

EL PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN: LA EVALUACIÓN COMO ESPACIO DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

por Antonio MEDINA RIVILLA
Universidad Nacional de Educación a Distancia
y Ana RODRÍGUEZ MARCOS
Universidad Autónoma de Madrid

Los profesores y profesoras, desde la acción educativa, van construyendo su visión formal y social del proceso formativo. Este conocimiento profesional, que es síntesis integradora del conjunto de saberes, normas y actitudes que sobre la acción docente va construyendo cada educador/a (Goodson y Cole, 1993), de alguna manera intenta armonizar las aportaciones de la personalidad singular de cada educador/a con las exigencias sociales que su práctica educativa le demanda. Deviene como fruto del desempeño profesional en el seno de la cultura situacional y colegial en la que las actuaciones concretas se llevan a cabo.

Desde nuestra perspectiva, el concepto de conocimiento profesional, en cuanto objetivo del continuo formación inicial-permanente del profesorado, subsume otros conceptos básicos que se han formulado como pilares de la práctica educativa fundamentada, tales como los definidos por Shulman (1987): conocimiento general de naturaleza pedagógica, conocimiento curricular, conocimiento de la materia, conocimiento de los alumnos y alumnas, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento de los contextos educativos y conocimiento de los fines, objetivos y valores educativos y de las bases filosóficas e históricas. Así mismo integra el concepto de práctica reflexiva de Schön (1983, 1992) y el de conocimiento práctico (Clandinin y Connelly, 1988; Gallego, 1994 y León, 1994).

El conocimiento profesional viene a compendiar y sintetizar todos esos conceptos. En cuanto pensamiento práctico lo configura la propia cognición del profesor/a (pensamiento como procesos y pensamiento como objetos o productos —Winne 1995—) en la actuación en el aula y en el centro. Pero no se trata de una actividad cognitiva entendida como «aislada» o «solitaria», sino como actividad cognitiva en un contexto sociocultural. Como afirma Parker (1995), el contexto *vivido* coloca los límites en lo que un profesor/a como «resolvidor de problemas» puede pensar. Por eso entendemos que la construcción del conocimiento profesional que revierta en una verdadera mejora instructiva en los centros educativos, necesita apoyarse en la práctica reflexiva e indagadora de los profesores y profesoras en una cultura de colaboración.

Nuestro enfoque plantea la construcción del conocimiento profesional como un proceso abierto a la mejora continua del saber y hacer del profesor/a como docente y aprendiz, como docente e indagador, como teórico y práctico, como individuo y miembro de un grupo. Un proceso compartido, en el que cada participante es un artífice peculiar que busca la madurez e identidad personal y la proyección comunitaria.

De ese modo, el hacer profesional debería de trascender los clásicos dilemas: pensamiento-acción; saber-hacer; teoría-práctica; holístico-analítico; general-particular; diseñado-proyectado.

La metáfora del conocimiento profesional que pretendemos aportar es la que lo identifica con el *saber innovador*, capaz de distanciarse de la práctica para comprenderla y valorarla y a la vez de proyectarse en ella, viviéndola, penetrándola y transformándola. Saber que articula la vivencia profunda de la realidad y el necesario distanciamiento de la misma para su examen sereno, el conocimiento especulativo y la praxis comprometida, la acción transformadora.

La construcción de este saber innovador exige a los profesores y profesoras, día a día, el esfuerzo de contemplar su práctica educativa en el aula y en el centro con visión interrogadora, tratando de comprender, a través de la reflexión individual y colaborativa, el entramado personal y contextual que la define, para desde ahí indagar posibles mejoras.

El conocimiento profesional de la evaluación

La evaluación, como elemento de análisis y valoración continua

integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es una actividad básica para la toma de decisiones de mejora respecto a la calidad de dicho proceso (calidad de enseñanza y calidad de aprendizaje), y como tal constituye un poderoso instrumento formativo tanto para el docente como para el discente. Para el primero porque, como apunta Rosales (1990), evaluar es «reflexionar sobre la enseñanza». Para el segundo porque, tanto en su vertiente de heteroevaluación como de autoevaluación, su finalidad más auténtica no es tanto calificar como proporcionar datos que, adecuadamente interpretados, permitan incrementar la calidad de la intervención pedagógica y del aprendizaje.

Subyaciendo a los diferentes modelos de evaluación se encuentran diferentes concepciones de la educación y de la enseñanza, emparentadas con distintas posiciones epistemológicas, psicológicas, sociológicas, axiológicas y políticas. No es lo mismo la evaluación contemplada desde un enfoque positivista de la enseñanza que desde un enfoque interpretativo, desde una orientación conductista que desde una orientación cognitiva, desde una perspectiva técnica de la enseñanza que desde una orientación crítica, desde una determinada visión del contenido curricular que desde otra. Añadamos a esto las diferencias relativas a la personalidad individual del que la practica y del contexto en el que la lleva a cabo.

Pero, como ocurre en general con todo el conocimiento práctico, la evaluación es tanto fruto de un proceso de elaboración personal como del contexto en el que la práctica profesional se lleva a cabo.

Crocker (1986, 56) propone para la investigación sobre la enseñanza el concepto de «paradigma funcional», de paradigma conforme al que «funcionan» los docentes en las aulas : «...los maestros —afirma— son, indudablemente, similares a otras comunidades de científicos o prácticos, en el sentido de que comparten metas, problemas, ejemplares, rutinas, etc. comunes, que constituyen un «paradigma funcional»». Conocer el cómo y el porqué de los «paradigmas funcionales» que, según dicho autor, se ponen mejor de manifiesto bajo condiciones de cambio, pensamos que servirá de gran ayuda para aumentar nuestra comprensión de lo que ocurre en las aulas y centros.

El presente trabajo, que surgió dentro del marco de la colaboración como principio y base de la acción formativa en el centro, pretende ser también una contribución en ese sentido respecto a la evaluación de los alumnos y alumnas.

Contexto y sujetos con los que se realiza este estudio

Durante el curso 1993-1994, llevamos a cabo en un Colegio Rural Agrupado (CRA) de la provincia de Segovia, un trabajo colaborativo de formación en el centro (Medina y Rodríguez, 1994; Medina y Rodríguez, en prensa), que constituye la base de nuestro estudio.

El CRA abarcaba en aquel momento cinco escuelas incompletas, distribuidas en cinco núcleos rurales próximos a la ciudad de Segovia. Se trata de una zona agrícola-ganadera, en la que el nivel socioeconómico de los niños y niñas del Colegio podría calificarse, en general, de clase media baja.

La enseñanza corre a cargo de 15 profesores y profesoras, la mayoría de los cuales se incluye en una banda de edad comprendida entre los 30 y los 45 años. Todos son maestros, pero además dos profesoras poseen la licenciatura de Geografía e Historia, dos la de Pedagogía (desempeñan las funciones de apoyo en logopedia y educación especial) y una la de Psicología. Salvo una joven profesora interina, todos tienen amplia experiencia docente, aunque su adscripción al CRA es reciente en más de la mitad de los casos. Por otro lado, hay que destacar que un tercio del profesorado es provisional: cinco profesores y profesoras saben que cambiarán de destino al año siguiente.

