



# SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

092

ACADEMIA DE PSICOLOGIA EDUCATIVA



LA TOMA DE DECISIONES EN LA PRACTICA  
EVALUATIVA: Una aproximación al pensamiento  
docente.

## T E S I S

Q U E P R E S E N T A N :

PADILLA PEREZ ROBERTO

PEREZ VAZQUEZ GREGORIO

PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

BAJO LA DIRECCION DE LA: LIC. MARTHA LUCIA RIVERA FERREIRO

MEXICO, D. F.

OCTUBRE 1997

**PENSAR DECIDIDAMENTE EN  
HACER LAS COSAS,  
ES HACERLAS  
PENSANDO**

**RPP**

**GPV**

**1997**

## **AGRADECIMIENTOS**

***A los profesores de la Academia de Psicología Educativa que con gran convicción mostraron disposición y profesionalismo para el desarrollo de nuestro trabajo de tesis.***

***En especial a la Lic. Martha Lucia Rivera Ferreiro, directora de tesis, que nos condujo eficientemente a cristalizar un sueño forjado a lo largo de nuestra formación profesional.***

**A DIOS:**

**POR SU INFINITO PODER  
QUE NOS CONCEDIÓ  
LA OPORTUNIDAD  
DE DISFRUTAR  
ESTOS MOMENTOS**

***A la familia Padilla Luis:***

***A quien doy gracias infinitamente por brindarme la oportunidad de lograr la tan anhelada meta.***

***A Graciela:***

***A quien por su incondicional apoyo supo, en todo momento, comprender y tolerar todas aquellas circunstancias y sacrificios que influyeron para hacer posible mi sueño.***

***A Omar, Angel y Abidán:***

***Que a pesar de la edad, mostraron apoyo e interés que es un orgullo que me enaltece enormemente.***

***A mi gran compañero, colega y amigo GREGORIO:***

***Quien compartió conmigo su experiencia y conocimientos a lo largo de cuatro años de estudio y hacer realidad algo que merece ser reconocido: El trabajo de tesis.***

***EN GRATITUD:***

***ROBERTO.***

***A mis padres, hermanos y hermanas:***

***Por el apoyo que me brindaron en todo momento***

***A Tere, César Azael y Dánae:***

***Por saber comprender y creer en mis palabras, porque fueron pieza fundamental en la realización de este sueño, quiero que sepan que el trabajo de tesis también es suyo.***

***A Roberto:***

***por la comunión en el presente trabajo, compartir objetivos comunes y por el impulso mostrado en cada momento, para hacer real nuestro anhelo.***

**EN GRATITUD:**

**GREGORIO**

## ÍNDICE

	Pág
Introducción.....	1
CAPÍTULO I	
La evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje.....	4
La evaluación y fracaso escolar.....	7
Funciones de la evaluación.....	9
La evaluación en la planificación de la enseñanza.....	14
El papel del profesor en la evaluación.....	16
CAPÍTULO II	
El pensamiento docente y la toma de decisiones .....	22
La toma de decisiones en la práctica pedagógica.....	26
El desarrollo curricular y la toma de decisiones en la práctica evaluativa.....	29
CAPÍTULO III	
Metodología.....	33
CAPÍTULO IV	
Presentación y descripción de resultados.....	40
Descripción de la práctica evaluativa.....	40
Análisis de la información.....	55
Conclusiones.....	60
Referencias.....	65
Anexos.....	69

## INTRODUCCIÓN

Se ha evidenciado que la ineficiencia de los servicios educativos ha dado origen a múltiples críticas, tratando de hallar culpables tanto a maestros, alumnos, sistema educativo o incluso la sociedad por el fracaso escolar.

En el presente estudio, la pretensión no fue poner en evidencia tal o cuál caso, sino simplemente explorar cuál es el pensamiento del docente cuando toma decisiones al evaluar el aprendizaje de sus alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje y, de alguna manera, analizar dichos constructos con miras hacia la reflexión de la práctica pedagógica del docente.

Abordar el estudio del pensamiento docente, se originó por el interés de conocer cómo el docente elabora sus representaciones, cómo construye e interpreta su conocimiento en el ámbito evaluativo.

Se ha considerado a la evaluación como uno de los campos más polémicos que, por lo regular, no fortalece la práctica del docente, es decir, que no le ha sido útil para reflexionar y reorientar su práctica pedagógica, sino que sólo se emplea como un instrumento para acreditar o reprobar al alumno y, a su vez, justificar su quehacer pedagógico. Cuando únicamente se evalúa para cumplir con las exigencias administrativas, el docente se enfrenta a la difícil tarea de decidir cómo y qué evalúa; dicha tarea regularmente se convierte en la asignación de una calificación al final de un bimestre o ciclo escolar, lo anterior puede convertirse en uno de los factores que genere el fracaso escolar, propiciando con ello que el alumno estudie para acreditar cierta asignatura, sin que tal o cual aprendizaje sea significativo.

Ante los nuevos retos que se establecen en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, (1992); la Ley General de Educación, (1993); y el Programa de Desarrollo Educativo, (1995-2000), se proponen que para elevar la calidad educativa, una de las

acciones prioritarias es que la evaluación, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, se convierta en el elemento orientador del trabajo escolar.

Por las anteriores razones, la experiencia académica que a lo largo de la carrera en psicología educativa y como docentes hemos enfrentado, se generó el interés por examinar un aspecto poco valorado y explorado sobre *el pensamiento docente*, como lo es la toma de decisiones y las reflexiones que el docente hace al evaluar el aprendizaje de los alumnos durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

Los cuestionamientos que inicialmente guiaron nuestra exploración fueron: ¿Cuál es la reflexión del docente sobre su práctica pedagógica al evaluar el aprendizaje del alumno en clase? ¿Qué finalidad persigue al valorar el aprendizaje del alumno durante el desarrollo de una tarea o actividad en el aula? ¿Cuáles son los elementos constitutivos del pensamiento docente, determinantes en la toma de decisiones relativas a la evaluación del aprendizaje de los alumnos?.

De ahí derivamos como problema central, indagar durante el proceso enseñanza-aprendizaje, qué es lo que piensa el docente de matemáticas del nivel de secundaria en relación a las pruebas escritas, ejercicios en clase, revisión de tareas extraclase, asistencia, participación en clase, asignación de notas, como elementos para la toma de decisiones al evaluar el aprendizaje del alumno.

Al inicio del estudio nos planteamos dos objetivos centrales: 1) *Examinar la práctica evaluativa y el proceso de toma de decisiones que involucra, así como las reflexiones del docente al respecto, como forma de aproximación a su pensamiento sobre la evaluación del aprendizaje.* 2) *Identificar los fines que persigue el docente así como los elementos que toma en cuenta al evaluar al alumno durante el proceso enseñanza-aprendizaje.*

El presente trabajo se estructura en cuatro capítulos. En el primero de ellos se hace referencia a la importancia de la evaluación del aprendizaje, el impacto que tiene en el fracaso escolar, las funciones que adquiere, la trascendencia de contemplarla en la planificación de la enseñanza y el singular papel que el docente juega en esta temática.

