y la evaluación es una actividad mental que realizan de una u otra manera los profesores. El proceso deliberativo que implica, al margen de que quede o no consig-

<sup>41</sup> Calderhead, J., 1988, citado por L. M. Villar, *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*, Huelva, pp. 113-141, 1996.

<sup>42</sup> Pérez, Gómez, A., 1983, *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica*, en J. Gimeno y A., Pérez Gómez, 1988, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.

nado en un programa escrito, genera, a partir de los esquemas cognitivos, una serie de rutinas, guiones y planes mentales que se convierten en el referente fundamental de la práctica interactiva. La planificación, por tanto, es una actividad mediadora entre el pensamiento y la acción e influye en el contenido de la instrucción y la secuencia de los temas<sup>43</sup>.

Los profesores al realizar las planificaciones de su asignatura, tienden a pensar en términos de contenidos o de actividades, según sea más o menos activa su manera de enseñar y evaluar<sup>44</sup>. Los auténticos objetivos, por su carácter tácito, por lo general quedan ocultos en el curso de la planificación. La imagen que tienen de los alumnos es un elemento importante para valorar y escoger los tipos de contenidos, las actividades y las formas de evaluación que integran sus planes mentales.

La planificación del docente incluye los procesos de pensamiento que lo ocupan previamente a las interacciones en el aula, y los procesos de pensamiento o reflexiones que lo ocupan posteriormente y que guían sus pensamientos y proyectos relacionados con las futuras interacciones en la clase.

Los procesos de planificación no corresponden a una tendencia universal, por el contrario, se identifican diferentes formas: planificación semanal, diaria, de largo alcance, de corto alcance, anual y del período lectivo, planificación de unidad y de lección -unidad de contenido-<sup>45</sup>.

<sup>43</sup> *Ibíd.*

<sup>44</sup> Yinger, R. J., *Investigación sobre el conocimiento y el pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional*, En L. M. Villar, *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*, Huelva, 1986, pp. 113-141.

<sup>45</sup> Clark, C. M. y Yinger, R. J., 1979, citados por Wittrock, M. C., *La investigación de la enseñanza III: Profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós, 1990.

Dentro de los procesos de planificación que realizan los docentes, uno de los aspectos involucrados es el de las rutinas, definidas por Yinger<sup>46</sup> como un conjunto de procedimientos establecidos, tanto para el docente como para los alumnos, que facilitan el control y la coordinación de secuencias específicas de conducta e indican que los maestros recurren a la planificación como respuesta a las presiones que motivan la simplificación y la administración eficaz del tiempo. Los autores han identificado cuatro tipos de rutinas producto de la planificación de los profesores: a) de actividad; b) de instrucción; c) de control y d) ejecutivas de planificación.

Ahora bien, la planificación que los docentes realizan responde a diferentes funciones entre las que se pueden mencionar: a) la satisfacción de necesidades personales inmediatas; b) como medio para llegar a la instrucción; c) en la función directiva de la instrucción; d) en la transformación y modificación de los planes de estudio, con el propósito de adecuarlo a las circunstancias particulares de cada situación docente<sup>47</sup>.

Como se mencionó, la planificación -en un sentido amplio- incluye cualquier acción de un profesor que tiene que ver con la organización de las actividades relacionadas con el medio escolar, los alumnos, los profesores, los padres, asesoramiento u otras actividades que así lo requieran. La planificación puede ser formal, cuando el profesor prepara un programa para el desarrollo de su asignatura o de un conjunto de actividades, aspecto que en este estudio es confirmado por los alumnos en referencia a algunos profesores, o puede ser informal e incluye los pensamientos acerca de las actividades escolares que los profesores realizan fuera de las horas de clase -antes o después de la clase-, lo cual también se hace evidente en el pensamiento práctico de algunos de los docentes objeto de estudio.

<sup>46</sup> Yinger, R.E., 1986, citado por Porlán, R., *Constructivismo y escuela: Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*, Sevilla, Díada Editora, 1995.

<sup>47</sup> Wittrock. M. C., *La investigación de la enseñanza III.: Profesores y alumnos*, Barcelona Paidós, 1990.

## PENSAMIENTOS Y DECISIONES INTERACTIVAS

Con relación a los pensamientos y decisiones interactivas de los docentes se ha buscado establecer en qué medida, los profesores toman *decisiones interactivas* que los conduzcan a modificar sus planes o conductas en el aula; establecer la relación entre los pensamientos, las decisiones interactivas de los docentes, su conducta y los resultados obtenidos por los alumnos.

Marland en sus investigaciones, ha realizado la descripción de algunos de los procesos cognoscitivos que ocurren en los procesos de pensamientos interactivos de los docentes: a) Las percepciones definidas como unidades en las que el docente hace referencia a experiencias sensoriales como ver u oír algo; b) Interpretaciones que son unidades en las que el docente atribuye un significado subjetivo a las percepciones que efectúa; c) Previsiones que corresponden a pensamientos especulativos o predicciones generadas de forma interactiva sobre lo que puede ocurrir o que es probable que ocurra posteriormente; d) Reflexiones como unidades de pensamiento sobre aspectos pasados o acontecimientos de la clase, ajenos a lo que se tiene previsto.

Relacionado con los aspectos anteriores, ha existido interés por parte de diferentes investigadores en la identificación de las *decisiones interactivas*<sup>48</sup>. Shavelson afirma que todo acto de enseñanza es el resultado de una decisión, consciente o inconsciente, que el docente toma después de realizar el complejo procesamiento cognitivo de la información disponible. Este razonamiento, lleva a la hipótesis de que la habilidad docente fundamental es la adopción de decisiones.

<sup>48</sup> Shavelson, R. J., 1976, citado por Wittrock. M. C., *La investigación de la enseñanza III: Profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós, 1990.

Se define la toma de decisión como una elección consciente de alternativas, producto de un proceso de selección, e involucra *actos deliberados* que lleva a tomar un determinado curso de acción<sup>49</sup> para ejecutar una acción específica.

Algunos pensamientos post-activos se combinan con decisiones interactivas que sustentan la enseñanza y las prácticas evaluativas de los docentes denotan, el interés por generar procesos de cambio a corto plazo que dinamicen al proceso educativo y que lo conduzcan hacia la actualización, cumpliendo así con los requerimientos normativos.

## TEORÍAS Y CREENCIAS DE LOS PROFESORES

Las teorías y creencias de los docentes representan un campo amplio de conocimiento que afectan su planificación, corresponden a *proposiciones* razonablemente explícitas sobre las características y clases de los objetos<sup>50</sup>; involucran subprocesos, tales como las percepciones sobre las causa del comportamiento de los alumnos, sobre su rendimiento; las interpretaciones con respecto a las actuaciones de los alumnos<sup>51</sup>.

El papel que los docentes desempeñan en estos procesos puede llevar a diferentes tipos de interpretación como: a) de autoensalzamiento, que conduce al docente a procesos de atribución interna cuando se evidencia éxito en los estudiantes y a atribuciones de causalidad externa cuando se identifica fracaso en su aprendizaje; b) contradefensivas, que implican un proceso contrario al anteriormente definido; esto es, el docente es responsable del fracaso de los estudiantes y éstos de sus propios éxitos.

<sup>49</sup> Marland, 1977, citado por Wittrock. M. C., *La investigación de la enseñanza III: Profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós, 1990.

<sup>50</sup> Nisbett, R. E. y Ross, L, *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*, Prentice-Hall, 1980.

<sup>51</sup> Morales, F. y otros, *Psicología Social*, Madrid, Mc. Graw-Hill, 1995.

Los investigadores plantean que existe una relación importante entre las interpretaciones que realiza un docente con respecto a las causas del rendimiento de un alumno y la retroalimentación que le proporciona al estudiante. Entre mayor es el éxito del alumno, más positiva es la retroalimentación que el profesor le hace, hay mayores recompensas y menos castigos que en aquellos que presentan menor rendimiento. Las atribuciones de causa al esfuerzo son altamente predictivas de la retroalimentación brindada al alumno<sup>52</sup>.



Las interpretaciones no sólo inciden de manera directa en la retroalimentación o el castigo que los docentes brindan, sino que pueden influir en la forma como el docente interactúa con los estudiantes<sup>53</sup> y afectan el tipo de metas que el docente plantea, el modo como el docente controla la conducta del alumno y el tipo de prácticas educativas que realiza, dependiendo de si interpreta el rendimiento como adecuado o no<sup>54</sup>.

Las conductas y el pensamiento del docente están guiados por un sistema personal de creencias, valores y principios, sistema que le da sentido a sus acciones. Aunque es un sistema impreciso para el docente mismo por su carácter privado e implícito, pero que de todas formas, sustenta el conocimiento práctico que el docente tiene.

Este sistema de creencias se constituye en una base fundamental en cuanto a la percepción que el docente tiene no sólo del desempeño

<sup>52</sup> Wittrock. M. C., 1990, Op. Cit.

<sup>53</sup> King, L. H., 1980, citado por Wittrock. M. C., 1990, Op. Cit.

<sup>54</sup> Brophy, J. E., Rohrkemper, M. M., *The influence of problem ownership on teachers' perceptions of and strategies for coping with problem students*, Journal of Educational Psychology, pp. 73, 295-311, 1981.

de los alumnos, sino de su propio rol; es decir que el docente genera una interpretación reflexiva y socialmente derivada de su experiencia y que a su vez, se constituye en el soporte para sus acciones posteriores. La perspectiva del docente combina creencias, intenciones, interpretaciones y conductas que interactúan continuamente y se modifican a través de la interacción social, funciona en todo momento como el marco de referencia, desde el cual comprenden e interpretan las experiencias y actúan racionalmente<sup>55</sup>.