Esta circunstancia de gran número de enseñantes que por su situación personal o administrativa viven su estancia en el CRA como provisional, que impide cuajar un verdadero equipo docente, ha sido una constante en este CRA desde sus orígenes. A ello hay que añadir que, a mitad de curso, se supo que la Dirección Provincial, de cara al año siguiente, preveía ampliar el CRA en cuatro pueblos más. Es decir, se sabía que de los actuales 15 profesores y profesoras sólo quedarían 10 y que la futura plantilla estaría compuesta por 32 enseñantes. Ni los docentes del CRA ni los de las escuelas de la próxima incorporación se mostraban contentos con esta ampliación «forzosa».

La docencia se organiza de modo que los profesores y profesoras especialistas de 2ª etapa de EGB y las de apoyo, de educación especial y logopedia, rotan por los diferentes pueblos. En total hay 8 profesores y profesoras que se desplazan: uno de Educación Física, una de Matemáticas, una del área Natural, una del área Social, una de Lengua Inglesa, una de Lengua Francesa y dos de apoyo.

El tiempo lectivo de la tarde de los miércoles se destina a

reuniones de coordinación y trabajo en equipo.

Cuatro veces, a lo largo del curso, se reúnen todos los enseñantes y todo el alumnado para realizar actividades conjuntas. De forma regular, dos veces al año, los alumnos y alumnas del ciclo superior de EGB pasan una semana en el Centro Rural de Innovación Educativa de Fuentepelayo, en régimen de internado. En ocasiones han compartido también esa experiencia los niños de 3º, 4º y 5º

En síntesis, podríamos decir que el contexto en el que realizamos nuestro estudio es el de un colegio estatal que añade al problema, común a muchos de ellos, de la ausencia de verdadero clima y cultura colaborativos, la dificultad de la distancia física entre los miembros y la conciencia de ser un equipo provisional.

Hipótesis

En la búsqueda de la comprensión del «paradigma funcional» de los profesores y profesoras respecto a la evaluación del alumnado, partimos de las siguientes hipótesis:

- El pensamiento práctico de los maestros y maestras dista de las propuestas de los modelos lineales, pero también de los modelos procesuales puros.
- Existen importantes discrepancias entre el pensamiento expresado por los docentes y su práctica evaluadora.
- Los profesores y profesoras no evalúan de forma sistemática el ámbito de las actitudes.
- Los procedimientos de áreas distintas de las Matemáticas y Lengua están escasamente representados en la práctica evaluadora del profesorado de los ciclos superiores.
- Los maestros y maestras no trabajan de manera sistemática con las concepciones previas de los alumnos/as (diagnóstico y tratamiento).
- Cuando los docentes dicen buscar una mejor adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la evaluación, esto, en la práctica, no se traduce tanto en un replanteamiento profundo de la enseñanza (objetivos, contenidos, metodología, etc.) y/o una intervención en las habilidades y estrategias de aprendizaje del alumno/a, como en la modificación o aumento de algunas actividades.

Por otra parte, dentro del paradigma colaborativo de Formación del Profesorado en Centros, en el que se inserta nuestro trabajo, partimos de la siguiente hipótesis:

- La toma de conciencia y la reflexión colaborativa de los maestros y maestras respecto a su paradigma funcional de evaluación constituye un importante factor de cambio real de la práctica evaluadora en el aula y en el centro.
- La práctica de la reflexión-acción colaborativa constituye un buen instrumento para, de forma progresiva, instaurar un clima y cultura de colaboración en los centros, que propicie el cambio innovador. Es decir, la puesta en marcha de la colaboración constituye un buen instrumento para el desarrollo de la colaboración.

Metodología de investigación

Este estudio se enclava en el marco de la Formación en Centros y en la investigación-acción colaborativa, basada en un modelo en espiral en el que las fases de diagnóstico, diseño y asunción de la tarea colaborativa, análisis de las tareas realizadas y evaluación se repiten en ciclos continuos (Medina y Rodríguez, 1994 a).

La formación del profesorado en el centro no consiste en un cursillo dirigido simultáneamente a todos los profesores y profesoras del centro, sino que supone concitar una reflexión profunda sobre la enseñanza que se imparte en ese centro, en la que se impliquen todos los sectores de la comunidad educativa en orden a incrementar la calidad educativa (Medina y Rodríguez, 1994 b). Nuestra tarea como asesores externos no la entendíamos simplemente como ayudar a los docentes a reconceptualizar y reconstruir la práctica evaluadora en el CRA, sino también como ayuda al establecimiento progresivo de una cultura y un clima de colaboración en el CRA. Por eso propusimos la colaboración no sólo como objetivo, sino también como estrategia para el desarrollo personal y profesional de los docentes y de la comunidad educativa en general. Pero considerando por una parte que, al igual que ocurre en otros muchos centros, el profesorado no constituía un verdadero equipo docente que actuase en colaboración tal y como expresa el más pleno sentido de este término, y que, por otra parte, la colaboración no es una cuestión de «todo o nada», sino que admite grados, se decidió iniciar el trabajo sólo con el claustro. A medida que el profesorado fuese sintiéndose más seguro y comfortable con este tipo de funcionamiento, pensábamos que podrían idearse fórmulas

que incorporasen a todos los componentes de la comunidad educativa.

Con un planteamiento metodológico basado en la acción-reflexión individual y colaborativa-acción, intentamos ayudarles a hacer explícito el significado de su propia práctica evaluadora — qué hacen y por qué, qué piensan, sienten y creen— y a «reconstruirla» (Freeman, 1993).

En la recogida de los datos de investigación, utilizamos las técnicas propias de la observación participante (notas de campo y entrevistas, sobre todo), el cuestionario y las producciones de los maestros y maestras. Para el análisis, nos hemos servido fundamentalmente de la técnica de análisis de contenido, con la ayuda del programa AQUAD 4.0 de Huber (1993). En el proceso de codificación hemos buscado descriptores que exigiesen el menor grado de inferencia posible.

Para la interpretación y exposición de resultados, tomamos como base la descripción que de su pensamiento y práctica evaluadora hacen los profesores y profesoras en entrevistas realizadas a finales del segundo trimestre. Desde ahí (análisis de contenido de las entrevistas), marcaremos la evolución de los profesores, retrocediendo/avanzando en el tiempo según lo exijan el análisis y la reflexión, apoyándonos en el contenido de otros documentos, tales como nuestro cuaderno de campo y diversas producciones de los docentes (hojas de trabajo de principios de curso y «ficha de evaluación y seguimiento» elaborada en el último trimestre).