En el capítulo segundo se destaca el origen del pensamiento docente, los componentes que circundan en torno al tema como son: creencias, teorías implícitas, imágenes, constructos, conocimiento práctico y los tres tipos de conocimiento profesional (conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción). También se hace referencia a la puesta en marcha del curriculum y las implicaciones que la toma de decisiones adquiere en la práctica pedagógica. Para ello, se alude a distintos estudios empíricos del pensamiento docente.

El tercer capítulo contiene una explicación de la metodología empleada, incluyendo características de los sujetos seleccionados, los instrumentos y técnicas que se utilizaron, el procedimiento y la forma de análisis de datos.

En el último capítulo se describe y analiza la información obtenida de acuerdo al procedimiento planteado en la metodología y también conforme al marco teórico desarrollado en los capítulos 1 y 2 del presente trabajo. Finalmente se describen, a manera de conclusión, las experiencias del estudio, sus alcances y limitaciones, el papel del psicólogo educativo en la problemática y las perspectivas que abre esta línea de investigación.

## CAPÍTULO I

### LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

En el marco de la reforma curricular, en nuestro país, se pretende que el alumno desarrolle una serie de capacidades, habilidades, conocimientos, actitudes, hábitos y valores, que le permitan actuar e incorporarse a la vida productiva. A partir de ello se propone evaluar eficaz y eficientemente dichas competencias, concediéndole al docente la responsabilidad de buscar procedimientos viables que le permitan conseguir dicho propósito.

Por esto, es necesario mencionar que con frecuencia se ha encontrado falta de claridad de lo que es la evaluación, en cuanto a concepto se refiere, lo que hace necesario distinguir la evaluación educativa de la evaluación del aprendizaje.

La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de algo (Stufflebeam, 1987); esto es, que a partir de ciertos parámetros que se generan en un periodo de tiempo determinado en el pensamiento de alguien, se analizan las características y particularidades de algún fenómeno u objeto en concreto, revisando aspectos favorables y desfavorables del mismo.

En el mismo sentido, Sancho (1993) conceptualiza la evaluación, como la realización de un conjunto de acciones encaminadas a recoger una serie de datos a una persona, hecho, situación o fenómeno con el fin de emitir juicio valorativo sobre el mismo, fundamentado en criterios que permitan establecer una posterior toma de decisión.

Así, otros autores (Quesada, 1988 y Olivares, 1991) también han considerado que la evaluación sirve para emitir juicios de valor y, mediante la información obtenida, tomar decisiones acerca del atributo en consideración.

En el ámbito educativo, la evaluación propone obtener información que fundamente juicios de valor para la toma de decisiones, denominando a este proceso: evaluación educativa. En este campo pueden ser evaluados muchos aspectos: instituciones, curriculum en sus niveles de diseño, desarrollo y evaluación, planes y programas, recursos, medio social y familiar, estructura organizativa y funcionamiento interno de la escuela, profesores, alumnos, problemas políticos, académicos, administrativos, etc. Para cada objeto de evaluación, son variados, y múltiples los atributos o elementos que pueden considerarse para juzgar. Cada una tiene diferentes subcategorías y niveles de evaluación, según el objetivo que se persiga.

En cada situación del proceso evaluativo puede optarse por distintas modalidades metodológicas, a fin de evitar confusiones y prevenir el riesgo de abordar discursos carentes de significado, ya que al considerar la evaluación desde su interpretación más general y abstracta, se pierde toda relación con su práctica y ejercicio (Quesada, 1988).

En el desarrollo curricular, pueden considerarse como objetos de evaluación: la planificación de la enseñanza, estrategias de enseñanza-aprendizaje, la interacción profesor alumno, el discurso en el aula, la toma de decisiones, etc. mismos que a su vez pueden subdividirse para fines de investigación. Sin duda un elemento importante dentro de dicho rubro es la evaluación que el profesor hace respecto al aprendizaje de los alumnos.

Autores como Coll y Martín (1993), consideran que la evaluación del aprendizaje le debe permitir al docente reflexionar hasta qué punto los criterios que establece se dirigen a valorar la formación del alumno a partir de la enseñanza en el aula; cómo los procedimientos e instrumentos de evaluación permiten captar el desarrollo y aprendizaje de dichas capacidades, qué influencia ejerce el referente normativo en la toma de decisiones del docente para promover o reprobar al alumno y, finalmente, en qué medida es contemplado el referente psicopedagógico y curricular en la práctica evaluativa del docente.

Muchas veces, con el mismo transcurrir de las actividades realizadas por el docente, durante el proceso enseñanza-aprendizaje, emergen infinidad de criterios que le permiten tomar decisiones para valorar el éxito o fracaso del alumno en el rendimiento escolar; esta puede generar problemas para evaluar de manera objetiva el aprendizaje del alumno.

Esto significa que la evaluación del aprendizaje es todo un proceso que permite emitir juicios de valor acerca del aprendizaje del alumno, donde la información recabada por el docente se hace de manera ordenada y sistemática; la decisión que toma, influye en cada uno de los alumnos de manera particular, ya sea para fomentar el aprendizaje o causar cierta apatía, incurriendo así en una jerarquización y clasificación que en el mayor de los casos se manifiesta en el grupo.

La impresión que se tiene de la evaluación del aprendizaje ,es que en la práctica pedagógica todos los esfuerzos y las consecuencias se centran en el alumno (Hernández y Sancho, 1993). Este último es puesto en tela de juicio y cuestionado para aprobar o reprobar, desertar, ser suspendido y hasta ser culpable del mismo fracaso escolar, sin considerar que hay infinidad de factores y agentes que se involucran en la formación del alumno y que también pueden ser cuestionados y criticados.

Por consecuencia, la evaluación del aprendizaje que el docente realiza, debe generar reflexión tanto en su propia actuación, como en la toma de decisiones en las actividades de enseñanza que planifica y desarrolla en torno a una tarea en el aula. Desde esta perspectiva, la evaluación debe ser un camino que permita coadyuvar y buscar la mejora del quehacer pedagógico del docente.

En el proceso enseñanza-aprendizaje la evaluación solo se emplea para corroborar o verificar si se han cumplido los objetivos propuestos en el curriculum formal. En algunos casos, se emplean como indicadores los resultados de un examen escrito junto con la participación del alumno en clase, generando con ello que la práctica evaluativa asuma la tendencia de asignar una calificación. Ello genera el afán de los alumnos por buscar una calificación aprobatoria y, muchos con esfuerzo y tenacidad lo logran, aunque para otros sea una presión emocional que no conduce necesariamente a los aprendizajes escolares.

En ese sentido, Santos (1996) afirma que la evaluación tiene implícitas autoridad y poder de control, crea valores de fracaso o éxito escolar y condiciona la dinámica del aula. Así, cuando los alumnos son objeto de la evaluación, perciben un condicionamiento que los obliga a preservar buena conducta, acatar las disposiciones, reglas y normas de los profesores, mantener constantemente su desempeño académico en el desarrollo de la clase y, cuando

quebrantan las normas establecidas, ello sea motivo de queja hacia sus padres, quienes a su vez avalan y promueven el control ya que priorizan más, las calificaciones, que los aprendizajes. Esto da pie a que el profesor tome decisiones que muchas veces constriñen y opacan el desenvolvimiento del alumno y, cuando se siente acosado por el control evaluativo, manifieste apatía, rebeldía e intolerancia, mismas que puede ser parte de la indisciplina generada en el aula.