Los principios que explican y orientan la conducta de los docentes durante el proceso interactivo de la enseñanza, según Marland son: a) de compensación, el cual se manifiesta en los esfuerzos que realiza el docente para favorecer a los alumnos tímidos, introvertidos y de baja capacidad y a los culturalmente menos favorecidos; b) de indulgencia estratégica, que como variante del anterior, se relaciona con la tendencia del docente a pasar por alto las infracciones a las reglas del aula, esto se da en alumnos que a juicio del profesor requieren de una atención especial; c) del poder compartido, que lleva a que el docente utilice la estructura formal del poder con algunos de los alumnos que puedan influir en sus compañeros. De esta manera, el docente refuerza la buena conducta de los alumnos a quienes percibe como líderes del grupo, es una forma de ejercer control en el grupo; d) de control progresivo, como su nombre lo indica, corresponde al control periódico del progreso, la identificación de problemas y la motivación a los alumnos del grupo con escasa capacidad, mientras trabajan individualmente. Es una forma de prestar ayuda directa y de estimular a los alumnos con baja capacidad de atención; e) de supresión de las emociones consiste en la represión deliberada o intencionada de las emociones y sentimientos que el docente experimenta durante el proceso de enseñanza. Este principio, se da ante la creencia que el docente tiene de

<sup>55</sup> Janesick, 1977, citado por Wittrock. M. C., 1990, Op. Cit.

que la expresión de sus emociones y sentimientos pueden provocar a los alumnos y estimularlos a expresar sus sentimientos y emociones, originándose un problema de control.

Estos cinco principios se encuentran estrechamente relacionados con las características de los estudiantes, luego el profesor los puede emplear en el conocimiento de sus alumnos y para orientar las decisiones que debe tomar.

Conners<sup>56</sup>, además de los principios propuestos por Marland, propone los siguientes principios: a) de autenticidad, significa que el docente se presenta a sí mismo de tal manera que provoca una buena relación con los alumnos y una atmósfera socialmente constructiva en el aula. Es una forma de actuar de manera abierta, sincera, honesta y libre; b) de autoobservación, definido como la necesidad de los docentes de mantenerse conscientes de su conducta y de sus efectos visibles en los alumnos; c) de vinculación cognitiva, el cual implica que el docente pueda de manera explícita relacionar la información nueva con las experiencias de aprendizaje pasadas y futuras de los alumnos; d) de integración, consiste en que al alumno se le dé la oportunidad de practicar y aplicar habilidades y conceptos aprendidos en una determinada área temática en relación con otros temas y conceptos, con el propósito de lograr la transferencia de la formación o capacitación; e) de clausura, en este principio es importante la habilidad del docente para resumir, analizar y relacionar los puntos principales al finalizar cada clase o unidad. La integración de estos últimos tres principios le permiten al alumno un aprendizaje activo, con posibilidad de almacenamiento y recuperación de la información a partir de las conexiones significativas entre hechos y conceptos, además requiere de una práctica explícita para lograr la transferencia y la integración; f) de participación gene-

<sup>56</sup>Conners, R. D., 1978, citado por Wittrock. M. C., 1990, Op. Cit.

ral, corresponde al interés del docente porque todos los alumnos participen plenamente en las actividades de la clase y reducir al mínimo su aislamiento, se busca ayudar a los alumnos tímidos o retraídos para que superen su renuencia a participar; g) de igualdad de trato, que requiere que se dé un trato justo y consecuente a todos los alumnos.

Elbaz<sup>57</sup>, por su parte, propone para describir el conocimiento práctico, la regla de la práctica, el principio práctico y las imágenes. La regla de la práctica que consiste en una declaración breve, claramente formulada acerca de qué hacer o cómo hacerlo en una situación que se produce frecuentemente en la práctica y suele ser muy específica; el principio práctico, es un constructo más general y deriva usualmente de la experiencia personal e incorpora deliberada y reflexivamente una finalidad, siendo normalmente una conjunción entre teoría y práctica; las imágenes que son representaciones mentales, corresponden a un cuadro mental que el profesor configura, formado por sus sentimientos, valores, necesidades y creencias pedagógicas. Estas imágenes sólo se ven en la acción, en situaciones de crisis o contradicción. Las imágenes son una forma sumativa de experiencia: como el modo en el que la persona reúne experiencias de forma efectiva y significativa, para hacer frente a sus situaciones prácticas.

En un estudio de caso que llevó a cabo este autor<sup>58</sup>, sobre el conocimiento práctico de un profesor, derivó cinco categorías para describir el conocimiento de los profesores: sobre sí mismo, el medio didáctico, la materia, del desarrollo del curriculum y, de la instrucción.

Elbaz también identificó cinco orientaciones del conocimiento práctico que el profesor posee y usa en los procesos de interacción

<sup>57</sup> Elbaz, F., 1983, citado por M. J. Gallego A., 1991, Op. Cit.

<sup>58</sup> Ibid.

con los alumnos: orientado a situaciones, orientación personal, orientación social, orientación experimental, orientación teórica.

Finalmente, Calderhead<sup>59</sup> enumera las características del conocimiento de los profesores en las siguientes categorías: contenido organizado en estructuras, el conocimiento se desarrolla a partir de ensayo y error, sus estructuras contienen conceptos prototípicos, sus estructuras contienen guiones asociados con este tipo de conceptos, las habilidades para reconocer hechos novedosos y transformar rutinas, sus esquemas poseen diferentes aspectos del conocimiento especializado, se desarrollan dentro de un contexto, y pueden contener proposiciones imperativas asociadas con fuertes creencias o afectos. Estos esquemas, no son siempre comprensivos, el conocimiento de los profesores puede ser tácito.

Actualmente, existen enfoques alternativos sobre el pensamiento práctico y la socialización del profesor cuyos presupuestos fundamentales se basan en la concepción del hombre como un ser creativo y constructivo en sus acciones, las cuales no se pueden explicar solamente desde una perspectiva causal, sino que requieren tener en cuenta su carácter intencional y la orientación hacia metas<sup>60</sup>.

Desde estas perspectivas, la enseñanza se entiende como una actividad intencional cargada de valores en un medio psicosocial de intercambios simbólicos, que los diferentes actores interpretan y proyectan desde su mundo particular de significados construidos.

La enseñanza se concibe como el arte que expresa de manera accesible a los alumnos una forma de comprender la naturaleza de lo que se enseña. El arte se entiende aquí como el ejercicio de una téc-

<sup>59</sup> En: Villar Angulo, *Teorías, creencias y conocimiento de los profesores*, 1991.

<sup>60</sup> Pérez, A., Gimeno, J., *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico*, Infancia y aprendizaje. V. 2, 1988, pp. 37-63.

nica expresiva de significados. Por consiguiente, los fenómenos de aprendizaje se conciben como construcciones subjetivas, situacionales y provisionales que se integran en la cambiante estructura semántica del alumno, ampliando el campo de significación del saber individual.

Dentro de esta concepción de la enseñanza, el rol del profesor es visto de manera multifuncional y sus actuaciones no están circunscritas a un único modo de acción, pues la complejidad de los fenómenos del aula demandan diferentes modos de proceder.

Otro aspecto importante, que surge desde los enfoques alternativos, sugiere prestar atención a los significados, a las interpretaciones subjetivas que hacen el profesor y los alumnos de los acontecimientos del aula, por consiguiente, se requieren procedimientos y estrategias metodológicas distintas a las que ofrecen los métodos cuantitativos. La observación participante, por ejemplo, se constituye en una herramienta de gran valor para recoger los datos tan pronto como ocurren, con la riqueza, complejidad y ambigüedad de la propia vida del aula.

Por otro lado, el contraste o triangulación de las interpretaciones entre los participantes sobre la realidad, admite identificar los diferentes significados y sentidos atribuidos a un mismo acontecimiento; deja además, elaborar, transmitir y modificar la interpretación subjetiva de la realidad por cada uno de los agentes y receptores de la comunicación en el aula.

Los datos obtenidos mediante estas estrategias se pueden constituir a la vez en elementos de aprendizaje, en la medida en que posibilitan la reflexión de los alumnos y el profesor, para esto, es necesario que los datos aparezcan de manera descriptiva y mediante narraciones que recojan los procesos del aula.

Desde esta mirada, la evaluación puede ser abordada como un producto del hombre, como una práctica social enraizada en el mundo de la vida de los docentes, alumnos y demás miembros de la comunidad educativa. Es una práctica matizada por el conocimiento práctico de cada uno de sus actores y sujeta a diferentes elaboraciones cognoscitivas, que compartidas permitiría enriquecer su campo de acción.

Sin lugar a duda, la perspectiva del profesor frente a la evaluación es de capital importancia, no sólo por las concepciones que tenga al respecto, sino porque de ello depende en gran medida las decisiones que tome fundamentado en el conocimiento formal, en sus propias valoraciones y por consiguiente, en su postura ética.

Es importante tener en cuenta que por el hecho de que la evaluación sea vista como un medio de sensibilización de los docentes, más que proporcionar modelos prescriptivos, no significa que el pensamiento del profesor en torno a ella y por consiguiente su acción, van a cambiar con sólo decir cómo se debe realizar, siguiendo modelos teóricos o aconsejando técnicas concretas. Por el contrario, deben existir interrogantes en torno a la razón de ciertos modelos, que no se sugieren desde hace mucho tiempo y que sin embargo, se siguen practicando de forma masiva.

## LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DEL APRENDIZAJE

La selección de los testimonios de los alumnos sobre las prácticas evaluativas que adelantan los docentes objeto de este estudio, se hizo según una muestra intencional que cumplió con criterios situacionales<sup>61</sup> inherentes al trabajo: como el nivel de rendimiento de los

<sup>61</sup> Martínez, M., *La investigación cualitativa etnográfica en educación*, Caracas, Texto, 1991, pp. 55-56.

alumnos, la percepción de los docentes a partir del aspecto antes mencionado y la percepción de los estudiantes en torno a la evaluación de acuerdo con sus resultados. No buscó este muestreo un alto grado de generalización, sino ofrecer unos resultados descriptivos significativos, que posibilitaran la presentación de sugerencias en torno al proceso de la enseñanza y la evaluación

La recolección de información proveniente de los docentes se hizo a través de una entrevista semiestructurada. Se realizaron sesiones en las dos instituciones, para grabar a los docentes y estudiantes seleccionados. Además, para controlar la calidad de la indagación “se hizo un seguimiento a fin de garantizar la cobertura de la muestra seleccionada y que los datos recogidos correspondieran a los criterios del instrumento y de la investigación”<sup>62</sup>. El monitoreo constante de los datos recogidos, se constituyó en un elemento fundamental que facilitó la realización de los procesos analíticos, contribuyendo a identificar las categorías inductivas pertinentes y, a posibilitar la discusión y articulación de las categorías deductivas o teóricas y las categorías inductivas.