Importancia que los profesores y profesoras atribuyen a la evaluación de los alumnos y alumnas

Como puede apreciarse en la matriz de frecuencias (1), el conjunto del profesorado objeto de nuestro estudio (codificado para el análisis de contenido de las entrevistas dentro de las categorías *inf*, *ims*, *sul*, *sum*, *sun*, *sus*), piensa que la evaluación de los alumnos y alumnas constituye una tarea importante. Expresado en porcentajes:

— La	consideran	importante	(código
<i>imp</i>).....	42,7 %		
— La	consideran	muy importante	(código
<i>muy</i>).....	50 %		

Total = 92,7%

Una profesora, no incluida en ese 92,7%, responde indicando que la evaluación le parece importante, pero menos que la preparación rigurosa de la clase (código *prc*); y otra, de las incluidas en el 42% referenciado, indica expresamente que la evaluación es también importante para los alumnos/as (código *eia*).

Matriz de frecuencias 1

=====

Tipos de profesores/as

Códigos de importancia atribuida	inf	ims	sum	sun	sus	I	
eia	0	0	1	0	0		0
prc	1	0	0	0	0		0
imp	4	1	1	0	0		0
muy	5	0	0	0	0		1

El significado de los códigos relativos al profesorado, es el siguiente:

inf: docencia en educación infantil y/o cualquier nivel de primaria inferior a 6..*ims*: docencia en todos los ciclos de primaria y en el ciclo superior de EGB*sum*: docencia en el ciclo superior de EGB, en el área de Lengua*sun*: docencia en el ciclo superior de EGB, en el área de Matemáticas*sun*: docencia en el ciclo superior de EGB, en el área de Ciencias Naturales*sus*: docencia en el ciclo superior de EGB, en el área de Ciencias Sociales

Grado de dificultad que plantea la evaluación de los alumnos y alumnas al profesorado

Matriz de frecuencias 2

=====

Tipos de profesores/as

Códigos de dificultad atribuida	inf	ims	sum	sun	sus	I	
acr		2	0	1	0	1	0
cmo	1	0	1	0	0		0
com	1	0	1	0	0		0
cpl		1	0	0	1	0	0
cpr		0	0	1	0	0	0
cri		1	0	1	0	0	0
dif		2	0	2	0	0	0

efp	| 1	| 0	| 0	| 0	| 0	| 0	
fac		| 0	| 0	| 0	| 1	| 0	| 0
ndd	| 1	| 0	| 0	| 0	| 0	| 0	
que		| 3	| 0	| 0	| 0	| 0	
rel		| 1	| 0	| 0	| 0	| 0	

Los profesores/as que nos informaron claramente acerca de la dificultad que para ellos comporta la evaluación del alumnado fueron 10 (71,4%). Son por tanto estos 10 los que tomaremos como muestra representativa del CRA. Estos profesores/as se refieren a la dificultad de la evaluación de modo diverso, en algunos casos lo hacen expresamente en términos de «dificultad», pero en otros hablan de complejidad, preocupaciones o dilemas. De ahí que la interpretación de esta matriz de frecuencias requiera tomar en consideración simultáneamente todas las codificaciones correspondientes a cada sujeto:

Sólo una profesora del CRA (10%) dice resultarle fácil la evaluación de los alumnos/as: no le plantea dudas ni dilemas (código *ndd*). Porque otra profesora que encuentra «muy fácil evaluar, cuando los alumnos son pocos» (código *efp*), incurre en contradicción en el «pensamiento expresado», ya que afirma también sentirse preocupada por el qué evaluar (código *que*) y vivir como dilema «la necesidad de adaptar la evaluación a cada alumno y las exigencias que implica la promoción» (código *acr*). El 90% del profesorado percibe la evaluación de los alumnos/as en el CRA como una tarea que ofrece dificultades (de hecho fue esta la razón principal que les impulsó a iniciar el proyecto de formación en el centro); aunque, como decíamos, no todos describan esas dificultades de igual modo ni mencionen los mismos problemas:

CODIGOS

	acr	cmo	com	cpl	cpr	cri	dif	efp	fac	ndd	que	rel
CASO 1			x	x						x		x
CASO 2	x						x	x	x			
CASO 3			x	x						x		
CASO 4						x						x
CASO 5	x										x	
CASO 6												x
CASO.						x	x					

la evaluación a cada alumno y las exigencias que implica la promoción.....10% (1 profesora).

Atendiendo al nivel en el que se ejerce la enseñanza, hay que decir que los enseñantes del CRA que imparten docencia en los niveles inferiores y superiores a 6º, coinciden en su consideración de la evaluación como tarea difícil y compleja, así como en el grado en que perciben como dilema la necesidad de adaptar la evaluación a cada alumno y las exigencias que comporta la promoción. La diferencia más importante que puede observarse entre las manifestaciones de unos y otros, es que la preocupación por qué evaluar (código *que*) aparece expresamente entre los de los grados inferiores.

Al comparar el conjunto de estas respuestas con las que nos ofrecían los profesores y profesoras a principios de curso, en las hojas de trabajo, hemos constatado que, a medida que el Seminario de Formación en Centros les ayuda a reconceptualizar la práctica, los docentes perciben la evaluación como tarea más compleja, tanto en relación al qué evaluar como a la forma de realizar la evaluación de los alumnos y alumnas. A principios de curso, los enseñantes que al describir su pensamiento y práctica de la evaluación de alumnos/as hacen referencia concreta a las dificultades que supone esta tarea, solamente mencionan:

- Traducir la valoración en una nota
- La evaluación viene condicionada por el contexto

Concepto de evaluación de los profesores y profesoras del CRA

Matriz de frecuencias 3

=====

Tipos de profesores/as

<i>Códigos relativos a concepto de evaluación</i>								
	inf	ims	sul	sum	sun	sus		

=====

adp		6	0	0	1	0	0	0
eea	2	0	1	0	0	0	0	

eva	| 0	| 0	| 1	| 0	| 0	| 0	
evc	| 9	| 1	| 2	| 1	| 0	| 0	
mpr		| 1	| 0	| 0	| 0	| 1	| 0
pro		| 0	| 0	| 1	| 0	| 0	| 0

La matriz de frecuencias (3) refleja que 13 docentes del CRA (el 92,8% del total entrevistado) entiende la evaluación como seguimiento continuo de los alumnos y alumnas (código *evc*). Algunos de estos profesores y profesoras amplían y/o matizan más su concepto:

- El 50% (7 profesores/as) indica que considera la evaluación del alumnado «instrumento de recogida de información acerca del aprendizaje para la adaptación de la enseñanza» (código *adp*).
- El 21,4% (3 profesores/as) dice que la evaluación de los alumnos y alumnas se integra en un proceso que abarca conjuntamente la enseñanza y el aprendizaje (código *aea*).
- Una profesora (7,1%) diferencia expresamente entre evaluar y poner notas (código *eva*).
- Una profesora (7,1%) define la evaluación como medio de conocer el aprendizaje de cada alumno/a (código *pro*).
- Un profesor (7,1%) afirma entender la evaluación de los alumnos/as como un instrumento muy importante para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (código *mpr*).

El 7,2% (una profesora), que no manifiesta con total claridad concebir la evaluación como un proceso continuo, afirma, sin embargo, que le parece muy importante para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (código *pro*).