Evaluar el aprendizaje del alumno equivale a precisar hasta donde han desarrollado y aprendido determinadas capacidades como consecuencia de la enseñanza recibida; se trata de cuestionar hasta qué punto los instrumentos y procedimientos de evaluación captan efectivamente el progreso del alumno en el desarrollo de sus capacidades, también consiste en relacionar los progresos del alumno con la enseñanza impartida; en otras palabras, se trata de reflexionar y analizar las prácticas de evaluación para potenciar, desarrollar y promover aquellas prácticas que proporcionen información fiable, rigurosa y amplia sobre cómo progresan las capacidades del alumno y cómo estas se vinculan con las actividades del profesor.

#### *LA EVALUACIÓN Y EL FRACASO ESCOLAR*

Por la forma en que ha sido utilizada, la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje es percibido como mecanismo para valorar y sancionar el desarrollo del ciclo escolar (Gimeno, 1994). en tal caso, coloca a los alumnos en un sistema jerárquico y selectivo que, a la larga impacta en su desenvolvimiento, regulando y controlando su actuación frente al aprendizaje, condicionando a un determinado ritmo su aprendizaje que, en la mayoría de los casos, genera fracaso escolar.

Tal parece que las prácticas evaluativas inciden en el fracaso escolar, ya que se descuida el aspecto formativo del educando, restringiéndose únicamente a asignar calificaciones para acreditar o reprobar, en función de si logran o no los objetivos planteados, persiguiendo así, de manera cuantitativa, el principio de la calidad de la educación.

Cabe considerar que en el rendimiento escolar inciden un elevado número de variables difíciles de delimitar y controlar aisladamente, sobre todo por escasas posibilidades de determinar el influjo causal de cada uno de ellos. Siempre se habla del fracaso escolar como un síntoma, mas no como problemática en la cual es necesario indagar, ya que en ello subyacen factores netamente cualitativos y, por lo tanto, cobra mayor relevancia el papel del profesor.

A menudo, se suele incurrir en alguno de los siguientes planteamientos para culpar a alguien del fracaso escolar; por una parte, se carga la responsabilidad del fracaso a los alumnos que obtienen malas calificaciones, por la otra, se afirma que radica en la familia o en la sociedad, o en su defecto, se da por sentado que nace en Sistema Educativo Nacional, sin considerar que la escuela constituye un lugar de enseñanza-aprendizaje con una serie de exigencias académicas implementadas por el sistema mismo.

En ese sentido, se pone en evidencia el quehacer pedagógico del docente, ya que en la sociedad se genera una percepción del deber docente, por lo que para él no es factible presentar un alto índice de reprobación, aunado a ello las exigencias institucionales, que también buscan justificarse ante la sociedad.

No obstante, los docentes se ven aislados en su centro de trabajo, ya que no existe una comunicación y colaboración entre ellos, directivos y padres de familia. Por ende, no hay consenso sobre la problemática que a diario vive en el aula, mucho menos una unificación de criterios acerca del proceso evaluativo, originando con ello que el docente viva su práctica y la evaluación como una fatalidad.

Por tal motivo, la evaluación del aprendizaje de los alumnos sólo pretende cubrir algún fragmento de lo que en realidad domina; se limita a comprobar si los objetivos que se plantearon los docentes al inicio de un ciclo escolar o unidad temática han sido atendidos. Para verificarlo, por lo regular se vale de los exámenes de rendimiento justificando lo anterior por una calificación asignada. Esto no refleja lo que acontece con los conocimientos reales del niño, pues se dejan al margen los aspectos que ayudaron o limitaron a comprender dichos contenidos.

Así, se alude que la evaluación salva las apariencias del sistema educativo y éste instrumenta una serie de exigencias académicas que agotan a los agentes involucrados en la práctica pedagógica llevándolos al ocio y al aburrimiento (Fernández, 1988), generando con ello el fracaso escolar, entre otras cosas.

El éxito o fracaso escolar tiende a desencadenarse por la interacción que se establece entre profesor, alumno y sociedad. El clima que se genera en el aula influye en las tareas que se desarrollan a partir de los significados que los contenidos tienen para profesores y alumnos y tales actividades trascienden fuera de la escuela, debido a las múltiples funciones que tiene la evaluación.

#### *FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN*

En la concreción y realización del curriculum prescrito, el sentido de la evaluación del aprendizaje alcanza enorme importancia para quienes se encuentran implicados en ella; es durante la enseñanza en donde se generan los criterios que comunican al profesor el tipo de procesos y resultados que esperan conseguir.

En ocasiones, no es necesario establecer los criterios que den información sobre el éxito o las dificultades en el aprendizaje, sino que la misma dinámica de la clase propicia que el profesor cuestione y supervise los ejercicios elaborados por los alumnos en clase. Estos procedimientos permiten recoger información útil para emitir un juicio y, en el mejor de los casos, tomar decisiones. Aún cuando se asume que para tomar decisiones y emitir juicios de valor acerca del aprendizaje del alumno, evaluar en el quehacer cotidiano del maestro, se entiende por asignar calificaciones y aplicar pruebas escritas que permiten obtener la información a partir de la cual se asignarán tales calificaciones ( Gimeno, 1995).

Por las múltiples funciones que la evaluación educativa desempeña, el centro de atención también es la institución escolar. La realidad social en la que está inmersa la escuela exige de manera implícita cumplir con los objetivos que están establecidos en el curriculum formal. Aunque los docentes valoran lo que en la práctica llevan a cabo respecto al proceso enseñanza-aprendizaje; quizá la evaluación la realizan por presiones administrativas, sin

clarificar realmente los fines que persiguen al establecer ciertos criterios y evaluar el aprendizaje de los alumnos.

Gran parte del poder de control que el docente tiene en el aula, es factible gracias al proceso de la evaluación; por ella se consigue regular el comportamiento de los alumnos en clase, para mantener y hacer posibles las actividades, tal parece que el aprendizaje del alumno estuviera condicionado por su conducta misma.

El profesor asigna notas numéricas a los alumnos cuando éstos reflejan rebeldía o por incumplimiento de ciertas normas establecidas de comportamiento aceptable, como gritar o levantarse del pupitre, abandonar la clase, respetar al maestro y compañeros, etc. caso contrario, cuando el alumno es pasivo y cumple con estas normas aunque su aprendizaje no sea el esperado por el maestro. En ambas circunstancias, la evaluación que el docente hace controla, de alguna manera, la conducta del alumno y esto se refleja en la calificación que obtiene al final de un bimestre o ciclo escolar.

Bajo esta tónica, al parecer, la evaluación es una forma tecnificada de ejercer la autoridad y el control, sin evidenciar realmente los conocimientos adquiridos por los alumnos por medio de otros procedimientos o la motivación que lleve al alumno en su aprendizaje, queda corta la información ante la sociedad, de no ser por quejas de su comportamiento, esta función de la evaluación es eminentemente encubierta por la evaluación.

Dentro de la práctica pedagógica, la evaluación tiende a cumplir diversas funciones que le permiten legitimar explícitamente su realización (Gimeno, 1995); aunque tampoco deben quedar al margen la función social, de control, entre otras.