La evaluación, desde la perspectiva de los profesores, es vista como un proceso continuo, en el que el profesor *debe* estar registrando periódicamente los aspectos a los cuales se les va a dedicar la evaluación, pero es también una forma de emitir un juicio en relación con las capacidades de los estudiantes, aunque tácitamente, se sigue sosteniendo en un equivalente numérico que de manera explícita tiene su correlato en un criterio cualitativo.

Los docentes entrevistados definen la evaluación de acuerdo con la finalidad que le otorgan en su práctica de la enseñanza y de la eva-

<sup>62</sup> Cfr. Segundo Informe de avance de investigación.

luación. Para ellos, la evaluación consiste en una forma de medición de logros y habilidades de los alumnos:

Algunos docentes, orientan sus prácticas evaluativas hacia la verificación de la asimilación del conocimiento por parte de los alumnos, un conocimiento que reconocen como transmitido, y la aplicabilidad que los alumnos le dan a estos saberes que reciben en el aula; aparentemente, son formas de evaluación que rompen con la tendencia hacia la memorización y que enfatizan en el reconocimiento actitudinal, el conocimiento que se tiene sobre la materia y la utilidad práctica que le están dando.

Desde otra perspectiva, se evalúa para que el estudiante se cuestione sobre lo que hace y que el profesor pueda emitir un juicio sobre el proceso que tienen los alumnos en su asignatura.

Para otros docentes, es la oportunidad de evaluar la capacidad constructivista del alumno, pues el estudiante tiene que construir el conocimiento, el saber; por ello, se requiere de metodologías diferentes a las de transmisión del conocimiento, como la opción de que el estudiante escoja los temas, en los cuales desea hacer algún énfasis.

Ante las deficiencias de los alumnos en la evaluación, los profesores *tienen* que programar actividades de recuperación destinadas a alcanzar un logro determinado, para ello, se recurre a la metodología de talleres y a la asignación de tareas extraclase, previa información al estudiante y a la familia de sus deficiencias, el docente cuenta con autonomía para hacer estas actividades de recuperación. Además de los talleres, se programan actividades de refuerzo, nivelación, profundización y recuperación

Bajo esta perspectiva, para algunos docentes, la evaluación es vista como un medio garantizador de la disciplina y el orden, en la medida en que se evalúan los trabajos en clase, el interés por la materia y en consecuencia, la actitud del estudiante, lo cual no era posible desde el anterior sistema de evaluación (numérico), además, compromete al estudiante porque le exige cada vez más.

La evaluación permite hacer una estimación sobre el desempeño de los estudiantes, tanto en sus logros como en sus dificultades y sobre las acciones a seguir para la superación de los problemas, o para que los alumnos que tienen buen desempeño sigan avanzando en su proceso. El docente se ve en la obligación de ir al ritmo de los estudiantes, por tal motivo, es difícil seguir un programa al pie de la letra, algunos estudiantes van adelante, mientras que otros se encuentran rezagados, casi siempre es la mayoría, y esto afecta a los profesores porque no se puede llevar un programa compacto.

La nueva propuesta de evaluación hace que la programación académica en este momento no sea una camisa de fuerza, el estudiante debe entrar a estudiar de acuerdo a sus propias *individualidades*; demanda preparación por parte del profesor porque pueden surgir cuestionamientos desde los estudiantes que hacen necesario abrir polémicas, teniendo en cuenta que aunque el profesor tenga preparada su clase, no puede caer en la rigidez sino que se tiene que volver más abierto a los cuestionamientos que se le hacen.

La evaluación a través de los trabajos promueve el espíritu investigativo en el estudiante, aunque para el profesor lo que el estudiante investigue puede ser elemental, para el alumno es importante porque promueve su creatividad, la cual es estimulada por las exigencias del profesor; pero mientras algunos estudiantes responden activamente, para algunos docentes, hay estudiantes que *con nada*

*se motivan*, es ya un problema de ellos y ante esto, el profesor no puede hacer nada.

Se evidencia confusión, tanto en los docentes como en los estudiantes y padres de familia por la nueva perspectiva que sugiere la Ley General de Educación frente a la evaluación. La evaluación es vista por el profesor como un mecanismo que obliga al estudiante a responder a las exigencias que los profesores hacen desde sus asignaturas. Se encuentra que los docentes se enfrentan al conflicto de realizar una evaluación de una perspectiva considerada como *tradicional* y lo que hoy exige la Ley 115 como evaluación cualitativa, tendiente a identificar los logros de los estudiantes y bajo una perspectiva de integralidad, mientras que para el estudiante, inicialmente era una oportunidad para no estudiar; no obstante, con el paso del tiempo la perspectiva del estudiante, ha venido cambiando, según algunos de los docentes.

Para otros docentes, la evaluación no está dando los resultados esperados y se sigue haciendo como una forma de cumplir con una responsabilidad o requisito para la entrega de unas notas. Para los padres de familia, no ha sido fácil asimilar lo que está sucediendo con la evaluación sobre el logro de sus hijos y aún, se evidencian actitudes de resistencia.

Se percibe la evaluación como un escenario que posibilita mejores relaciones interpersonales porque "el estudiante se da cuenta que el profesor no les está buscando el pierde, ni ver como lo raja, sino más bien, ver como se preocupa porque él aprenda (...) El estudiante estaba acostumbrado a que el maestro podía utilizar la nota como un mecanismo de retaliación. El estudiante y el maestro ahora deben entender que la nota no solo es un desquite, sino que el estudiante que tiene deficiencias o dificultades para aprender tiene

que recibir tiempo del profesor y que tiene que ponerle más actividades o más trabajo para que él se nivele con los demás (...)<sup>63</sup>

La retroalimentación de las evaluaciones se le hacen de diferente forma a los estudiantes, mientras para unos es un proceso dentro del aula que les hacen ver sus desaciertos y si obtienen buenos resultados se les premia mediante una nota que se envía a la casa, en otros casos, se informa a la familia para que se comprometa con el proceso de recuperación de sus hijos.

Adicionalmente, existen formas de reconocimiento del rendimiento académico como las becas, las menciones y el cuadro de honor, claro está que ahora con el nuevo sistema de evaluación es más complicado identificar el primer puesto, porque en este momento, lo que cuenta es el ritmo de cada estudiante y su desarrollo integral.

Frente a las dificultades que algunos estudiantes presentan se hacen reuniones con el comité de evaluación, donde se analizan los problemas y se hacen sugerencias para el cambio de metodologías e incluso, algunos profesores han asistido a cursos de actualización en la Universidad Nacional, pero se reconoce que el proceso es lento pues modificar actitudes de estudiantes, docentes y padres de familia no es una tarea sencilla

Para los estudiantes, la evaluación tiene varias orientaciones, es un mecanismo de exigencia que obliga a que los alumnos tengan que estudiar por su propia cuenta y si les va mal, los profesores se ven obligados a tomar medidas pedagógicas como volver a hacer la previa o hacer talleres de recuperación.

<sup>63</sup> Cfr. *Material de campo*.

Persiste en algunos docentes la tradición de la evaluación a través de pruebas de selección múltiple, mientras que otros evalúan atendiendo a las actitudes de los estudiantes, la asimilación y aplicación del conocimiento, para ello, emplean diferentes formas de evaluación como los trabajos, los talleres de investigación, la revisión de cuadernos, pasar al tablero, las exposiciones y las previas escritas y orales.



Las decisiones que los profesores toman, dependen de la forma como los estudiantes respondan en cada una de las materias. Los estudiantes perciben en algunos de los docentes actitudes de molestia, cuando les va mal en las evaluaciones y parece que se desquitaran, cuando los miran mal o se vuelven más exigentes; otros profesores se sienten mal, pues sienten que los estudiantes los hacen quedar mal con su bajo rendimiento.

Perciben que con el nuevo sistema de evaluación hay mayor exigencia porque les hacen investigar más, o les colocan mayor cantidad de trabajo que les demanda mayor tiempo de estudio fuera del colegio; también dentro del aula hay mayor exigencia, en algunos casos, hasta para calificar ellos mismos sus propias evaluaciones.

Para algunos estudiantes, el cambio en el sistema de evaluación no implica un cambio necesario en las relaciones entre el docente y los alumnos, sienten que persiste una actitud retaliativa en lo que se llaman procesos de recuperación. Para otros estudiantes, los profesores no pueden cambiar fácilmente en su forma de ver y practicar la evaluación, consideran que ellos ya son así y es muy difícil que puedan cambiar.

Perciben que algunos de los profesores planean las evaluaciones con tiempo, les dicen previamente los temas a evaluar y desde el principio del año les dan el programa que orienta el desarrollo de las actividades y evaluaciones que se llevarán a cabo durante el período académico.

Por lo general, los docentes les retroalimentan la ejecución en las evaluaciones no solo con la nota que obtuvieron, sino que les indican los logros que han alcanzado, pero parece que a algunos estudiantes esto no les interesa mucho y no han entendido las responsabilidades que tienen para lograr buen rendimiento; el logro académico ya no depende solo del profesor, sino también de los estudiantes y de los esfuerzos que hagan por cumplir con sus responsabilidades.

Mientras hay profesores que demuestran preocupación por la recuperación académica de los alumnos o porque los que van bien sigan así; les indican las acciones que deben realizar para desarrollar las diferentes actividades orientadas hacia los logros que previamente se han especificado; otros profesores muestran indiferencia con su desempeño académico, incluso no le prestan mucha atención a la indisciplina que manifiestan los estudiantes o les generan temor ante la posibilidad de solicitar alguna explicación.

## EL CONTENIDO DEL PENSAMIENTO PRÁCTICO DE LOS DOCENTES DEL ESTUDIO

En los procesos de planificación que realizan los profesores del estudio se identifican algunos de los contenidos temáticos de los programas, las actividades que consideran ellos que promueven el aprendizaje, y los mecanismos de evaluación. Estas acciones son

percibidas por los alumnos con mayor o menor claridad, dependiendo del docente y de la asignatura correspondiente.

Las investigaciones sobre el tipo de planificación que hacen los profesores han mostrado la tendencia a emplear diferentes formas que varían no sólo en cuanto a la estructura, el contenido, sino el tiempo; con referencia a este último aspecto, se identifica en los profesores estudiados tres tendencias claramente definidas: la anual, bimestral y mensual. La planeación anual corresponde a la especificación general de cada asignatura, tiene que ver con la planeación general de la institución e implica en gran parte el diseño de los programas correspondientes; en este tipo de planeación se hacen precisiones en cuanto a los materiales, libros y demás recursos que se van a emplear, los logros que deben alcanzar los estudiantes, la secuencia de los temas y los procedimientos de evaluación incluyendo cierta previsión temporal.