Aunque, al igual que ocurría al comenzar el Seminario de Formación en el Centro, casi la totalidad de los profesores (92,8%) dice entender la evaluación como seguimiento continuo, su práctica evaluadora no siempre se muestra coherente con ese planteamiento, que integraría evaluación inicial, formativa y sumativa. En la matriz de frecuencias (4) podemos ver que, al ser interrogados

acerca de la evaluación de los alumnos/as, sólo 4 profesores/as (28,5%) en sus respuestas aluden a la evaluación inicial, afirmando expresamente llevarla a cabo (código *ini*). Por otra parte, 2 docentes (14,2%) dicen, también expresamente, que no realizan evaluación inicial (código *nin*). Los ocho profesores/as restantes (57,1%) no mencionan la evaluación inicial en la descripción de su práctica evaluadora.

La reflexión colaborativa en el Seminario llevaría posteriormente a los profesores/as al diseño conjunto de una «ficha de evaluación inicial y seguimiento continuo», que se comprometieron a aplicar en el CRA al curso siguiente.

Matriz de frecuencias 4

=====

Tipos de profesores/as

Códigos relativos a evaluación inicial	inf	ims	sul	sum	sun	sus
ini	1	0	2	1	0	0
nin	2	0	0	0	0	0

QU EVALUAN

Matriz de frecuencias 5

=====

Tipos de profesores/as

Códigos relativos a qu eval an	inf	ims	sul	sum	sun	sus
act	0	0	0	1	0	0
aut	1	0	0	0	0	0
cal	1	0	0	0	0	0
cnt	1	0	2	0	1	0
ctn	1	0	0	0	1	0
eco	1	0	0	1	1	0
ecl	2	0	0	0	0	0
ecr	2	0	1	0	0	0
ele	1	0	0	0	0	0
epc	1	0	0	1	0	0
esf	1	0	2	0	1	0
exe	1	0	0	0	0	0

exp	| 1	| 0	| 1	| 0	| 0	| 0
for	| 3	| 0	| 0	| 0	| 0	| 0
fun	| 1	| 0	| 0	| 0	| 0	| 0
icr	| 0	| 0	| 1	| 0	| 0	| 0
ict	| 0	| 0	| 2	| 0	| 0	| 0
iex	| 0	| 0	| 1	| 0	| 0	| 0
ncp	| 1	| 0	| 0	| 0	| 0	| 0
nfd	| 1	| 0	| 0	| 0	| 0	| 0
org	| 1	| 0	| 0	| 0	| 0	| 0
ort	| 1	| 0	| 0	| 0	| 0	| 0
prp	| 1	| 0	| 0	| 1	| 0	| 0
prs	| 0	| 0	| 1	| 0	| 0	| 0
ref	| 1	| 0	| 1	| 0	| 0	| 0
vlt	| 1	| 0	| 0	| 0	| 0	| 0
voc	| 1	| 0	| 1	| 0	| 0	| 0

En este caso hay que tener en cuenta que la matriz de frecuencias (5) no engloba a todo el profesorado del CRA. Hemos prescindido de las respuestas de los docentes que únicamente se limitan a decir que hacen un seguimiento continuo del aprendizaje del alumno o de la actividad diaria y nos hemos quedado con 9 profesores/as (64,2%) que especifican más. Por otra parte, para comprender el sentido de las frecuencias que aparecen en la matriz, conviene tomar en consideración, simultáneamente, las respuestas de cada uno de los profesores y profesoras, que aparecen recogidas en la siguiente tabla:

		SUJETOS													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
CODIGOS															
act															
aut															
cal															
cnt															
ctn															
eco															
ecl															
ecr															
ele															
epc															
esf															
exe															
exp															
for															

fun	.....x.....
icr	...x.....
ict	...x..x.....
iex	...x.....
ncp	.....x.....
nfd	.....x.....
org	.....x.....
ort	.....x.....
prp	.....x...x.....
prs	.....x.....
ref	...x..x.....
vlt	.....x.....
voc	.....x.....

Tabla 2.

A la vista de estos datos, podemos afirmar que el ámbito de las actitudes, aunque no está totalmente ausente en la práctica evaluadora de los enseñantes, constituye, no obstante, la vertiente educativa a la que, de hecho, prestan menor atención o que tienen «menos claro» a la hora de evaluar.

Ocho de los nueve profesores/as (88,8%) especifican diversos contenidos conceptuales y/o procedimentales a los que otorgan gran importancia cuando evalúan (véanse códigos *cal, cnt, eco, ecl, ecr, ele, epc, exe, exp, fun, icr, ict, iex, ncp, nfd, org, ort, prp, prs, ref, vlt, voc*). Sin embargo, sólo la actitud de esfuerzo (código *esf*), que aparece en 4 casos (44,4%), y la de autonomía (código *aut*), que aparece en 1 (11,1%), son expresamente mencionadas. Una profesora (11,1%) se limita a decir que evalúa las actitudes (código *act*), sin entrar a especificar cuáles, y otros dos docentes (22,2%), también de forma ambigua, afirman que es importante evaluar otros aspectos además de los contenidos en el sentido tradicional del término (código *for*).

En otras palabras, cuando se les pide que describan su práctica evaluadora, los profesores y profesoras no hacen alusión expresa a la mayor parte de las actitudes que, sin embargo, en las sesiones de trabajo del Seminario de Formación, dicen que les parece importante estimular en los alumnos y alumnas (autoestima y autoperfeccionamiento continuo, diálogo y tolerancia, responsabilidad, crítica, ayuda, participación, etc.), ni tampoco a varias de las que recogen en los dos modelos de boletín de calificaciones que nos han mostrado. En uno de ellos, las actitudes aparecen englobadas en el apartado «Comportamiento afectivo-social»:

- «Está integrado en el grupo, juega y trabaja en él
- Tiene conciencia de los otros y establece relaciones de convivencia

- Explica a los demás lo que le ha sucedido
- Ayuda y colabora en trabajos colectivos
- Tiene hábitos de trabajo y mantiene la atención ante una tarea
- Cuida y ordena el material individual y el colectivo de la escuela
- Se muestra independiente y actúa con autonomía en la escuela
- Termina el trabajo que se le manda
- Se nota su trabajo y estudio en casa».

El otro modelo de boletín, pensado para los alumnos y alumnas de los ciclos superiores, en el epígrafe de «Actitudes», incluye las siguientes:

- «Puntualidad
- Higiene y cuidado personal
- Presentación y orden
- Respeto a los compañeros
- Hábitos de estudio»

Además, en este modelo de boletín, en el apartado correspondiente a cada una de las áreas, se consigna el «esfuerzo» como uno de los elementos a tener en cuenta en la calificación. En la práctica, parece ser el esfuerzo la actitud de mayor peso en lo que los enseñantes describen como «seguimiento continuo de la actividad diaria» y la que más se refleja en las calificaciones del alumnado en las diversas áreas.