Otro de los aspectos a considerar es la función diagnóstica de la evaluación, misma que tiene variadas directrices, permite conocer el progreso de los alumnos, funcionamiento y mejora del proceso enseñanza-aprendizaje. Su utilidad radica en varios sentidos:

- Detectar los conocimientos previos de los alumnos al inicio de un tema o ciclo escolar, a fin de estructurar estrategias de intervención en el proceso enseñanza-aprendizaje. Esta práctica es conocida como evaluación inicial.

- También permite visualizar el contexto personal, familiar y social del alumno, estos elementos deben ser contemplados como importantes referentes para el docente.
- En el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, se obtiene información respecto a los errores, aciertos, incomprendiones, carencias, etc. que permiten de algún modo reflexionar y mejorar el proceso evitando así un probable fracaso escolar.
- Del alumno pueden diagnosticarse sus cualidades, intereses, rasgos de personalidad y sociabilidad, hábitos, entre otros aspectos, que conduzcan a conocerlo en su integridad; en cuya función también tiende a orientar a los alumnos, maestros y padres para tomar decisiones al respecto y guiarlo de acuerdo a sus aptitudes y capacidades.
- La función sumativa de la evaluación tiende a considerar el estado final del alumno después de un determinado tiempo de aprendizaje.
- La práctica evaluativa tiene repercusiones sobre el aprendizaje y como tal debe dirigirse para afianzar el aprendizaje de los alumnos a corto, mediano y largo plazo y que los instrumentos utilizados por el docente sirvan para tal fin.
- Permite pronosticar, sobre datos conocidos y por conocimiento interpersonal, la competencia académica posterior del alumno en la adquisición de conocimientos en cuanto al éxito o fracaso en el aprendizaje, influyendo para ello las expectativas que el profesor tiene de él.

Un estudio de casos acerca del pensamiento del profesor (López, 1994), reporta diferencias en cuanto a la función diagnóstica de la evaluación. Uno de los docentes, contemplados en la muestra, realiza un diagnóstico inicial sobre los aprendizajes que poseen los alumnos en relación a los contenidos a trabajar, concediendo una destacada importancia a dichos conocimientos. Otro profesor cree que las ideas de los alumnos no son adecuadas, y al no ser acertadas han de ser corregidas mediante su correspondiente explicación. No obstante, por la diferencia, ambos casos tienden a la mejora de la enseñanza en la escuela.

El trabajo ilustra, distintas expectativas que los profesores tienen tanto del aprendizaje como de la enseñanza. Sin lugar a dudas el profesor toma decisiones, valora lo que piensa, emite juicios de lo que cree y considera pertinente para guiar, orientar y determinar su propia acción.

Esa toma de decisiones se basa en la apreciación o juicio que se da hacia la conducta del alumno en clase y otros criterios que se establecen para evaluarlo. El profesor posee información previa específica para elaborar juicios que adquiere en la interacción con ellos, recoge indicios que registra de alguna forma y, que de acuerdo a sus creencias y representaciones las pondera al momento de tomar una decisión.

Para unos, cobran un peso relativo las tareas realizadas en clase; para otros, el examen es el medio más eficaz para comprobar el aprendizaje de los alumnos; muchos más, la participación y conducta del alumno en clase; todo ello se ve reflejado en una escala de calificación, previo a la selección de la información que fundamente y justifique asignar una nota o un número.

Es necesario señalar que cada profesor realiza de manera distinta el acto de evaluar el aprendizaje, siendo difícil, por lo tanto, acceder a los múltiples y variados procedimientos de cada uno. Esta tarea, sin duda, se ve determinada por las concepciones que el profesor tiene de la evaluación, del contacto escolar, de su organización y la experiencia que tiene del quehacer docente.

Según Gimeno y Pérez (1995), la función diagnóstica de la evaluación juega un papel fundamental, ya que de ello se desprende el propósito formativo y sumativo. Primero, por su propósito formativo tiende a tomar un carácter continuo que permite reflexionar, intervenir y tomar decisiones y, sirve para retroalimentar y reorientar la práctica pedagógica ( Chadwick y Rivera, 1991); en segundo lugar, determina niveles de rendimiento, decide si se produce éxito o fracaso escolar, hace referencia al juicio final global del proceso, verificando el logro del dominio prescrito en el curriculum.

Así mismo, Sancho (1993) distingue tres fases del proceso evaluativo para el aprendizaje del alumno. La evaluación inicial sirve para explorar los conocimientos de los alumnos sobre cierto tema y es útil para que, en lo posterior, se crea un agradable clima en clase. Es decir, en la planificación de la enseñanza y la misma evaluación. Sin embargo, la autora considera que

este tipo de evaluación corre el riesgo de dejar al margen las formas de enseñanza de los docentes.

La evaluación formativa es útil porque se realiza durante el desarrollo de los temas planteados, permite conocer si están funcionando bien las actividades programadas, y los medios de enseñanza para, en caso contrario, ajustar y subsanar los déficits escolares. También permite hacer un análisis valorativo del aprendizaje de los alumnos, detectando sus aciertos y errores aportando al docente de la posibilidad replantear su quehacer pedagógico.

Finalmente, la evaluación sumativa sirve para ver si los objetivos propuestos han sido cristalizados a partir del aprendizaje que los alumnos manifiesten, apoyo el criterio de jerarquía y acreditación de un curso.

Al respecto, Lacasa (1994), coincide con las anteriores fases e incluye la evaluación intrínseca. La autora señala que ésta última da información sobre metas implícitas de lo que se evalúa; revela lo que subyace de los materiales empleados, de las incongruencias entre lo que se planifica y lo que se lleva a cabo en el desarrollo curricular.

Al respecto, Sánchez y Robledo (1996) encontraron que los profesores establecen una amplia gama de tipos de aprendizaje a dominar; tales como resolución de problemas, comprensión, análisis, abstracción, etc. Sin embargo, consideran aspectos importantes para la evaluación del aprendizaje, entre otras, la actitud que presenta el alumno, el interés, la constancia, participación y asistencia; mismas que le permiten observar e inferir que el alumno comprende y que su intervención refleja el resultado esperado. También, algunos docentes piensan que en un examen objetivo, la calificación obtenida no corresponde a lo que el alumno realmente aprendió. Es por ello que se aprecia una cierta vaguedad e incongruencia entre lo que plantean como aprendizaje a adquirir, y lo que se evalúa.

En la organización escolar, la división del currículum permite que la evaluación funja como juez; en este sentido, la evaluación conduce a los alumnos por diversos senderos, acorde con sus competencias, capacidades y posibilidades tanto en la escolarización como en la vida productiva. En consecuencia algunos lograrán el éxito y la meta anhelada, por lo que se

ubicarán en el campo laboral de acuerdo a sus expectativas, intereses y posibilidades; otros lamentablemente se quedarán estancados.

En la práctica evaluativa que se lleva a cabo en el aula, pocas veces se ha considerado motivar al alumno para su aprendizaje; para lograrlo, los docentes se basan a través de premios y castigos y poder así, alcanzar con éxito los objetivos planteados en la planificación de la enseñanza.