La planificación bimestral se orienta a especificar los contenidos temáticos de las unidades específicas que verán durante esas semanas, la asignación y la distribución de actividades que permitan el logro de los objetivos y las especificaciones sobre la evaluación, concluida cada unidad, además, se asocia el proceso de los resultados de la evaluación con procedimientos de conocimiento de notas por las diferentes instancias de las instituciones educativas, como se vio en el apartado correspondiente a las prácticas evaluativas de los profesores del estudio.

Por otra parte, la planeación mensual lleva de manera explícita especificaciones puntuales para el desarrollo de cada unidad, los trabajos de investigación, tareas, talleres o demás actividades requeridas para este logro parcial incluyendo la evaluación y los mecanismos de retroalimentación de los resultados.

Existen algunos factores que afectan no sólo la planificación de la asignatura, sino la evaluación que desea desarrollar el profesor. En los estudios sobre este tema se ha encontrado que además de los factores personales como los valores, concepciones con relación a los contenidos, conocimiento de la materia y otras variables demográficas, inciden factores de orden institucional, social y legal.

## PENSAMIENTOS Y DECISIONES INTERACTIVAS

El docente con frecuencia se ve forzado a tomar decisiones durante la interacción con los alumnos en la enseñanza; son decisiones que guardan estrecha relación entre los procesos de planeación, sus pensamientos y las circunstancias inmediatas que lo rodean y que lo conducen a generar modificaciones sobre la marcha de su planificación, con lo cual la puede modificar en función del tiempo, de los contenidos o de estas dos variables al mismo tiempo. Este proceso, implica que el profesor esté valorando constantemente la situación, la respuesta de los alumnos, sus propias acciones y que esté procesando la información de lo que ocurre para tomar decisiones sobre qué hacer en un momento dado, eso sí, observando los efectos de las acciones en los estudiantes<sup>64</sup>. Estas decisiones se suceden cuando los hechos ocurren de manera diferente a lo que el docente esperaba en su planificación o por la influencia de diversos factores no esperados.

Shavelson y Stern<sup>65</sup> plantean que la enseñanza interactiva se puede asemejar al desarrollo de una serie de rutinas bien establecidas, lo cual le permite al profesor controlar la clase, obtener información

<sup>64</sup> Clark, C. y Yinger, R., 1979, *Three studies of the teacher planning*, Citado por Marcelo, C., 1987, Op. Cit.

<sup>65</sup> Shavelson, R. J. y Stern, P., *Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior*, Review of Educational Research, 1981, pp. 51. 455-498.

sobre el desempeño de los estudiantes y así, determinar si una rutina específica está funcionando adecuadamente o no.

La elaboración de rutinas es el principal producto de la planificación del profesor<sup>66</sup>; dichas rutinas aparecen como esquemas simples que orientan el quehacer del docente dentro de la complejidad del aula. Las rutinas corresponden a comportamientos interiorizados y automáticos, son generados por los mismos profesores como consecuencia de su práctica profesional y que “liberan espacios de procesamiento cognitivo tanto para los profesores como para los alumnos, automatizando un subconjunto de tareas de procesamiento cognitivo si los problemas se tuvieran que resolver cada vez de nuevo”<sup>67</sup>. En el caso de los profesores estudiados se identificaron en particular las rutinas de iniciación que están matizadas en la presentación de la planificación que realiza cada docente al iniciar el año lectivo y en cada bimestre o al iniciar cada una de las unidades. También se dan rutinas de distribución de actividades que el estudiante por lo general conoce desde el inicio del año escolar; incluye además, la previsión de espacios que posibiliten el trabajo de los alumnos e incrementen su motivación, mejoren su ritmo de trabajo y que propicien la asimilación de los contenidos de la asignatura. También comprende rutinas de recuperación en los casos en los que los estudiantes muestran deficiencias que se identifican en los resultados de la evaluación y, rutinas de instrucción que sirven como mecanismos de reorientación del aprendizaje o para la superación de vacíos en el conocimiento o en el desarrollo de habilidades; aspectos que son identificables dentro de las rutinas del aula y específicamente mediante la evaluación.

Las rutinas que los profesores diseñan les permiten promover la participación de los estudiantes, el ritmo que ellos manifiestan y en

<sup>66</sup> Pérez, A. I., Gimeno, J., Op. Cit. 1988, pp. 37-63.

<sup>67</sup> Leinhardt, K. A., y otros., *Studies in Curriculum Decision Making*. En C. Marcelo, 1987, Op. Cit, 1984.



caso de deficiencias, generar actividades que en lo posible les permitan subsanar las fallas identificadas. Incluso, cuando los alumnos han pasado por actividades físicas que puedan posteriormente dispersarlos en las actividades de clase y con asignaturas que requieran de mayor atención por el nivel de conceptualización que implican.

Existen algunas situaciones en la enseñanza en las que las alternativas posibles de tomar son igualmente deseables o indeseables, lo cual constituye un dilema porque surgen argumentos entre una opción y la otra, sin que ninguna de las dos pueda ganar, son situaciones que crean confusión, por consiguiente se deben resolver a la mayor brevedad posible.

Este dilema ha sido generado por los cambios sugeridos en la ley 115 y cobija no sólo a los padres de familia, directivas y profesores, sino a los estudiantes también.

Otras de las rutinas identificadas en los docentes del estudio fueron las interactivas de gestión, que le permiten al profesor garantizar que el conocimiento se está aprendiendo, participan en estas decisiones además de los profesores, las directivas y el consejo académico.

Es claro, entonces, que las decisiones interactivas de los docentes son el resultado de los pensamientos, razonamientos y preocupaciones de los profesores durante la enseñanza<sup>68</sup>. Es importante tener en cuenta que aunque los pensamientos o razonamientos de los profesores, no se traduzcan en conductas observables, los profesores tienen durante la enseñanza preocupaciones y pensamientos que influyen en sus acciones pedagógicas.

<sup>68</sup>Marcelo, G. C., 1987, Op. Cit.

## CREENCIAS, PRINCIPIOS, CONSTRUCTOS PERSONALES Y CONOCIMIENTOS PRÁCTICOS DE LOS PROFESORES

Tanto la planeación, la toma de decisiones como la conducta de los profesores están directamente influidos por la forma como el profesor concibe su propio mundo profesional<sup>69</sup>. En otros términos, incide su mundo de creencias, los principios, las percepciones, las atribuciones y las teorías que el docente emplea como producto de su práctica cotidiana y de interacción social en el medio educativo en el que se desempeña.

Las teorías y creencias que los docentes generan desde su propio mundo experiencial, corresponden a afirmaciones o inferencias con relación a personas, acciones o situaciones e incluyen una visión dicotómica <correcto-incorrecto, verdadero-falso, bueno-malo> que predispone para actuar de diferente forma bajo diferentes condiciones. Las creencias inciden directamente en las decisiones y las acciones de los profesores, de manera que conforman un esquema personal<sup>70</sup> que guía el ejercicio de su profesión.

Las creencias y las teorías implícitas de los profesores sirven, al igual que las rutinas y los esquemas, para reducir las necesidades del procesamiento de información que genera en el profesor un patrón de comportamiento que le permite abordar los problemas presentes en el medio escolar. Las teorías implícitas capacitan al profesor para afrontar las situaciones conflictivas que surgen y así, puede tomar decisiones, según las circunstancias lo requieran.

Luego de analizar las entrevistas efectuadas a los profesores y a los alumnos, se encontró que los docentes manifiestan creencias rela-

<sup>69</sup> Ibid.

<sup>70</sup> Meyers, D., *Psicología social*, México, Panamericana, 1995.

cionadas con la afectividad del alumno en conexión con los resultados de la evaluación.

Se identifican algunas creencias en relación con las prácticas evaluativas individuales o grupales y el rol del docente frente a ellas, se atribuyen limitaciones a una u otra forma de evaluación y al papel mismo del docente.

Al docente en su desempeño profesional se le asignan una serie de roles, entre los cuales está el de establecer las tareas o actividades mediante las cuales se introduce a los alumnos en el grupo de clase. En segundo lugar, el profesor construye un sistema social en la clase y tiene como función regular el tipo de estímulos en la clase. Esta regulación se produce mediante la estructuración que realiza del manejo de la información y los patrones de retroacción que emplea<sup>71</sup>.

Como se mencionó anteriormente, existen algunas creencias con respecto al rol de los docentes que se puede concretar aún más en afirmaciones como la siguiente:

#### PERSPECTIVA DEL ROL DOCENTE

El rol del docente no está únicamente asignado a la transmisión de conocimientos, el profesor debe cumplir otras funciones socializadoras que preparen al estudiante para enfrentar las exigencias que la sociedad le formula, mediante unas acciones concretas y unos esquemas valorativos específicos.

De hecho Pérez Gómez<sup>72</sup>, considera que el aprendizaje de los productos sociales, así como la educación de los nuevos miembros de

<sup>71</sup> Marcelo, G. C. 1987, Op. Cit.

<sup>72</sup> Pérez Gómez, A., *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. En: J. Gimeno y A. Y. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1988.

la comunidad tienen lugar como socialización directa de la generación joven, mediante la participación cotidiana de los niños/as en las actividades de la vida adulta.

Así mismo, se identificaron creencias relacionadas con el rendimiento de los alumnos en las diferentes asignaturas que se fundamentan en explicaciones de diferente orden, incluyendo aspectos personales, familiares, institucionales y sociales.

Hay algunas creencias que denotan una serie de atribuciones con respecto al comportamiento de los estudiantes, en relación con la evaluación. El docente relaciona las ejecuciones del alumno con su desempeño futuro en el campo laboral, es decir, asume que tanto el proceso de formación, como el de la evaluación deben contribuir en el desarrollo de competencias para el desempeño posterior del alumno en contextos diferentes al del medio escolar.

Dentro del rol socializador que el docente ejerce, siente que uno de sus compromisos está en la formación valorativa y del juicio moral de los alumnos. Esta es una función que desde varias perspectivas se le atribuye a la escuela<sup>73</sup> y que queda explícita en las interacciones educativas que el educador tiene con el alumno.