Por otro lado, las respuestas de los docentes a la petición de que nos describiesen su práctica evaluadora, reflejan que, en general, priman la evaluación de los contenidos en el sentido más tradicional del término para la enseñanza primaria: los contenidos conceptuales de las diversas áreas y los procedimientos de comprensión y expresión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas. En ningún caso los profesores y profesoras han citado expresamente procedimientos específicos de áreas distintas del Lenguaje y las Matemáticas, e incluso un profesor afirma que las áreas de «Plástica» y «Música» no le parecen fundamentales a la hora de evaluar (código *nfd*), que las fundamentales son Matemáticas y Lengua (código *fun*). Veamos el significado de los códigos:

- *cnt*: el profesor/a dice que evalúa los «contenidos» en el sentido tradicional del término
- *ctn*: manifiesta que, en la práctica, prima la evaluación de los contenidos en el sentido tradicional del término
- *ict*: afirma que evalúa los «contenidos» en el sentido tradicio-

nal del término en la evaluación inicial

- *ncp*: dice expresamente que no indaga las concepciones previas de los alumnos/as por falta de tiempo
- *eco*: evalúa conceptos
- *ecl*: evalúa la comprensión lectora
- *ele*: evalúa la lectura expresiva
- *epc*: evalúa los procedimientos de cálculo
- *exe*: evalúa la expresión escrita
- *exp*: evalúa la expresión oral y escrita
- *ort*: evalúa la ortografía
- *prp*: evalúa procedimientos de resolución de problemas
- *vlt*: evalúa la velocidad lectora
- *voc*: evalúa el vocabulario
- *iex*: afirma que evalúa la expresión en la evaluación inicial

Esta actitud de restar importancia a los procedimientos de otras áreas, parece reflejarse en la propia estructura del boletín de evaluación de los alumnos y alumnas mayores, que desmenuza los contenidos de Matemáticas y Lengua y, sin embargo, se muestra lacónico para las demás áreas:

«LENGUAJE	
Expresión oral.....	
Comprensión oral.....	
Expresión escrita.....	
Ortografía.....	
Caligrafía.....	
Redacción.....	
Lectura.....	
Comprensión y entonación...	
Comprensión.....	
Velocidad.....	
Iniciación gramatical.....	
Esfuerzo.....	
Observaciones.....	
	CALIFICACIÓN....
MATEMÁTICAS	
Comprensión de conceptos.....	
Resolución de problemas.....	
Cálculo.....	
Esfuerzo.....	
Observaciones.....	
	CALIFICACIÓN....

CONOCIMIENTO DEL MEDIO

Conocimientos.....

Esfuerzo.....

Observaciones.....

CALIFICACIÓN....

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Plástica.....

Música.....

Dramatización.....

Esfuerzo.....

Observaciones.....

CALIFICACIÓN....

EDUCACIÓN FÍSICA

Juegos y predeportes.....

Desarrollo psicomotor.....

Esfuerzo.....

Observaciones.....

CALIFICACIÓN....

El boletín de los primeros niveles especifica procedimientos en Lengua, «Aspectos lógico-matemáticos», «Expresión Plástica» y «Expresión Dinámica y Musical», pero no en el «Area de Experiencias»:

«ÁREA DE EXPERIENCIAS

Centro de interés tratado.....

Observaciones.....»

Respecto a procedimientos transversales, dos profesoras (22,2%), una del ciclo superior de EGB y otra de los primeros ciclos, indican que al evaluar se fijan fundamentalmente en los procesos de reflexión y en las técnicas de aprendizaje que utiliza el alumno (código *ref*) y otra (11,1%), de los primeros ciclos, dice evaluar la organización en el trabajo (código *org*). Estas tres profesoras afirman también evaluar la creatividad:

- código *ecr*: evalúa la creatividad
- código *icr*: evalúa la creatividad en la evaluación inicial

Si se tiene en cuenta que cuando se realizan estas entrevistas ya han transcurrido aproximadamente dos trimestres de trabajo en el Seminario de Formación, el conjunto de las respuestas permite concluir:

- La dificultad de transformar el pensamiento práctico de los profesores y profesoras. A los docentes les resulta muy difícil abandonar sus esquemas y rutinas de trabajo aun cuando sientan «tambalearse» los argumentos que las sostienen.

La «toma de conciencia» de la necesidad de mejorar la propia práctica es requisito imprescindible, pero no suficiente.

- La ausencia de relación directa entre pensamiento expresado y práctica en el aula. Tal como recogemos en nuestro cuaderno de campo, a estas alturas del curso, en las sesiones de trabajo del Seminario de Formación, el profesorado del CRA, por ejemplo, parecía mostrarse de acuerdo en la necesidad de incidir en las habilidades y estrategias de aprendizaje de los alumnos y alumnas, en los procesos más que en los resultados, y en una escuela que promoviese los valores. Sin embargo, la práctica evaluadora de la mayoría de estos enseñantes, en relación a dichos contenidos, aun no ha experimentado diferencias sensibles respecto a principios de curso:
- Al inicio del curso, 6 docentes (42,8%) hacían alguna referencia explícita al ámbito de las actitudes al describir su práctica evaluadora. Ahora han pasado a ser 8 (57,1%).
- A comienzos de curso, sólo una profesora (7,1%) hacía alusión expresa a las habilidades y estrategias de aprendizaje del alumno/a al describir su práctica de la evaluación. Ahora lo hacen tres docentes (21,4%).

Los resultados de la encuesta anónima que pasó la Asesora del CEP a final de curso al profesorado del CRA (Medina y Rodríguez, en prensa), nos llevan a pensar que fue el trabajo del último trimestre, cuando los profesores y profesoras concretaron sus acuerdos en la elaboración conjunta de materiales prácticos, el que mayor incidencia puede haber tenido en la transformación de la práctica. Por entonces, los profesores y profesoras opinaban:

- que el Seminario de Formación Colaborativa en el Centro les había ayudado «a pensar y reflexionar sobre el trabajo diario» (93,3%);
- que los materiales del Seminario les resultan útiles (86,6 %). Sólo un docente (6,6%) dice encontrarlos «demasiado teóricos»;
- que tienen interés en proseguir el trabajo colaborativo (66,6%). Hay que tener en cuenta que un 33,3% del profesorado sabe que al año siguiente no trabajará en el CRA.

Recogida de datos para la evaluación

Matriz de frecuencias 6

=====

Tipos de profesores/as

Códigos relativos a recogida de datos para evaluar	inf	ims	sul	sum	sun	sus
ato	1	0	1	0	0	0
nnr	3	0	0	0	0	0
nrg	2	1	0	0	0	0
nxá	0	1	1	0	0	0
nxm	2	0	0	0	0	0
obr	6	0	0	1	0	0
obs	2	1	0	0	0	0
obt	1	0	0	0	0	0
prb	0	0	1	1	0	0
prr	1	0	0	1	0	0
reg	3	0	2	1	0	0
tda	9	1	2	1	0	0

En la matriz de frecuencia (6) puede observarse que 13 (92,8%) de los 14 profesores/as entrevistados afirman que para evaluar se basan fundamentalmente en el trabajo diario del alumno (código *tda*).