### *LA EVALUACIÓN EN LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA.*

Una de las partes sustanciales que hace posible el desarrollo curricular es la planificación de la enseñanza; en ella se establecen las intenciones y logros de los objetivos educativos que pretende el docente alcanzar para el aprendizaje del alumno, en un tiempo determinado. La planificación hace referencia a todo un proceso de preparación de tareas y actividades, las cuales han de concretar el curriculum formal, así como prever estrategias y medios didácticos, así como establecer un buen clima de interacción y evaluar todas esas acciones que hacen posible la vida en el aula.

La connotación atribuida a tal proceso incluye todas aquellas experiencias y reflexiones del docente acerca de su práctica, considerando aquello que es funcional en el proceso enseñanza-aprendizaje y que le permite conseguir los objetivos propuestos, dejando a un lado elementos que conlleven a dificultades y errores para el aprendizaje del alumno.

Tendiente a mejorar el quehacer docente, es imprescindible que se contemple a la población a la que va a estar dirigida la enseñanza y así establecer con claridad los objetivos, los contenidos, las actividades, acorde con los ritmos de aprendizaje de los alumnos, esto es, que estén congruentes y ajustadas a sus características en cuanto a conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes, experiencias, etc., mismas que van a permitir estructurar adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la planificación es fundamental considerar qué contenidos se van a enseñar, pues a partir de ello se deberá evaluar el aprendizaje de los alumnos. Al respecto, Wilson (1988) expone la

importancia de una evaluación válida y fiable, que permita proporcionar y apoyar a los alumnos, dándoles oportunidad de enfrentar las dificultades encontradas en algún tema o contenido.

Por lo regular el docente no se percató de tal principio en la planificación, quizá por las mismas exigencias administrativas o por la confianza que tiene en su misma experiencia docente. Con ello, muchas veces no planifica de manera sistemática objetivos a corto plazo, ya que únicamente establece por escrito su plan anual y, en ocasiones, bimestral, sin considerar la evaluación como una parte fundamental de la planificación; aunque de manera implícita tiende a prever todas las actividades que hacen posible su práctica pedagógica.

Por tal motivo, es importante reflexionar a partir de la evaluación, que si un alumno fracasa en un examen escrito, buscar estrategias que coadyuven en el aprendizaje del alumno y para el mismo proceso de la enseñanza; de no ser así, el alumno que fracase con los primeros temas de una materia, arrastrará su fracaso con las unidades temáticas subsecuentes, ya que no cuenta con un aprendizaje sólido y sus conocimientos previos no le permiten alcanzar un determinado nivel de dominio de tales contenidos.

Por su parte, Olivares (1991) subraya que al planificar la evaluación, es primordial clarificar el objeto a evaluar, es decir, a qué características se debe poner énfasis, qué se quiere conseguir con ello, cuál es el propósito de la evaluación, para qué van a ser útiles los resultados, a quién hay que informar y de que modo se van a analizar tales informaciones.

Al realizar una evaluación es necesario, como lo afirman Alvaro y Cerdán (1988), considerar a los sujetos, métodos y estrategias implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje; con mayor atención en la planificación y los elementos relacionados en la evaluación. En la Planificación se enumeran cuestiones a considerar durante el proceso y meta fijada; por otra parte, se le da prioridad entre las diferentes cuestiones planteadas a aquellas que estén al alcance del evaluador

Se afirma que la forma en que se ha venido generando la evaluación, ha obstruido que ésta sea objetiva y congruente (Perrenoud, 1990), ya que se encuentra subordinada a la enseñanza, con una imprecisión del propósito de la evaluación para el aprendizaje del alumno

y en la misma planificación. Como tal, se ocupa como medio de control y disciplina tanto para el maestro como para el alumno y, en consecuencia, sólo se centra en indagar el logro de los objetivos más que para ocuparse en la formación del alumno y así justificar la práctica del docente ante la administración escolar.

Lo anterior se constata en un estudio realizado por Pérez y Gimeno (1992), sobre el pensamiento pedagógico de los profesores y la influencia que en ello ejercen los cursos de formación inicial y la experiencia profesional para su elaboración y desarrollo; el análisis que se hace en relación a la dimensión de la evaluación, muestran que dicho proceso se convierte en un arma para mantener la disciplina y gobierno en la clase, esto se debe quizá al miedo del profesor de quedar al margen de las fluctuaciones de la vida en el aula.

La exploración sobre el pensamiento pedagógico de los profesores, en cuanto a las funciones y problemas didácticos de la evaluación, es poco socorrida y desarrollada; los mismo autores afirman que, es la última resistencia del pensamiento no cuestionado, no reconstruido a la luz de las experiencias y de las potentes formulaciones teóricas.

Por tanto, para ofrecer servicios educativos eficaces y eficientes, es necesario considerar dentro de la planificación de la enseñanza la evaluación del aprendizaje que se pretende realizar, de tal forma que se abarque en su totalidad elementos significativos dominados por el alumno y acorde a lo expuesto por él, sin perder de vista que los instrumentos utilizados para tal fin sean flexibles, válidos y fiables y, sobre todo, que permita llegar a la reflexión.

### *EL PAPEL DEL PROFESOR EN LA EVALUACIÓN*

La participación del docente en la evaluación es determinante, ya que a partir de su formación académica, constructos personales, imágenes, creencias, representaciones y experiencias previas significativas, planifica, diseña y evalúa la enseñanza.

Es en el profesor en quien recae la responsabilidad de acreditar o desacreditar a los alumnos al final de un periodo escolar. Esta actuación selectiva genera en el docente varios sentimientos: la culpabilidad cuando los índices de bajo rendimiento y reprobación escolar son

críticos, y de satisfacción cuando los resultados son favorables y se han cubierto los objetivos que se establecieron en un principio; se alegran cuando un alumno sale airoso, lo deploran cuando fracasa (Perrenoud, 1990). Es el docente quien en última instancia determina el contenido que habrá de enseñar y evaluar; es decir, quien tiene que decidir si los dominios del aprendizaje del alumno cubren las normas de exigencia señaladas en el currículum formal.

Aunque el profesor se proponga conducir a la mayoría de sus alumnos a un estado óptimo y favorable, en la realidad del aula escolar se enfrenta ante un grupo heterogéneo, con diversidad capital cultural, con diferentes ritmos de aprendizaje al que deberá ajustar su enseñanza y su sistema de evaluación. Aunado a ello la necesidad por mantener el control, orden y disciplina en el aula, así como, preservar un clima interactivo favorable para cumplir sus objetivos y desempeñar un trabajo eficaz y eficiente.

El papel del profesor es determinante porque es él quien establece los criterios con los que evalúa el aprendizaje de los alumnos. Dichos criterios son producto de la concepción y de lo que cree que es la evaluación, de la información adquirida en la interacción y formación académica, de los aspectos que va construyendo a partir de su perspectiva, de la representación que se va generando, de las experiencias recabadas en la escuela como alumno y como docente y de aquellas representaciones que tiene de la evaluación en el presente.

Con todo ello, el docente planifica y diseña su enseñanza y evaluación (Lacasa, 1994). Así, en el aula escolar desarrolla la evaluación del aprendizaje, observando el desenvolvimiento del alumno, su conducta, registrando aquellos acontecimientos que le sean de utilidad, revisando los ejercicios en los cuadernos de los alumnos, supervisando los trabajos y, cuando considera pertinente, asigna notas y toma alguna decisión al respecto.