Para el docente es relevante exigirle al estudiante, de lo contrario, su juicio y acciones morales no le permitirían superar su nivel de heteronomía y tender hacia la autonomía<sup>74</sup> como una forma de autorregulación de la conducta y que por consiguiente, no requeriría del control externo, el alumno desarrollaría conciencia de la importancia de las reglas por su contenido más que por ser reglas y estaría en disposición de aceptarlas y respetar su cumplimiento, en bien suyo y de la comunidad académica.

<sup>73</sup> Vidal, M., *La educación moral en la escuela*, Madrid, Verbo Divino, 1981.

<sup>74</sup> Kohlberg, L., *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, D.D.B, 1992.

En este sentido, la evaluación es vista por el docente desde una funcionalidad múltiple que incluye desde el control de la asimilación de los conocimientos hasta la garantía del orden social.

Ahora bien, dentro del proceso del pensamiento, las creencias y los constructos personales del profesor, las atribuciones juegan un papel importante, porque mediante ellas asigna causas al comportamiento de los estudiantes bajo dos perspectivas básicamente: la atribución externa y la atribución interna<sup>75</sup>.

Los procesos de atribución entran en juego cuando se desea comprender el comportamiento del otro, se busca determinar por qué ocurre e identificar sus causas. La acción, el comportamiento que tiene un propósito o intención, no solamente es compleja, sino que además está íntimamente relacionado con el funcionamiento interno del actor e implica procesos de interpretación diferentes para el perceptor, quien puede inferir diferentes causas del comportamiento a riesgo de hacer atribuciones falsas.

Las respuestas que los docentes y alumnos manifestaron durante las entrevistas, han permitido identificar estas formas de atribución, relacionadas unas con el comportamiento y otras con el desempeño académico.

Algunas de las atribuciones están básicamente referidas al comportamiento de los alumnos como en el siguiente caso: la posibilidad de éxito también es atribuible al estudiante, parece que el docente se sustrajera como actor directo en la consecución de logros que debe hacer el estudiante como producto de su esfuerzo personal. A la posibilidad de éxito o de fracaso, se asocian diferentes factores externos al docente e inherentes a las características personales, intelectuales familiares y sociales de los alumnos.

<sup>75</sup> Schneider, D., Hastor, A., Ellsworth, P., *Percepción personal*, México, Fondo Educativo Interamericano, 1982.

La atribución externa en algunos casos es combinada con explicaciones de otros factores de tipo legal, institucional, la motivación del alumno, o con atribuciones contradefensivas en el momento en el que el profesor reconoce que sus acciones tienen que ver con el fracaso de los alumnos y les concede a ellos, el mérito de sus éxitos.



Ante los resultados que obtienen los estudiantes en las evaluaciones, los docentes buscan diferentes explicaciones, que implican procesos de percepción, reflexiones e interpretación sobre las rutinas de instrucción y las atribuciones explicativas de los resultados.

Los procesos atribucionales juegan un papel importante porque permiten un control del ambiente social, a través de una visión ordenada del mismo<sup>76</sup>. Son atribuciones que en buena medida están mediadas por los constructos personales, los procesos cognoscitivos, los marcos culturales y normativos que posee el docente.

Una vez que el profesor ha determinado la tarea que deben realizar los alumnos, normalmente espera que ellos se comporten de una determinada manera. Por consiguiente, las percepciones que el docente realiza de la conducta del alumno, se ven afectadas por las interpretaciones que haga del mismo comportamiento.

Los estudiantes perciben o reciben de manera directa las percepciones de los docentes, en algunas oportunidades concuerdan con las manifestaciones conductuales del grupo, en tanto que en otros momentos, son apreciaciones contradictorias que ejercen un efecto negativo en los alumnos, a la manera del efecto pigmalión, lo

<sup>76</sup> Echevarría, A., *Psicología Social Sociocognitiva*, Bilbao, D.D.E., 1991.

cual hace que los alumnos se comporten como son percibidos por los adultos.

Estas percepciones son transmitidas por los docentes de manera directa, a través de afirmaciones o de manera sutil a través de patrones de elogio o censura, interrogaciones, el manejo del tono de voz, la mirada o la postura corporal<sup>77</sup>.

El paso entre percepción de un estímulo y su procesamiento depende de la relevancia otorgada por el profesor al estímulo en cuestión. Si se considera relevante, el estímulo se procesa siguiendo una o varias de las siguientes rutinas: de acción, inmediatas, de aplazamiento de acción y de comprensión.

El proceso es más complejo de lo que parece en virtud a que estos procesos psicosociales no se dan en un purismo absoluto, por el contrario, comprometen diferentes procesos como la percepción, interpretaciones y atribuciones. De allí, que las diferencias en las atribuciones probablemente se puedan explicar en términos de las suposiciones, interpretaciones o perspectivas asumidas por los actores y los perceptores. Una posibilidad es que los actores y los perceptores realicen interpretaciones diferentes acerca del comportamiento del actor<sup>78</sup>.

Las interpretaciones se asocian con la emisión de juicios con relación a las capacidades y logros de los estudiantes a través de los resultados de la evaluación.

En sentido inverso y como producto de las experiencias que los estudiantes van construyendo en los procesos de interacción con los

<sup>77</sup> Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós, 1989.

<sup>78</sup> Schneider, D., Hastor, A., Ellsworth, P., *Percepción personal*, México, Fondo Educativo Interamericano, 1982.

docentes, hacen procesos de atribución en cuanto a las características personales de cada docente.

En algunos docentes, no deja de existir la tendencia a interpretar los resultados obtenidos por los alumnos desde aspectos externos, como la buena suerte, desconociendo con estas explicaciones las propias capacidades del alumno. Corresponden a principios de atribución externa, que están guiados por el contexto interactivo concreto en el que se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje<sup>79</sup>

El papel de los docentes como actores en los procesos de evaluación y en las demás actividades académicas, puede conducirlos a interpretaciones de autoensalzamiento y contradefensivas<sup>80</sup>.

Las interpretaciones de autoensalzamiento, como se mencionó anteriormente, hacen que el docente se atribuya el éxito del estudiante, aduciendo que se debe a la gestión que ellos desarrollan con los alumnos. Dentro de las interpretaciones que autoensalzan, el docente atribuye los fracasos a los estudiantes<sup>81</sup>, lo cual hace que ellos reacciones de manera negativa a través de actitudes egodefensivas<sup>82</sup>.

Los docentes pueden estar muy inclinados a considerar sus éxitos, como debidos a factores internos y sus fracasos, a factores externos. Los resultados positivos los atribuyen a sus procesos de planificación, a las actividades que llevan a cabo en el aula, mientras que los resultados negativos, relacionados con el fracaso de los alumnos, los atribuyen a factores situacionales<sup>83</sup> o a los alumnos mismos. No obstante, se pueden encontrar casos en los que los do-

<sup>79</sup> Weiner, B., *Una teoría atributiva de la motivación de logro y la emoción*, En: Mayor, L., *Psicología de la emoción*, Valencia, Promolibro, 1988.

<sup>80</sup> Wittrock, M. C. 1990, Op. Cit.

<sup>81</sup> *Ibíd.*

<sup>82</sup> Rodríguez, A., *Psicología social*, México, De Trillas, 1991.

<sup>83</sup> Echevarría, A. Op. Cit.



centes reconocen su responsabilidad ante el fracaso de los alumnos y ponderan los logros de ellos, consideran que sus capacidades son las que les han permitido obtener buenos resultados; esta tendencia en el campo de la interpretación se conoce como atribución contradefensiva y se identificaron en los maestros entrevistados.

En todo este proceso los docentes hacen reflexiones constantes sobre los resultados obtenidos por los alumnos, sobre sus comportamientos, las dificultades que surgen durante los procesos de interacción y en algunos casos, las reflexiones tocan sus propias acciones y toman decisiones de acuerdo con estos resultados, en otros casos, las situaciones siguen simplemente su curso de acción.

El conocimiento práctico de los profesores encierra una serie de convicciones o principios conscientes o inconscientes, que surgen a través de la experiencia profesional y se expresa como una filosofía personal, orientan sus prácticas educativas y son el producto de una asociación entre la teoría y la práctica<sup>84</sup>.

El análisis de las entrevistas realizadas permite identificar los siguientes principios en los profesores: de compensación, de indulgencia estratégica y control progresivo.

El principio de control progresivo se manifiesta en aspectos como la autocorrección que debe hacer el alumno de sus evaluaciones, los resultados esperados de ellos, el cumplimiento de sus responsabilidades y el seguimiento a sus ejecuciones, la identificación de problemas y el estímulo a los alumnos para desarrollar sus potenciali-

<sup>84</sup> Elbaz, F., *Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores*. En L. M. Villar Angulo, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alcoy, Marfil, 1988.

dades, tal como lo plantea Wittrock en los análisis que ha realizado sobre el conocimiento práctico de los profesores<sup>85</sup>.

Para los alumnos, el control progresivo es evidente en la evaluación y en el grado de exigencia que ella conlleva, dependiendo de los resultados anteriores.

La evaluación ha sido frecuentemente vinculada por los profesores con los principios de control normativo y disciplinario, es un mecanismo para ejercer control en el aula y promover las pautas de comportamiento positivo en los alumnos; no obstante, un ejercicio coercitivo de la evaluación lo que hace es promover en los alumnos conductas egodefensivas en algunos casos y de temor extremo en otros.

Este principio se da cuando la ejecución de la planificación que el docente ha realizado, surgen factores que interfieren como el comportamiento de los estudiantes y que no es esperado por el docente.

El principio de información se constituye en un elemento de apoyo para el docente, cuando comunica los resultados de la evaluación, de esta manera, le informa las razones de los resultados que la evaluación expresa.

Este principio de información, no sólo se da cuando se hace la retroalimentación sobre las notas obtenidas por los alumnos, además, hacen parte del proceso para comunicar la planeación que cada docente lleva de su asignatura.

En algunas circunstancias en las que los resultados obtenidos por los alumnos lo amerita, el docente considera posibles alternativas para posibilitar la recuperación de ellos, motivando sus esfuerzos y

<sup>85</sup> Wittrock, M. C., 1990, Op. Cit.

el desarrollo de sus potencialidades. El principio de compensación se constituye en una alternativa para el logro de este objetivo.