Dos profesoras del ciclo superior (40% de los docentes de este ciclo entrevistados) dicen emplear también pruebas escritas (código *prb*), y una de estas últimas (20 % del ciclo) y un profesor de niveles inferiores (11,1% del profesorado de los primeros ciclos) realizan pruebas orales (código *prr*). Ni los profesores/as ni los alumnos/as se refieren a la evaluación en términos de examen. Algunos profesores y profesoras incluso advierten que rechazan los exámenes tradicionales:

- código *nxá*: no utiliza exámenes en el sentido tradicional del término (lo aclara expresamente el 40 % de los enseñantes del ciclo superior)
- código *nxm*: apenas utiliza para evaluar a sus alumnos/as pruebas de examen en el sentido tradicional del término (lo manifiesta explícitamente el 22,2% del profesorado de los primeros ciclos)

Cabe pensar, por tanto, que la observación de la actividad

diaria de los alumnos y alumnas constituye el instrumento de recogida de datos por excelencia del profesorado del CRA. De hecho, la observación la mencionan, de una u otra forma, la totalidad de los docentes de los primeros ciclos:

- código *obs* (66,6%): para evaluar manifiesta utilizar como instrumento fundamental la observación;
- código *obr* (22,2%): utiliza la observación;
- código *obt* (11,1%): utiliza una verdadera observación sistemática;

Y también el 40% de los enseñantes del ciclo superior (20% código *obs* y 20% código *obr*).

Sin embargo, en general no parece tratarse de una verdadera observación sistemática, por cuanto sólo un 33,3% de los profesores y profesoras de los primeros ciclos y un 60% de los del ciclo superior lleva algún tipo de registro de las observaciones de sus alumnos/as (código *reg*). De hecho sólo hemos visto un caso que nos ha inducido claramente a codificarlo como auténtica observación sistemática (código *obt*).

El 33,3% del profesorado de los primeros ciclos considera que no necesita ningún registro de sus observaciones porque el número de alumnos/as es muy pequeño y le resulta muy fácil mantener en la memoria los datos más representativos de cada uno (código *nnr*). Otro 22,2% de docentes de los primeros ciclos se limita simplemente a decir que no registra sus observaciones (código *nrg*).

A lo largo del desarrollo del Seminario de Formación hemos podido advertir la dificultad de modificar la actitud de rechazo del profesorado a registrar sistemáticamente sus observaciones y plasmar por escrito la interpretación de las mismas. Probablemente a final de curso bastantes profesores y profesoras habían tomado conciencia de la necesidad de tener claro y ponerse de acuerdo en el qué observar, pero, una vez dilucidado este punto en la elaboración de la «ficha de evaluación inicial y seguimiento continuo», seguían confiando a la memoria el registro de los datos y no estimaban prioritario destinar un tiempo de la jornada de trabajo a «anotar datos e interpretaciones».

Criterios que utilizan los profesores y profesoras para la interpretación de los datos en la evaluación

Matriz de frecuencias 7

=====

Tipos de profesores/as

Códigos relativos a criterios para interpretar los datos para evaluar	infims	sul	sum	sun	sus
aea	2	0	1	1	0
cua	0	0	0	1	0
niv	1	0	0	0	1
pca	1	1	0	0	0
vef	0	0	1	0	0

De nuevo la interpretación de la matriz de frecuencias (7) requiere tomar en consideración al mismo tiempo todas las respuestas de cada sujeto, que se reflejan en la siguiente tabla:

CÓDIGOS					
PROFESORES	aea	cua	niv	pca	vef
Caso 1	.....			
Caso 2	.....				X
Caso 3	X.....				
Caso 4	X.....	X.....			
Caso 5	.....			
Caso 6	.....			
Caso 7	.....			
Caso 8	.....		X.....		
Caso 9	.....			
Caso 10	.....		X.....		
Caso 11	X.....				
Caso 12	.....			
Caso 13	X.....	X.....	X.....		
Caso 14	.....			

Tabla 3

Sólo dos profesoras de los primeros ciclos (Caso 11 y Caso 13; 22,2 % del total de ese profesorado) se han mostrado explícitas en sus respuestas acerca de los criterios que utilizan al interpretar los datos recogidos para la evaluación. Las dos coinciden en señalar que analizan los errores de los alumnos/as (código *aea*). Una de ellas especifica además que tiene en cuenta las posibilidades de cada alumno/a (código *pca*) y los objetivos propuestos (código *niv*). Estas profesoras están incluidas en el escaso porcentaje de docentes (33,3%) de los primeros ciclos que en el apartado anterior veíamos que afirmaba llevar algún tipo de registro de sus observaciones.

Las respuestas de los profesores y profesoras del ciclo superior

inducen a pensar que el 80% de estos docentes (4 de los 5 entrevistados) es partidario de criterios cualitativos para la interpretación de los datos:

- 2 profesoras (40%) dicen analizar los errores de los alumnos/as (código *aea*). Una de ellas señala expresamente que la evaluación debe de ser esencialmente cualitativa (código *cua*). Ambas afirman llevar un registro de sus observaciones.
- 1 profesora (20%) al interpretar los datos se fija sobre todo en los procesos de reflexión del alumno/a (código *vef*). Registra sus observaciones.
- 1 profesora (20%) valora los datos tomando como criterio las posibilidades del alumno/a (código *pca*). Aunque pertenece al 92,8 % del profesorado del CRA que afirma evaluar fundamentalmente a partir del trabajo diario del alumno/a y se muestra explícita en rechazar los exámenes en el sentido tradicional del término, no registra sus observaciones.

Sólo una profesora del ciclo superior (20%) afirma que toma como criterio de valoración de los datos recogidos, los objetivos propuestos (código *niv*). No menciona la observación como instrumento de evaluación y utiliza para la recogida de datos pruebas escritas; pero, al mismo tiempo (véase Tabla 1), dice vivir el dilema de adaptar la evaluación a cada alumno/a y cumplimentar las exigencias que implica la promoción de los mismos.

Del conjunto de datos parece desprenderse que los profesores y profesoras que, de alguna manera registran sus observaciones (60% del ciclo superior y 33,3% de los ciclos inferiores), pretenden realizar una evaluación cualitativa. Pero no cabría concluir que la observación de la actividad diaria de los docentes que confían los datos a la memoria vaya dirigida únicamente por criterios que no tengan en cuenta el funcionamiento cognitivo del sujeto frente a las tareas propuestas. Tampoco que la evaluación con criterios cualitativos sea practicada más por los enseñantes del ciclo superior (la propia estructura de los boletines de evaluación lo negaría). El hecho de que el profesorado del ciclo superior se muestre más explícito acerca de este punto, cuando se le pide que describa su pensamiento y práctica evaluadora, probablemente es debido a que en ese momento todavía no se ha completado la implantación de la LOGSE, que amplía la enseñanza obligatoria, y, ante el deber de «certificar» a los alumnos y alumnas al final de la EGB, vive con gran preocupación el dilema de la calidad/cantidad de aprendizaje.

No deja de extrañarnos la escasa referencia explícita al criterio en las descripciones de los docentes. Sobre todo porque a principios de curso el 71,4% incluía el control de objetivos en su conceptualización de la evaluación. Probablemente dan por sobreentendido que ese criterio queda ya expresado cuando hablan de la evaluación como seguimiento continuo del alumno/a.