El docente opta libremente en decidir si los aprendizajes evaluados han cubierto los requerimientos mínimos que estableció en su diseño y planificación. Esta es la herramienta que justifica por qué considera pertinentes estos aprendizajes y no otros; además, tiene que estar apegada a los límites legales y las vías institucionales del contexto escolar en el que está inmerso, de las exigencias burocráticas-administrativas del sistema educativo. Así mismo, debe contemplar las dimensiones psicopedagógicas, culturales y estructurales para atender a

las necesidades y características que configuran su práctica (Gimeno, 1987). Dichas dimensiones están encubiertas por las formas de organización, de entenderla y practicarla.

Por otra parte, Santos (1996) afirma que al evaluar, el profesor puede llegar a comprender cómo se generan los aprendizajes del alumno, que tipo de estrategias o procedimientos utiliza para resolver un problema. Ahonda que los procesos de evaluación, pueden atender las condiciones en que se produce un conocimiento, centrar los ojos en donde se facilita u obstruye el aprendizaje y precisar los conocimientos previos que posee el alumno en determinados contenidos. Los resultados que vaya generando y se presenten, son información esencial que le permite al docente plantearse cuestionamientos hasta dónde la forma de enseñar un contenido permite a los alumnos aprender, hasta dónde los procedimientos de evaluación recogen información fiable y válida para valorar los aprendizajes.

La esencia de la evaluación no es limitarse a preguntar al alumno acerca de un tema y hacerlo repetir mecánicamente el concepto o procedimiento. Tampoco consiste en aplicar exámenes al final de la unidad didáctica; porque al hacerlo de esta manera, el alumno contesta lo que el profesor espera que responda. Lo que hace aquí el alumno es recordar algo, mas no se promueve ni fomenta que haga la reconstrucción del conocimiento. Y es que evaluar no es limitarse a preguntar u otorgar un puntaje acrediticio o aplicar examen para verificar los resultados. No, es más que eso; la evaluación no debe confundirse con aspectos como la promoción, acreditación y titulación de los alumnos que están relacionados y que son una consecuencia de ella.

Para Coll y Martín (1993) con la evaluación el profesor puede detectar el grado de significatividad de un aprendizaje, utilizando para ello tareas o actividades que sean susceptibles de ser resueltas en distintos grados de significatividad, saber que los conocimientos y capacidades adquiridos, puedan interrelacionarse y conectarse con otros conocimientos ya existentes, enriqueciéndolos. En este sentido, el autor sugiere que la utilización de exámenes recupere esta construcción de significados.

La evaluación debe servir al profesor para realizar un análisis exhaustivo acerca de la actuación del alumno ante los temas revisados; analizar si su quehacer docente permite aproximarse a los aprendizajes del alumno, también debe servir para recuperar

comprensivamente cada uno de los conocimientos que le sean útiles en su actividad cotidiana, debe ser motivo de trabajar con los errores que se presenten para buscar mejores estrategias que coadyuven a superar lo presente.

La evaluación no debe ser motivo de asignar numéricamente lo que da por supuesto que conoce el alumno, ya que al asignar un número solo cuantifica el aprendizaje, además de que se genera una lucha de los alumnos por alcanzar una calificación y ello permite al docente tomar el poder para tener el control del grupo, y no aprecia los ritmos de aprendizaje diferenciados.

Por ello resultan importantes e imprescindibles las propuestas de Coll y Martín (1993) y Santos (1996), quienes señalan que la evaluación debe ser un proceso de reflexión en la que los docentes entiendan y comprendan su práctica evaluativa para subsanar aquellos errores que permita reorientar su actuación, autorregularla, tanto para él como para el alumno, ya que debe dar información para ir ajustando progresivamente los aciertos y errores durante la construcción de significados, proporcionar indicadores cuando los aprendizajes son funcionales (cuando se utiliza en la vida diaria).

Los conocimientos que los alumnos deben ir adquiriendo y construyendo son aquellos que explicitan los planes y programas de estudios de un determinado nivel. Comprende facetas como: el lenguaje, conocimientos naturales y sociales, las matemáticas, desenvolvimiento y conducta de sus compañeros, madurez psicomotora, expresión creativa y hábitos de trabajo. Estos a su vez se dividen en varios componentes de acuerdo a la asignatura.

De ahí que asignarle un valor numérico a todos estos subcomponentes susceptibles a evaluarse no son fácilmente abordados ni suficientes en los procedimientos de evaluación que el docente establece (Gimeno, 1994). Estas capacidades se van cristalizando en diferentes niveles de profundidad, por ello, es primordial establecer para cada área, los criterios de evaluación diferenciados. Estos criterios tienen la función de seleccionar aquellos conocimientos o capacidades que reflejen los contenidos elementales de tal o cual asignatura. Aquí es donde radica la importancia del qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.

Una actitud cognitiva no puede observarse sólo mediante el lenguaje y la conducta (Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, 1994). De este modo, se pone en tela de juicio la existencia de la conexión entre lo que se dice y se piensa. Últimamente se han tratado de explicar estos procesos mentales con estudios metacognitivos, donde el alumno sea consciente de sus propios procesos cognitivos y aprenda aprovecharlos adecuadamente. Valorar los procesos mentales significa explicarse el por qué de los conocimientos declarativo, procedimental y condicional.

El autor alude que, conocer las estrategias de aprendizaje es saber lo que hay que hacer para aprender (declarativo), saberlo hacer (procedimental) y controlarla mientras se hace en condiciones distintas (condicional). Conducirse estratégicamente es aplicar tales conocimientos simultáneamente en cualquier actuación estratégica.

El conocimiento declarativo permite aprender conceptos, ampliarlos, contrastarlos e incorporarlos a la red semántica (esquema conceptual) y saber relacionarlos significativamente. Este tipo de niveles pueden evaluarse a través de cuestionarios con preguntas declarativas, que puede ser una prueba de elección múltiple, una exposición temática (composición o exposición organizada oral o escrita), una entrevista individual o grupal que recoja información acerca de lo que se sabe, o también se puede valorar a través de taxonomías. El objetivo de evaluar este tipo de conocimiento es verificar si es significativo y si establece relaciones similares entre distintos conceptos y su incorporación a la estructura cognoscitiva.

El conocimiento procedimental es aquel referido a las formas de actuar para conseguir un fin u objetivo. Según Valls (citado por Monereo, et. al) "es saber hacer cosas sobre algo". La información recogida sobre el alumno es para indagar la capacidad que tiene para poner en práctica las acciones que configuran cada procedimiento. Para evaluarlo hay que poder identificar procedimientos (resolución de un problema), pedir al alumno que juzgue o valore su correcta utilización, se le puede observar directamente mientras actúa, solicitarle que ejecute un resumen, pedirle al alumno que enseñe un procedimiento o método a otro compañero; la tendencia para ello es provocar reflexión en los alumnos.

El conocimiento condicional nos permite decidir como debe plantearse el aprendizaje en unas condiciones escolares determinadas. Se pueden evaluar las estrategias a partir de cuestionarios, entrevistas, autoinformes o tareas a ejercicios específicos.