En algunos docentes, los alumnos identifican una clara aplicación del principio de compensación, cuando por los resultados de sus evaluaciones reciben diferentes formas de ayuda, que les permitan superar las deficiencias que están presentando.

En la aplicación del principio de compensación, el docente busca diferentes alternativas para contribuir a la recuperación académica de los alumnos, entre ellas se pueden mencionar la dedicación de mayor cantidad de tiempo, elaboración de ajustes cuando se identifican vacíos en el conocimiento, la coevaluación entre compañeros para tratar de vencer las manifestaciones de timidez de algunos de los estudiantes, la asignación de créditos para estimular la motivación hacia algún tema en particular, la asignación de otras actividades de refuerzo y finalmente, la aplicación de una curva que reduzca al máximo los puntajes negativos

Los profesores insistentemente manifiestan su interés personal y por exigencia de la Ley 115, para que los alumnos logren una integración entre los conceptos y su aplicabilidad dentro y fuera del aula.

En el principio de integración se conjugan la articulación de conocimientos para dar respuesta a las pruebas de Estado, la formación física e integral del alumno y la evaluación ofrece, según el docente, la posibilidad de indentificar la forma como los estudiantes están integrando y aplicando su conocimiento en la práctica; además, se evalúan los esquemas actitudinales de los estudiantes.

La participación de los estudiantes es uno de los aspectos de mayor preocupación para el docente. El principio de participación es pro-

movido por los profesores de diferentes formas, entre ellas se identifican el desarrollo constante de actividades a nivel grupal, el reconocimiento en público de los logros o la modificación de metodologías que hagan partícipes a todos los miembros del grupo.

Algunos docentes consideran que los estudiantes juegan un papel importante en el proceso educativo, los reconocen como personas que además de tener deberes, tienen unos derechos que se les deben respetar y que implica tratarlos con justicia<sup>86</sup>, de esta forma, se identifica la aplicación del principio de igualdad de trato.

Por otra parte, las imágenes como representaciones mentales<sup>87</sup> de carácter personal hacen que el docente perciba la evaluación desde una perspectiva ideal, teniendo en cuenta las características socio-demográficas y culturales de cada región.

Algunos docentes consideran que la atención no se debe centrar tan sólo en los alumnos, sino sobre ellos mismos, para volverse sujeto de sus propias observaciones, en particular, en lo referido a la evaluación, para impedir el que se confundan los roles y las intenciones de las acciones que se realizan en las interacciones en el aula.

Es importante resaltar que en los procesos de interacción en el aula los alumnos identifican manifestaciones de inconformidad del docente, expresiones de hostilidad relacionadas con las ejecuciones de los estudiantes; no obstante algunos de los profesores expresan que procuran suprimir las emociones negativas porque éstas pueden afectar el desempeño de los alumnos.

No obstante, hay circunstancias en las que el docente aunque procure controlar sus emociones, los resultados de las evaluaciones,

---

<sup>86</sup> *Ibíd.*

<sup>87</sup> *Ibíd.*

según los alumnos, los hacen cambiar con ellos y expresar sentimientos de enojo, tristeza o incomodidad; en este sentido, entran en juego las percepciones e interpretaciones de los estudiantes que los conducen a hacer atribuciones<sup>88</sup> con relación a las reacciones emocionales de los docentes.

Además de los principios antes mencionados, se identifican en las afirmaciones de los docentes, enunciados formulados con claridad que denotan los patrones de comportamiento que manifiestan en ciertas circunstancias relacionadas con la enseñanza; son reglas de la práctica que orientan las acciones a seguir por el docente en un momento dado.

Los profesores asumen diferentes comportamientos en las situaciones reiterativas que se les presenta en las sesiones de clase, se incluyen además de las mencionadas, la tolerancia ante el incumplimiento de actividades por parte de aquellos alumnos que demuestran un aprendizaje efectivo independientemente de las tareas o demás actividades, que se les dejan para desarrollar en la casa y que son justamente las que no cumplen, aunque muestran buenas ejecuciones en el aula y en las evaluaciones; el desarrollo individual de talleres que promuevan más el compromiso y el desempeño de cada alumno y las sustentaciones en público para estimular habilidades comunicativas, son actividades que, por sus afirmaciones, les han dado resultados positivos en el mejoramiento del aprendizaje.

Cuando los docentes identifican estudiantes cuyos resultados concuerdan con sus expectativas, procuran ejercer el principio de poder compartido<sup>89</sup>, al reconocer sus esfuerzos, su buen comportamiento o su actitud positiva hacia la clase, les asignan responsabilidades o los premian socialmente.

<sup>88</sup> Schneider. Op. Cit.

<sup>89</sup> Witrock, M. Op. Cit

Dentro de los procesos educativos, los docentes constantemente deben realizar esfuerzos y generar estrategias que posibiliten la integración la información nueva con las experiencias de aprendizaje pasadas y futuras de los estudiantes, a este proceso se le identifica como principio de vinculación cognitiva.

La perspectiva dialéctica considera el desarrollo del hombre como un intercambio constructivo, entre los patrones y esquemas de pensamiento y acción ya adquiridos y las condiciones del medio social, en el que se desenvuelve.

Por otra parte, todo proceso de socialización se caracteriza por la adquisición de patrones comunes de comportamiento profesional como por la construcción diferenciada de esquemas específicos de comportamiento y acción. Esta teoría, desarrolla el concepto de estrategia social como un conjunto coordinado de sistemas de ideas-acción, para analizar las respuestas conscientes, intencionales y diferenciales de los profesores. Se distinguen tres tipos de respuestas significativamente diferentes: sumisión estratégica, adaptación internalizada y redefinición estratégica.

La sumisión estratégica, corresponde a un mecanismo de adaptación que el docente hace, de manera superficial y ficticia a las exigencias impuestas por el medio educativo como institución.

Este principio, no sólo se observa en el comportamiento de los profesores, los alumnos también adoptan conductas de sumisión que les permita ajustarse a las exigencias del docente, así no tenga claridad en lo conceptual; busca en términos de la teoría del desarrollo moral<sup>90</sup> mostrarse como *un niño bueno* que cumple con lo que se le solicita para ganar aprobación social y reconocimiento de

<sup>90</sup> Kohlberg, L. Op. Cit

las figuras de autoridad, lo cual desde la perspectiva del principio de compensación, sería obtener una nueva oportunidad cuando los resultados de la evaluación no sean positivos.

La adaptación internalizada, corresponde a los comportamientos adaptativos por convicción. Se asemejan desde la perspectiva funcionalista<sup>91</sup> a los mecanismos de ajuste y adaptación, que el docente hace ante las diferentes circunstancias que lo rodean y desde la perspectiva moral, al reconocimiento de la ley por su esencia<sup>92</sup>: Percepción que no escapa a la observación de los alumnos.

También se encontró la integración de dos principios fundamentales: la adaptación internalizada y la percepción del rol docente. Se integran en las funciones del rol docente, el cumplimiento, por convicción, de los requerimientos de la ley general de educación.

La redefinición estratégica corresponde a las respuestas constructivas, generadas idiosincrásicamente por el sujeto, representa una alternativa personal en el conflicto individuo-institución<sup>93</sup>. Se observa que en varios aspectos los maestros estudiados tienen como punto de referencia lo que dice la ley, la cual parece asumida a través de los mecanismos institucionales que se han activado: órganos de decisión y participación, tales como los consejos y comités; también influyen los compañeros de trabajo y los propios alumnos.

El análisis de los datos, permite ver con claridad que las prácticas evaluativas de los docentes tienen una base fuerte, producto de las del conocimiento práctico que cada uno de ellos ha venido construyendo en el transcurso de su experiencia profesional. Es un co-

<sup>91</sup> Rodríguez, A., *Psicología Social*, México, De Trillas, 1991.

<sup>92</sup> Kohlberg, L. Op. Cit.

<sup>93</sup> Pérez, A. I., Gimeno, J., *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico*, Infancia y aprendizaje. V. 2., 1988, pp. 37-63.

nocimiento del cual los profesores mismos no son conscientes, pues constituyen esquemas implícitos, pero que se evidencian en las actividades pedagógicas y evaluativas que desarrollan.

## CONCLUSIONES

Las prácticas evaluativas que realizan los docentes de la investigación, son el producto de la experiencia profesional de varios años de trabajo en el campo de la educación oficial y privada. Corresponde a procesos de planeación tanto institucional como personal y procuran dar respuesta a los interrogantes sobre qué es lo que los estudiantes aprenden durante los procesos interactivos en el aula.

Pese a que la Ley 115 estipula que deben existir cambios en la forma de evaluación y en la asignación de calificaciones, se observa la persistencia de prácticas evaluativas catalogadas como tradicionales: las previas, los quices, las exposiciones, las tareas; probablemente lo visto como diferente es el desarrollo de talleres y de investigaciones, incluso el mismo estudiante percibe que el cambio no es sustancial, que es un proceso que está apenas en marcha y al que difícilmente, se han podido habituar tanto profesores como ellos mismos y menos la familia, para quienes aún es incomprensible el paso de lo cuantitativo a lo cualitativo.

La aceptación absoluta de lo cuantitativo como referente del conocimiento adquirido por los estudiantes, está siendo seriamente cuestionado. Las dudas sobre si la cantidad es un claro reflejo del conocimiento adquirido, si se constituye en una verdadera medición, han generado a través de la ley 115 y su decreto reglamentario un clima de cambio que involucra a todas las partes comprometidas en el escenario educativo, pese a las resistencias que un cambio de esta naturaleza genera.

Implica revisar las formas como se concibe la evaluación, su utilidad y las condiciones de aplicabilidad; así como las formas de planeación a la que se le somete y los principios bajo los cuales la sustenta el docente. Es importante analizar su impacto en los estudiantes, en los docentes y demás miembros de la comunidad educativa.

La evaluación vista desde la perspectiva cualitativa debe conducir a cuestionamientos como: ¿Realmente permite conocer los alcances y limitaciones del alumno? ¿Responde a un proceso de formación integral del estudiante? ¿Promueve la recuperación de aquellos estudiantes en los que se identifican dificultades? ¿Permite promover a los estudiantes más aventajados?.

Es probable que se requiera una revisión de los paradigmas cuantitativos y cualitativos para precisar sus bondades y dificultades, pues de hecho, como se mencionó anteriormente, a la evaluación le subyacen paradigmas y filosofías de la educación.