Los acuerdos adoptados por los profesores y profesoras a final de curso respecto a la evaluación del alumnado del CRA permiten pensar que la reflexión colaborativa en el Seminario de Formación ayudó a ampliar su visión de la práctica de la evaluación cualitativa.

El informe de evaluación

Matriz de frecuencias 8

=====

Tipos de profesores/as

<i>Códigos relativos a informe de evaluación</i>	<i>Tipos de profesores/as</i>					
	<i>inf</i>	<i>ims</i>	<i>sul</i>	<i>sum</i>	<i>sun</i>	<i>sus</i>
<i>iei</i>	0	0	1	0	0	0
<i>ifr</i>	0	0	1	0	0	0
<i>ncn</i>	0	0	2	0	0	0
<i>pos</i>	0	0	1	0	0	0
<i>snt</i>	1	0	0	0	0	0

Lo más significativo de esta matriz de frecuencias (8) es que permite constatar que el escaso porcentaje de profesores y profesoras del CRA que dice realizar evaluación inicial, 28,5% (véase análisis de la matriz 4), disminuye drásticamente, situándose en un 7,1%, cuando lo referimos a la evaluación inicial concretada en un informe diagnóstico de cada sujeto (código *iei*), si se exceptúan los docentes de educación especial.

Informa también de la necesidad que siente el 40% del profesorado del ciclo superior entrevistado (2 profesoras) de completar la calificación numérica, que vive en parte como una imposición (código *ncn*), con anotaciones cualitativas:

- Una de las profesoras dice que al comunicar la valoración al alumno/a procura destacar los aspectos positivos (código *pos*).
- La otra profesora afirma que la evaluación se concreta en un

informe del alumno/a además de una calificación (código *ifr*).

Un profesor de los primeros ciclos dice preocuparse de que la evaluación sea formativa para el alumno/a (código *snt*).

La reflexión colaborativa en el Seminario de Formación en el Centro parece haber resultado altamente valiosa en este sentido, si tomamos como dato significativo el interés mostrado por los docentes del CRA en la elaboración en común de una «ficha de evaluación inicial y seguimiento continuo».

Contradicciones en el pensamiento expresado y entre el pensamiento expresado y la práctica descrita

Matriz de frecuencias 9

```

=====
                                Tipos de profesores/as
C digos relativos a   |   |   |   |   |
contradicciones      | inf | ims || suul || susu
=====
con                   0 | 0 || 4 0 | | 0 | 0
ctr                   | 6 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0
    
```

La matriz de frecuencias (9) en este caso recoge únicamente las contradicciones explícitas en el pensamiento expresado por los profesores y profesoras acerca de la evaluación del alumnado (código *con*) y entre el pensamiento expresado y la práctica que describen (código *ctr*). Pero existen además, como más adelante veremos, importantes contradicciones implícitas. Unas y otras nos obligarán a matizar de forma importante algunos de los datos que aparecen en apartados anteriores.

Comenzando por las contradicciones explícitas, diremos que las frecuencias se distribuyen del siguiente modo:

```

                                CODIGOS
PROFESORES
                                con   ctr
Caso 1 (profesor de los primeros ciclos)  1     2
Caso 3 (profesora del ciclo superior)      1
    
```

Caso 4 (profesora del ciclo superior)	1	
Caso 5 (profesora de los primeros ciclos)	1	1
Caso 6 (profesora de los primeros ciclos)	1	
Caso 7 (la contradicción que recoge la matriz - 8 - no se refiere a la evaluación del alumnado, por eso no la tomaremos en consideración en este apartado)		
Caso 8 (profesora del ciclo superior)	1	
Caso 9 (profesor de los primeros ciclos)	1	
Caso 12 (profesora de los primeros ciclos)	2	Tabla 4

El porcentaje de docentes del CRA que incurren en algún tipo de contradicción expresada respecto a la evaluación del alumnado es del 57,1%. Aparece contradicción explícita entre pensamiento expresado y práctica descrita, en el 60% del profesorado del ciclo superior (ese profesorado manifiesta tener conciencia de la contradicción) y en el 44,4% del correspondiente a los primeros ciclos. Presenta contradicción explícita en el pensamiento expresado el 33,3 % de los profesores/as de los primeros ciclos. No hemos encontrado este tipo de contradicción en las manifestaciones de los docentes del ciclo superior.

Las contradicciones explícitas se refieren a lo que los profesores/as denominan «seguimiento continuo del alumno» y a la observación de la actividad diaria como instrumento fundamental de recogida de datos para la evaluación. Veámoslas:

CASO 1:

Piensa que no necesita realizar evaluación inicial y sin embargo, dice al mismo tiempo que le preocupa la relación entre la evaluación inicial y la formativa. Le interesa la formación, pero no concreta qué entiende por tal y en la práctica afirma que hasta ahora ha primado la evaluación de los conocimientos. Afirma que no cree necesitar la evaluación inicial y no obstante, dice también que es necesario valorar lo que ha alcanzado cada alumno de acuerdo con su madurez, capacidad, entorno y cuantos datos logremos.

CASO 3:

Para valorar el proceso afirma que se fija sólo en el esfuerzo y en los conocimientos alcanzados. Sin embargo, en este caso puede que la contradicción sea más aparente que real, por cuanto el profesor, a lo largo de la entrevista, ha indicado también que analiza los errores de los alumnos.

CASO 4:

Piensa que es necesario un seguimiento sistemático y continuo de los alumnos y alumnas, pero no lo realiza por falta de tiempo.

CASO 5:

Ve la necesidad de elaborar en común una buena ficha de seguimiento del alumnado, pero considera innecesario registrar los datos de cada alumno/a para analizarlos e interpretarlos. A su juicio, cuando los alumnos/as son pocos es fácil retener en la memoria los más significativo de cada uno; probablemente por eso lo que le preocupa más es tener claro el qué evaluar.

CASO 6:

Por una parte dice que, como son pocos alumnos y alumnas, no necesita hacer ninguna anotación; y por otra, que, como tienen niveles diferentes, no tiene tiempo para evaluar sus concepciones previas. Pero añade que tampoco necesita hacerlo, porque conoce muy bien lo que saben sus alumnos/as.

CASO 8:

Afirma que es consciente de que en la práctica no siempre actúa teniendo en cuenta la significación que la evaluación debe de tener para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

CASO 9:

Explícitamente manifiesta ser consciente de que su práctica evaluadora no tiene plena coherencia con su pensamiento acerca de la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

CASO 12:

Afirma que no ha tenido tiempo para realizar una evaluación inicial sistemática, pero tampoco parece practicar una evaluación formativa sistemática, puesto que no lleva ningún tipo de registro de las observaciones de sus alumnos/as. La práctica que describe entra en contradicción con el pensamiento expresado, a no ser que entienda como evaluación sistemática la observación que confía los datos a la memoria.