Como se puede apreciar, por todo lo referido hasta aquí, la evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje, ha sido considerada como una exigencia académica que el docente tiene que realizar para legitimar su labor y así justificarse ante el sistema educativo. También se le ha utilizado con el fin de acreditar, certificar, lograr control y disciplina en la clase, y en gran medida satisfacer la perspectiva que la sociedad ha generado en torno a la cultura evaluativa.

## CAPÍTULO II

### EL PENSAMIENTO DOCENTE Y LA TOMA DE DECISIONES

Dentro del panorama de investigación educativa, los estudios sobre el pensamiento docente han cobrado relevancia y se desplazan cada vez más a la descripción de las actividades que se desarrollan en el aula. En el estudio que realizaron Dunkin y Bidle (citado por Shulman, 1989), mencionan que las variables del docente constituían la esencia misma del modelo de enseñanza, estas variables del proceso consistían en el comportamiento observable del docente. Sin embargo, los teóricos del momento insistían en la necesidad de abordar las investigaciones en otros aspectos de la enseñanza que eran poco observables, más asociadas a las ideas del pensamiento, juicio toma de decisiones.

A mitad de la década de los 50's, surge el interés por indagar desde la cognición del profesor; a partir de obras y autores como: Planes y estructura de la conducta de Miller, la Gramática Transformacional de Chomsky, Estrategias de adquisición de los conceptos y de esfuerzo cognitivo, entre otros, citados por Shulman (1989); dichas fuentes permitió en lo posterior hacer una fuerte crítica al conductismo. Con dichos trabajos se empezó a distinguir tres tipos fundamentales de investigación sobre la enseñanza basada en el proceso cognitivo: Estudios sobre opiniones, críticas y actitudes; la resolución de problemas y la toma de decisiones. Cada uno presupone y corresponde una tarea diferente de método de investigación.

El primer antecedente de trabajos sobre el pensamiento docente se remite a estudios realizados por Jackson; quien distinguió las fases preactiva e interactiva de la enseñanza planificación e instrucción activa. sus resultados aseveran que la reflexión del profesor y los acontecimientos que ello implica transcurren a grandes velocidades, difíciles de captar. Para aproximarse a ellas emplearon las técnicas del pensamiento en voz alta, entrevistas de

estimulación de recuerdo o su cuaderno de planificación. También Shroyer estudió el pensamiento interactivo en la clase real del profesor durante el desarrollo de una unidad íntegra de matemática elemental y, Yinger que realizó un seguimiento real de la planificación del profesor, citados por Shulman (1989).

Es así como empezaron a adquirir importancia los estudios del pensamiento docente surgiendo en 1976, el paradigma procesos de pensamiento, bajo el cual se emprenden novedosas líneas de investigación, con la finalidad de comprender mejor la acción del docente en el desarrollo curricular.

No obstante, en el pensamiento docente circundan conceptos como: creencias, teorías implícitas, esquemas, imágenes, conocimiento práctico personal y constructos personales. Al respecto Gallego (1991) hace una clasificación y su respectiva definición, mismos que a continuación se enuncian:

Las creencias son afirmaciones acerca de una cuestión de hecho, principio o una ley, se trata de algo que merece ser afirmado o contar con nuestro consentimiento. Comprende cuestiones sobre las cuales se dispone de un conocimiento firme en el que se confía lo suficiente como para actuar acorde a ellas, que se aceptan como verdaderas. Son ideas preconcebidas producto de la actividad mental personal que implica la observación, el recuerdo y el examen de la evidencia.

Las teorías implícitas son conceptos ideológicos en el cual el docente percibe, interpreta, decide, actúa y valora. En el marco de éstas, se realizan las explicaciones causales para controlar mejor el entorno, predecir el comportamiento de nuestro interlocutor e iniciar cualquier tipo de acción. De esta manera, se construyen cadenas de atribución que redundan en las teorías implícitas.

Los esquemas son usados para conceptualizar rasgos del conocimiento, son estructuras amplias centradas usualmente en situaciones concretas, conceptos prototípicos y guiones que contienen el conocimiento procesual que permite representar respuestas cotidianas. Así el docente posee esquemas referidas al curriculum, al aula, a los alumnos, etc.

Las imágenes son parte de la estructura del conocimiento práctico del docente, son declaraciones breves y descriptivas. Se distinguen los siguientes tipos de imágenes: a) metáforas amplias, estas describen el conocimiento práctico de los docentes, son imágenes como metáforas afectivas o morales; b) modelos de enseñanza, son parciales y específicas e influyen en como los estudiantes interpretan su propia práctica y la de los otros; c) cuadros mentales, son lecciones señaladas de alguna asignatura en particular, d) fotografías instantáneas, se refieren a múltiples memorias visuales de percepción de alumnos y situaciones que se fijan en la mente de los docentes.

En sí las imágenes son representaciones mentales organizados en principios, ideas, creencias y acciones del docente siendo un medio para decidir sobre que hacer en la práctica pedagógica. Cada una de las anteriores distinciones han sido usadas en diversas formas para describir el conocimiento práctico de los docentes.

El conocimiento práctico personal es otro componente del pensamiento docente. Este abarca la experiencia directa de su enseñanza, como la actividad racional semiespontánea. Se desarrolla continuamente, en un proceso que se circunscribe al contexto, por ello, un profesor que reflexiona sobre la acción proyecta su conocimiento práctico.

Los constructos personales se erigen para considerar las experiencias presentes y prevenir hechos, se adquieren en la cotidianidad y se consolidan gradualmente en el marco de la experiencia colectiva. Es un modo de percibir determinada realidad como igual y, al mismo tiempo indiferente de otras parcelas de la realidad. Cuando los profesores aprenden a organizar grupos de conceptos significativos y los unen en una red de relaciones coherentes se le denomina estructuras de conocimiento.

Pero lo que pone en práctica el docente, lo que hace explícito a través de la reflexión en la acción son las teorías en uso. En este sentido Gimeno y Pérez (1988) aseveran que el docente construye constantemente conocimientos que incorpora a su esquema práctico, compuesto de creencias personales, ritos, imágenes, etc. que se articulan y organizan en una lógica personal, la cual se edifica en las experiencias escolares, que abarca aspectos afectivos y racionales del comportamiento docente. Por ejemplo, con frecuencia las actividades

docentes se ven acompañados de ansiedad, insatisfacción, enfado y el "estres", esto influye en el conocimiento práctico del docente.

Ante esto, lo importante es reflexionar sobre la acción concreta, ya que cuando se piensa sobre lo que es, implica actuar de manera particular en una situación de enseñanza-aprendizaje, se pueden descubrir las características del conocimiento que realmente condicionan la acción. Por ello, no hay que olvidar que el pensamiento práctico es único en cada profesor, es resultado de su desarrollo histórico, está plagado de prejuicios, mitos, creencias que responden a los influjos de la cultura e ideología dominante y, del mismo modo, a las exigencias institucionales que usualmente dificultan el acceso a nuevos conocimientos.

Consecuentemente, saber identificar y respetar la complejidad del pensamiento que subyace a la actuación del profesor, es trascendental para comprenderlo y valorarlo reflexivamente, estimar su potencialidad y, en dado caso, modificarlo y reformularlo.