Sólo en las últimas décadas se ha extendido la posibilidad de estudiar las ciencias como son estudiados otros aspectos de nuestra sociedad. La ciencia ha perdido su aura de elitismo y de sacralidad que antes impidió a los investigadores poner en tela de juicio sus supuestos. Ningún conocimiento, sea científico o correspondiente al sentido común está o puede estar completamente al margen del interés humano. Luego es importante, comprender qué intereses y acontecimientos humanos interactúan para dar forma al conocimiento<sup>94</sup>, incluyendo ese conocimiento que se da en el campo de la educación.

Representa un cambio desde una concepción de la ciencia y del conocimiento que ésta proporciona, como algo que nos es revelado a

<sup>94</sup> Habermas, J., *Conocimiento e interés*, Buenos Aires, Taurus, 1990.

la perspectiva que ve la ciencia y su conocimiento, como algo socialmente creado por individuos y los acontecimientos que han conformado los tipos de interrogantes que la ciencia formula y los procedimientos para llegar a la información que responderá a tales preguntas<sup>95</sup>.

Desde el conocimiento específico de la evaluación cuantitativa hay interrogantes con relación a por qué sus resultados han sido muy inferiores a lo esperado; dicha evaluación, no ha permitido identificar qué funciona o qué no o qué aspectos se deben cambiar: Son cuestionamientos que no escapan a la evaluación en educación. Sin embargo, es importante tener en cuenta que tales acciones evaluativas se han sustentado en los supuestos asumidos como ciertos acerca de la adecuación del marco de las ciencias naturales a las actividades de evaluación<sup>96</sup>.

A partir de los resultados que arroja la evaluación cuantitativa -positiva o negativo-, se empezaron a cuestionar estos sistemas de evaluación porque no captan la *experiencia* o la *esencia* de los procesos ocurridos, para éste durante el aprendizaje y la evaluación del conocimiento adquirido.

Surgen entonces diferentes alternativas a la evaluación tradicional bajo el paradigma de lo cualitativo, que contrario a lo que muchos investigadores suponen, permitirían conocer e interpretar una realidad tan compleja no solamente desde la descripción, sino hasta en las dimensiones causales<sup>97</sup>. Permitirían la reconstrucción de los significados otorgados por cada uno de los actores a las diferentes actividades que se dan en el acto educativo, comprender y redimen-

<sup>95</sup> Cook, T. D., Reichardt, Ch. S., *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. De. Morata, 1986.

<sup>96</sup> Campbell, D. y Stanley, J., *Diseños experimentales y cuaiexperimentales en investigación*. Madrid, Amorrortu, 1986.

<sup>97</sup> Cook, T. D., Reichardt, Ch. S., 1986, Op. Cit.

sionar el sentido y la utilidad de la evaluación como una práctica que ocurre en un escenario con actores de diversas características, expectativas y motivaciones diferentes.

Desde la perspectiva de la investigación cualitativa en el campo de la educación se rechaza la consideración restringida de los fenómenos y procesos, haciendo que el objeto de la investigación didáctica abarque cuantos fenómenos y procesos caracterizan la vida del aula, porque dicho quehacer, hace referencia tanto al comportamiento de los docentes como a las actividades de los estudiantes a nivel individual y colectivo y, a la peculiaridad del contexto que define física, social y psicológicamente el clima donde se producen intercambios y aprendizajes específicos.

La comprensión de estas peculiaridades no se debe circunscribir a los aspectos observables del mundo físico y del comportamiento humano, se requiere, fundamentalmente, atender los significados subjetivos que construyen quienes comparten tales escenarios en sus propias vivencias. La investigación cualitativa a través de la observación, la percepción, la interpretación y asimilación de los acontecimientos e interacciones que singularizan la vida del aula, ausculta en los significados, razones e intenciones de los individuos, los cuales, ni se observan directamente ni son susceptibles de cuantificación y análisis matemático; se interpretan y se comprenden.

Sin embargo, tal vez no sea recomendable abandonar del todo al enfoque cuantitativo, probablemente se requiera una acertada combinación de los dos, para tener una mejora y más amplia impresión sobre los resultados de la evaluación.

En el acto evaluativo es importante tener en cuenta los mecanismos y las prácticas que desarrollan los docentes. Como instrumento de

análisis para aproximarse a los fenómenos implicados en la mecánica y en el significado real de lo que es la evaluación; en esta investigación se enfocó el acto de evaluar desde la planificación, los esquemas de decisiones interactivas, las teorías, las creencias y los principios que posee el docente y que sustentan sus prácticas evaluativas.

La actividad de evaluar para los profesores y los alumnos es un acto más de la enseñanza, algo que de manera formal o informal, realizan cotidianamente y se aprecia como la comprobación de la enseñanza y de lo aprendido por el alumno, se constituye en la fase postactiva de la enseñanza como lo afirma Jackson<sup>98</sup>; esta fase no excluye la recolección de información que se lleva a cabo durante la fase interactiva, mientras va transcurriendo el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se explicita en actividades específicas en algunos casos como la presentación de tareas, el desarrollo de ejercicios individuales o grupales en el aula, los interrogatorios, etc.

La evaluación del aprendizaje, mediante la asignación de una nota cuantitativa o una apreciación cualitativa, la calificación o apreciación de un trabajo, de un ejercicio, de una exposición, de una plancha, un taller o cualquier actividad del alumno, la adjudicación de una categoría que suponga la ubicación del alumno en una escala implícita o explícita, es la expresión de un juicio por parte del profesor, que presupone unos esquemas de pensamiento, unas atribuciones e interpretaciones y una toma de decisiones, la cual se apoya en diferentes tipos de evidencias que hacen las veces de indicadores para el docente y se concretan en procedimientos de evaluación formales como las previas o trabajos o en observaciones informales.

La evaluación desde el punto de vista personal, social y académico juega un papel importante en la vida del profesor y del alumno, ge-

<sup>98</sup> Jackson, Ph., *La vida en las aulas*, Madrid, Marova, 1968.

nera procesos de acercamiento o distancia entre las dos partes porque corresponde a apreciaciones diferentes y a significados otorgados desde las experiencias de cada una de las partes. Así como el docente pone en juego una serie de conocimientos prácticos producto de su ejercicio profesional, el alumno también genera una serie de esquemas de pensamiento enraizados en su experiencia de aprendizaje y como receptor directo, de las acciones de los docentes.

El éxito o el fracaso escolar, como expresión de una toma de decisiones a través de la evaluación, está directamente ligado a las prácticas evaluativas que los docentes realizan, a las expectativas de ejecución que tienen tanto profesores como alumnos, a la toma de decisiones y demás procesos de pensamiento que intervienen en el acto educativo.

En consecuencia, se hace necesario desde el plano investigativo y de formación de maestros trabajar el tema de la toma de decisiones, de la planeación y la solución de problemas en el aula; de hecho, las investigaciones han demostrado que los procesos de toma de decisiones de los profesores no se elaboran según un modelo teórico altamente estructurado, sino que tienen que ver en alto grado con las apremiantes exigencias institucionales, con las demandas de la situación inmediata, las características de los alumnos. Estos aspectos, deberían ser motivo de constante reflexión en el campo de la educación.

Durante mucho tiempo el comportamiento de los estudiantes ha sido objeto de investigación y argumentación en la literatura educativa; actualmente surge el interés por indagar el comportamiento de los docentes, por los procesos cognoscitivos que entran en juego en el ejercicio que hacen de su profesión como educadores, evidentemente las prácticas evaluativas, que son tal vez, el ángulo más

conflictivo de la educación, por lo tanto, no deben escapar a estas reflexiones.

Es importante, tomar conciencia de la importancia que tienen los mecanismos implícitos en las prácticas evaluativas que realizan los profesores y que los alumnos asumen, por un mecanismo de sumisión estratégica para poder sobrevivir en el medio escolar, se debe reflexionar sobre el carácter idiosincrásico que el profesor le da a la evaluación, sobre los procesos de conversión a datos que posteriormente adquieran un enorme valor, independientemente de las circunstancias en las que se producen. Además de las peculiaridades individuales que implica el proceso de evaluación, se debe pensar en los patrones de comportamiento generalizables, reforzados e impuestos por las exigencias y la regulación del sistema educativo y del curriculum<sup>99</sup>.

En este sentido, es importante analizar los esquemas de pensamiento dominantes en las prácticas pedagógicas y evaluativas de los docentes dentro del marco de la Ley 115: la aplicabilidad de lo cualitativo por oposición a lo cuantitativo, los objetivos de la evaluación, sus funciones y aplicabilidad, los procedimientos y las teorías que sustentan estas prácticas.

La perspectiva de los procesos de pensamiento de los docentes se constituye en una alternativa valiosa para profundizar sobre los aspectos antes mencionados y aquellos que no se han incluido en esta reflexión. Conocer el complejo mundo de la experiencia del docentes desde sus propios esquemas de conocimiento, producto de sus experiencias personales, se constituye en un reto para la educación y a la vez, en una alternativa de comprensión de los fenómenos implícitos en la enseñanza y la evaluación.

<sup>99</sup> Gimeno Sacristán, J., *El curriculum*, Madrid, Morata, 1995.

Por otra parte, rompiendo con la visión del alumno como un sujeto pasivo, acumulador de información y cuyo aprendizaje depende de la actividad del profesor, se puede considerar al estudiante al igual que el profesor como una persona transformadora del saber y como constructores de esquemas alternativos de conocimiento; es decir, que se le debe prestar mayor atención a los esquemas de pensamiento de los alumnos quienes también generan teorías implícitas, creencias y principios que rigen su práctica educativa.

Así como se le está dando importancia a las características esenciales del pensamiento o conocimiento práctico de los profesores, es necesario dedicarle tiempo y esfuerzos al conocimiento práctico de los estudiantes. No se puede desconocer que los alumnos tienen una serie de opiniones y puntos de vista, sobre los temas, la educación, las acciones del profesor, sus propias acciones y la evaluación misma.

Como lo plantea Kelly,<sup>100</sup> los alumnos se explican a sí mismos, a su entorno, y a los hechos posibles de su futuro, constituyendo modelos y teorías personales que se someten a la continua evaluación de la experiencia. En oposición a la idea del alumno como un papel blanco que hay que llenar, este autor considera que cada individuo <estudiante o profesor> elabora progresivamente un sistema de constructos personales que funciona a manera de anteojeras o paradigmas para interpretar y predecir la realidad.