Por otra parte, la falta de congruencia entre pensamiento y actuación no parece estar totalmente ausente en gran parte de los profesores y profesoras cuyas respuestas no caen en contradicción expresa. Podemos apreciar contradicción implícita:

- Entre la cifra del 92,8% que entiende la evaluación como seguimiento continuo de los alumnos y alumnas y las siguientes cifras:
 - El 57,1% no hace ninguna alusión a la evaluación inicial al describir su práctica evaluadora.
 - El 14,2% dice expresamente que no realiza evaluación inicial.
- Entre el elevado porcentaje (92,8 %) de profesores y profesoras que afirman que para evaluar se basan fundamentalmente en el trabajo diario del alumno/a y que dicen utilizar como instrumento básico para la recogida de datos la observación (77,7 %, como técnica fundamental y 22,2% como

importante), y el escaso porcentaje (42,8%) de profesores y profesoras que llevan algún tipo de registro de sus observaciones. Sólo hemos codificado un caso como verdadera observación sistemática.

- Entre la importancia que atribuyen a la evaluación (el 42,7% la considera importante y el 50% muy importante), el grado de dificultad que perciben en ella (el 90 % piensa que es una tarea que ofrece dificultades) y la simplificación que en la práctica hacen de la misma, tanto respecto al qué evaluar — recordemos la escasa representatividad del ámbito de las actitudes y, en los ciclos superiores, de los procedimientos de áreas distintas de las Matemáticas y la Lengua— como a la forma de llevarla a cabo.

Si tenemos en cuenta que estos datos pertenecen al segundo trimestre, cuando ya han transcurrido varias sesiones de reflexión colaborativa acerca de la evaluación, se confirma la hipótesis de la falta de correspondencia directa entre el pensamiento expresado y la práctica. Al profesorado no le resulta fácil modificar las rutinas establecidas. No obstante, pensamos que ayudarle a tomar conciencia de esa disonancia y la reflexión compartida sobre la misma pueden ser buenos medios para que elabore y ponga en práctica nuevas pautas de actuación.

Conclusiones

El análisis e interpretación de los datos nos lleva a concluir que, desde la *limitada óptica que proporciona nuestro caso de estudio*, se desprende lo siguiente:

- El pensamiento práctico de los maestros y maestras respecto a la evaluación del alumnado no se acomoda plenamente ni a las propuestas de los modelos lineales ni tampoco a las de los procesuales puros. Aunque se interesan por el control de los objetivos, les falta el rigor de los primeros y, aunque manifiestan interés por la calidad de los procesos, los distancian de los segundos el que, desde el punto de vista del aprendizaje el elenco que les preocupa es bastante limitado (por ejemplo, casi olvidan el ámbito de las actitudes) y desde el punto de vista de la enseñanza no parecen cifrar la calidad de la misma (por ejemplo, cuando hablan de replantearla) tanto en la calidad de las situaciones en las que se sumerge al alumno como en el producto observable.

- No existe relación directa entre pensamiento expresado y práctica en el aula. Se constatan importantes contradicciones cuando se pone en relación lo que dicen pensar los docentes y el pensamiento que refleja la práctica que describen. Los factores contextuales no sólo no son ajenos a esas contradicciones sino que en bastantes ocasiones parecen determinarlas.
- El profesorado no evalúa sistemáticamente el ámbito de las actitudes. De cara a una enseñanza obligatoria interesada en ser muy fundamentalmente una escuela de valores, no sólo simple transmisora de contenidos en el sentido más tradicional del término, el dato puede ser preocupante, sobre todo si conlleva que, a la hora de diseñar las estrategias, actividades y relaciones de comunicación en el aula y en el centro, el profesorado no maneja, como uno de los criterios importantes, el tipo de actitudes que aquellas promueven.
- Los procedimientos de áreas distintas de las Matemáticas y de la Lengua están escasamente representados en la práctica evaluadora del profesorado de los ciclos superiores.
- Aunque la práctica totalidad de los maestros y maestras otorga una vital importancia a la enseñanza y evaluación de los contenidos conceptuales, la mayoría no diagnostica de forma sistemática las concepciones previas de los alumnos y alumnas para trabajar con ellas.
- Aunque los docentes dicen buscar una mejor adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la evaluación, en la práctica, más que un replanteamiento profundo de la enseñanza (objetivos, contenidos, metodología, etc.) y/o una intervención en las habilidades y estrategias de aprendizaje de los alumnos/as, tienden a modificar simplemente algunas actividades o a aumentar su número.
- La reflexión colaborativa del profesorado del centro sobre la práctica evaluadora constituye una interesante estrategia para introducir coherencia e innovación en dicha práctica.
- La espiral de reflexión-acción-reflexión colaborativas parece mostrarse valiosa de cara al progresivo establecimiento de un clima y cultura de centro que potencie la innovación. No obstante los esfuerzos pueden resultar infructuosos si no se potencia la estabilidad de los equipos docentes.

Dirección de los autores: Antonio Medina Rivilla. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Senda del Rey, s/n. 28040 Madrid. Ana Rodríguez Marcos. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Escuela de Magisterio. Universidad Autónoma de Madrid. Canto Blanco. 28049 Madrid

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 18. IX. 1995

BIBLIOGRAFIA

- CLANDININ, D. J. y CONNELLY, F. M. (1988) Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa, pp. 39-61, en VILLAR, L. M. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (Alcoy, Marfil).
- CROCKER, R. D. (1986) El paradigma funcional de los profesores, *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 1, pp. 53-64.
- FREEMAN, R.E. (1993) Renaming experience/reconstructing practice: developing new understandings of teaching, *Teaching & Teacher Education*, 5/6, pp. 485-497.
- GALLEGO, M. J. (1994) *El práctico reflexivo usuario de ordenadores* (Granada, Adara/Force).
- GOODSON, I. F. y COLE, A. L. (1993) Exploring the Teacher's professional knowledge, *Comunicación a la A.E.R.A* (The Ontario Institute for Studies in Education).
- HUBER, G. (1993) *AQUAD 4.0*. (Tubinga, Universidad).
- LEÓN, M. J. (1994) *Integración Escolar* (Granada, Adara/Force).
- MEDINA, A. y RODRÍGUEZ, A. (1994 a) La formación en colaboración del profesorado. Justificación y valoración teórico-práctica, *Enseñanza*, 12, pp. 33-49.
- (1994 b) La formación del profesorado en el centro: reconceptualización y reconstrucción colaborativas de la práctica evaluadora en un CRA, *V Reunión sobre la Escuela como Centro de Formación del Profesorado y Cambio Educativo* (Murcia).
- PACKER, M. J. y WINNE, P. H. (1995) The Place of Cognition in Explanations of Teaching. A dialog of Interpretative and Cognitive Approaches, *Teaching and Teacher Education*, 1, pp. 1-21.
- ROSALES, C. (1990) *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza* (Madrid, Narcea).
- SCHON, D. A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos* (Barcelona, Paidós).
- (1983) *The reflexive Practitioner* (New York, Basic Books).
- SHULMAN, L. S. (1987) Knowledge and Teaching: foundations of the new reforms, *Harvard Educational Review*, 57, pp. 1-22.