Asumir una visión del estudiante como la propone Kelly requeriría de los profesores la identificación y comprensión de los constructos científicos y cotidianos que los alumnos tienen, asignándoles un valor epistemológico importante y un estatus en el acto educativo.

<sup>100</sup> Kelly, G. A., *Psicología de los constructos personales*, Bilbao, D. D. B., 1994/1995.

Se trata de comprender que no basta con admitir que tanto los profesores como los estudiantes tienen creencias, constructos personales, planifican y toman decisiones elaborados de manera idiosincrática en un marco social y educativo determinado, sino de ir más allá, hacia la comprensión de la complejidad del fenómeno educativo y de reconocer que los constructos personales son posibles de evolucionar significativamente y que esto depende, en gran medida, de las características del contexto educativo.

Por consiguiente se sugiere seguir desarrollando proyectos de investigación que permitan ampliar el conocimiento de ese mundo complejo y aún desconocido constituido por los pensamientos, constructos personales, teorías y creencias de los profesores y alumnos en el marco educativo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, R. C.**, *Some reflections on the Acquisition of knowledge*. Educational Research. No. 13, 1984.
- Briones, G.**, *Evaluación de programas sociales*, México, Trillas, 1991.
- Brophy, J. E., Rohrkemper, M. M.**, *The influence of problem ownership on teachers' perceptions of and strategies for coping with problem students*, Journal of Educational Psychology, 1981.
- Bonilla, Castro, E. y Rodríguez, S. P.**, *La Investigación en ciencias sociales: Más allá del dilema de los métodos*, Santa Fe de Bogotá, CEDE, 1995.
- Bruner, J.**, *Desarrollo Cognitivo y Educación*, Madrid, Morata, 1988.
- Bustos, F.**, *Los Proyectos Pedagógicos y el PEI*, Santa Fe de Bogotá: In-Vitro, 1995.
- Calderhead, J.**, 1989, citado por **M. J. Gallego A.**, 1991, Investigación sobre pensamientos del profesor: *Aproximaciones al estudio de las "Teorías y creencias de los profesores"*, Revista española de pedagogía No. 189.
- Campbell, D. y Stanley, J.**, *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en investigación*, Madrid. Amorrortu, 1986.
- Cano y Kairuz**, 1979, citados por **Gaitán A., F.**, 1982, *La evaluación académica en el ICFES. Estado actual y posibilidades de perfeccionamiento*, Santa Fe de Bogotá, ICFES, Centro de Detección.
- Carr y Kemis**, *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca, 1988.
- Carrillo. I.**, *Hacia nuevos enfoques en evaluación educativa*, Opciones pedagógicas No. 4. Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 1990.
- Clark, C. y Yinger, R.**, 1979, *Three studies of the teacher planning*, Marcelo, C., 1987, *El pensamiento del profesor*, Barcelona, CEAC.
- Clark, Ch., Peterson, P.**, 1986, citados por **M. J. Gallego A.**, Investigación sobre pensamientos del profesor: *Aproximaciones al estudio de las "Teorías y creencias de los profesores"*, Revista española de pedagogía No. 189, 1991.
- Clark, C. M. y Yinger, R. J.**, 1979, citados por **Wittrock. M. C.**, *La investigación de la enseñanza III: Profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós, 1990.

- Conners, R. D., 1978, citado por Wittrock. M. C., *La investigación de la enseñanza III.: Profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós, 1990.
- Cook, T. D. y Reichard, Ch., *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid Morata, 1986.
- De Alba, A., *Evaluación curricular*, México, UNAM, 1991.
- Díaz, B. A., *Problemas y retos del campo de la evaluación educativa*, Universidad Autónoma de México, Perfiles Educativos, No. 37, 1988.
- Echebarría, A., *Psicología Social Sociocognitiva*, Bilbao, D.D.E, 1991.
- Elbaz, F., *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London. Croom Helm, 1983.
- Elbaz, F., *Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores*, en L. M. Villar Angulo. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alcoy, Marfil, 1988.
- Franco, G. N. C. y Ochoa, R. L. F., *La racionalidad de la acción en la evaluación*, Santa Fe de Bogotá, Mesa Redonda Magisterio, 1997.
- Gádamer, H-G., *Verdad y método (II)*. Salamanca. *De Sígueme*, 1992.
- Geertz, C., *Interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1988.
- Gimeno Sacristán, J., *El curriculum Madrid*, Ediciones Morata, 1995.
- Habermas, J., *Conocimiento e interés*, Buenos Aires, Taurus, 1990.
- Hammersley, M. y Atkinson, P., *Etnografía: Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós, 1994.
- House, E., *Assumptions Underlying Evaluation Models*, Educational Research Association American Educational, Washington, D.C., 1978.
- Jackson, Ph., *La vida en las aulas*, Madrid, Marova, 1968.
- Jackson, P. W., 1979, citado por Marcelo, C., 1987, *El pensamiento del profesor*, Barcelona CEAC.
- Janesick, 1977, citado por Wittrock. M. C., *La investigación de la enseñanza III.: Profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós, 1990.

- Kelly, G. A.**, *Psicología de los constructos personales*, Bilbao, D. D. B., 1994/1995.
- King, L. H.**, 1980, citado por Wittrock. M. C., *La investigación de la enseñanza III: Profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós, 1990.
- Kolberg, L.**, *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, D.D.B, 1992.
- Kuhn, T. S.**, *La estructura de las revoluciones científicas*, Chicago, University of Chicago, 1970.
- Leinhardt, K. A.**, y otros., 1984, *Studies in Curriculum Decision Making*, En C. Marcelo, *El pensamiento del profesor*, Barcelona, CEAC, 1987.
- Lerner**, citado por **Charria, M. E.**, 1991, *Psicología educativa*, Memorias del V Seminario Nacional de lectoescritura, Medellín, Editorial Sidae, 1990
- Ley General de Educación*, Bogotá: Diario Oficial, Ediciones Jurídicas, 1995.
- Lozano, F y Lara, C.**, *Identificación de las prácticas evaluativas en la función de dirección de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital, Santa Fe de Bogotá*, 1994.
- Marcelo, C.**, *El pensamiento del profesor*, Barcelona, CEAC, 1987.
- Marland**, 1977, citado por Wittrock. M. C., *La investigación de la enseñanza III: Profesores y alumnos*, Barcelona Paidós, 1990.
- Martínez, M.**, *La investigación cualitativa etnográfica: Manual teórico-práctico*, Caracas, De Texto, 1991.
- Menin, O. y Sanjurjo L.**, *La evaluación del proceso de aprendizaje*, Revista Aportes 39, Tomado de Guía para el desarrollo de los temas del Congreso Pedagógico, Editorial Dimensión Educativa, 1993.
- Moll, L. C.**, *Vigotsky y la educación*, (Comp), Buenos Aires, Aique, 1993.
- Montadon, C.**, *La socialización de emociones: Un campo nuevo para la sociología de la educación*, Revista francesa de pedagogía No. 101, 1992.
- Mooney, M. y Singer, B.**, *Causality in the social sciences*. In Clogg, C. 8 de.9. Sociological Methodology, 1988.
- Morales, F. y otros**, *Psicología Social*, Madrid, Mc. Graw-Hill, 1995.

Myers, D., *Psicología social*, México, Panamericana, 1995.

Nevo, D., *La conceptualización de la evaluación educativa: una revisión analítica de la literatura*, 1983.

Nisbett, R. E. y Ross, L., *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*, Prentice-Hall, 1980.

Pérez, A. I. y Gimeno, J., *Pensamiento y acción en el profesor: De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico*, En: Gallego, M. J. Investigación sobre el pensamiento del profesor: Aproximaciones al estudio de las «teorías y creencias de los profesores», España: Revista Española de Pedagogía No. 189, Mayo-Agosto, 1991.

Pérez Gómez, A., *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica*. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1983.

Pérez Gómez, A., *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. En J. Gimeno y A. Y. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.

Pérez, A. I., Gimeno, J., *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico*, *Infancia y aprendizaje* V. 2., 1988.

Phi Delta Kappa, *National Study Committee of Evaluation*, 1972.

Porlán, R., *Constructivismo y escuela: Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*, Sevilla. Díada Editora, 1995.

Rodríguez, A., *Psicología social*, México, De, Trillas, 1991.

Shavelson, R. J. y Stern, P., *Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior*, *Review of Educational Research*, 1981.

Shavelson, R. J., 1986, citado por Porlán, R., 1995, *Constructivismo y escuela: Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*, Sevilla. Díada Editora.

Shavelson, R. J., 1976, citado por Wittrock. M. C., 1990, *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós.

Schneider, D., Hastor, A., Ellsworth, P., *Percepción personal*, México, Fondo Educativo Interamericano, 1982.

Schütz, A., *La construcción significativa del mundo social*, Barcelona, Paidós, 1993.

Stufflebeam, D. L. y Shinkfield A.J., *Evaluación sistemática*, Barcelona, Buenos Aires, Mexico, Ediciones Paidós, 1993 .

Torres y Palacios (trad.), *Review of educational research*, Spring, Vol. 53, No. 1, 1988.

Vásquez, B. A., Martínez, I., *La socialización en la escuela: Una perspectiva etnográfica*, Barcelona, Paidós, 1996.

Vidal, M., *La educación moral en la escuela*, Madrid, Verbo Divino, 1981.

Vigotsky, *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978.

Weber, M., 1949, Citado por Geertz, C., *Interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa, 1988.

Weiner, B., *Una teoría atributiva de la motivación de logro y la emoción*, En Mayor, L. (Ed.) *Psicología de la emoción*, Valencia, Promolibro, 1988.

Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós, 1989.

Wittrock. M. C., *La investigación de la enseñanza III: Profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós, 1990.

Wuthnow, R., Hunter, J., Bergesen, A., Kurzwel, E., *Análisis cultural*, Buenos Aires, Paidós, 1988.

Yinger, R. J., *Investigación sobre el conocimiento y el pensamiento de los profesores, hacia una concepción de la actividad profesional*. En L. M. Villar, *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*, Huelva, pp. 113-141, 1986.

Yinger, R.E., 1986, citado por Porlán, R., *Constructivismo y escuela: Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*, Sevilla, Díada Editora, 1995.