Por tanto, cobran relevancia los tres tipos de conocimiento profesional mencionados por Guerrero (1994): conocimiento en la acción, que es el tipo de conocimiento inherente a toda acción que hace el docente, ante dicho proceso, el pensamiento va ligado a las actividades y es un instrumento que se adapta a los objetivos; la reflexión en la acción, que supone pensar en la acción que se está realizando con la suficiente eficacia y rapidez para que ésta sea operativa y, la reflexión sobre la acción, que supone pensar sobre lo que se ha hecho en ciertas actividades, en términos de logros y dificultades. En general las creencias y teorías, la construcción del mundo de la realidad, el significado que se le atribuye y el contacto con la experiencia definen el pensamiento práctico del docente.

De ahí que el profesor asuma un papel imprescindible en el desarrollo del curriculum, Como mediador la interpreta; organiza acciones para la enseñanza y el aprendizaje; es de considerarse que él posee conocimientos adquiridos durante su formación y otros son resultado de su experiencia. Frecuentemente se enfrenta a problemas relacionados con la enseñanza: condiciones de la práctica, contenidos, orientación metodológica, pautas de evaluación, etc., que no son ajenos a la mentalidad cultural global y actitudes de diverso tipo (Rodrigo, Rodríguez y Marrero; 1993). Como se citó anteriormente, subyacen teorías o creencias en el pensamiento del profesor que, en cierta medida, permiten interpretar, decidir,

adoptar estrategias y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El conjunto de experiencias compartidas y canalizadas a través de la cultura, sirve de base común en el pensamiento del profesor.

## LA TOMA DE DECISIONES EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Una de las afirmaciones subyacentes en los diversos estudios realizados desde el paradigma pensamiento docente , resaltan primordialmente dos cuestiones, por una parte, se asume que el docente es un individuo reflexivo y racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias en su desarrollo profesional (Marcelo, 1986); por otra, sus pensamientos guían y orientan su acción pedagógica (San martin, 1986). En primer término, el docente es un profesional racional, al igual que otros profesionales, quien actúa en un medio incierto y complejo, de modo tal que su comportamiento está orientado por su pensamiento; por tanto, para comprender la elección que hace el docente en clase y conocer el fundamento de sus juicios respecto a los alumnos, es conveniente indagar en la toma de decisiones que involucra, puesto que a través de éstas se encadena la serie de acciones que el profesor ha experimentado en la realidad mientras desempeña su labor profesional.

De este modo, es indudable que el pensamiento del docente permea las decisiones que toma durante el proceso enseñanza-aprendizaje, a la vez que su acción está directamente influenciada por la concepción que posee de su propio mundo profesional y práctico.

Por tal motivo, la práctica pedagógica del docente adquiere singular configuración en el aula escolar, espacio donde hace manifiesto sus capacidades de sentir, imaginar, percibir, comprender, aprender, etc., como resultado de un complejo proceso interactivo de pensamiento. Esto a su vez le permite constantemente reflexionar sobre su actuación, valorando situaciones, tomando decisiones sobre qué y cómo llevar a cabo sus acciones en la práctica.

El origen de los constructos personales del docente es determinada por circunstancias culturales mediados por los procesos mentales, éstas constituyen una función cognitiva que facilitan la interpretación y ajuste de la realidad. Tal proceso cognitivo le permite asimilar,

comprender y reestructurar las experiencias obtenidas en su entorno sociocultural; dicha elaboración de ideas incide en el control de la propia acción, consiguiendo de esa manera la capacidad de funcionar alternativamente en el nivel de creencias o de conocimientos, regulando los intercambios sociales.

En su quehacer cotidiano, el docente se enfrenta a una serie de factores y relaciones que tienen que ver con su pensamiento; esto es, que sus experiencias, conocimientos, creencias, actitudes, valores, etc., le permiten interpretar y actuar sobre el currículum. A partir de todo ello, elige y adapta las actividades a las condiciones propias de un determinado contexto en el que se ha de desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Las creencias del profesor inciden en gran medida en la toma de decisiones en el proceso enseñanza-aprendizaje; Mumby (1982) y Hofer (1986) (Citados por Lacasa, 1994) abordan el tema de las diferencias individuales en la formación de creencias que el profesor introduce en el aula - expectativas que cada profesor tiene acerca del alumno -. Se cita que los profesores formulan juicios sobre los alumnos diferenciando aspectos de su conducta, tomando como base sus experiencias previas. Resalta en este sentido el razonamiento que elabora el profesor del fenómeno que se le presenta, con interpretaciones subyacentes y experiencias previas reconstruidas por el proceso de pensamiento.

El conocimiento pedagógico del docente procede de teorías formales e informales, sus propias explicaciones, el conjunto de significados que construye a partir de su experiencia y entorno sociocultural y su ideología. Incide también el flujo de señales que emerge del entorno escolar, como las características particulares del alumno, sus actitudes, y expectativas, la dinámica de la clase, y la organización en el centro, entre otros, según San Martín, (1986) estos son asimiladas por el docente e inciden para la toma de decisiones.

Es de vital importancia detenemos en esta parte para hacer referencia a un concepto que se ha utilizado a lo largo de este trabajo, la *toma de decisiones*, haciendo alusión a puntos de vista teóricos.

Con la conceptualización de Rosales (1988), figuran tres consideraciones: en primer lugar las decisiones están relacionadas al concepto de elección, esto es, que cuando se presentan al

menos dos alternativas, se tiene que seleccionar por una o por la otra; en segundo término se manifiesta a través de la actuación propia a que da lugar una intención previamente establecida, ya que son manifiestos directamente en los actos; por ejemplo, cuando el docente está enseñando una lección de acuerdo a una estrategia previamente elegida puede tomar una decisión, sea en el sentido de seguir utilizándola sea en el sentido de abandonarla; por último la decisión surge al contemplar toda una serie de información proveniente del contexto ambiental, tomando en consideración aquella que se adapte a las características y al dinamismo de la actividad o tarea realizada.

En un intento por descubrir lo que los docentes piensan cuando interactúan con los alumnos y, más concretamente, a partir de qué elementos toman decisiones interactivas que los conducen a modificar sus planes o conductas en el aula; Clark y Peterson (citados por Lacasa, 1994), realizaron estudios en donde establecen que, las decisiones interactivas que el docente toma hacen referencia a los alumnos en las tareas de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Ilustrativo es el estudio realizado por Marcelo (1986), Acerca de los procesos de planificación, enseñanza y decisiones interactivas del profesor, en el análisis se considera que las decisiones interactivas son aquellas que los profesores toman en cuenta cuando están en interacción con los alumnos y que son consecuencia de un funcionamiento diferente al que se esperaba en la planificación, bien por falta de implicación de los alumnos en la tarea, escasa atención, problemas de disciplina, ruido, incompreensión de un tema, etc.

Para dicha indagación, la muestra se conformó por diez profesores sin experiencia docente y siete con experiencia; una de las técnicas contempladas para la recogida de datos fue la entrevista de "estimulación de recuerdos", que implicó grabar en audio la conducta verbal de los profesores y sirvió de base para entablar una entrevista con ellos, pidiéndoles a que comunicaran todos sus pensamientos, preocupaciones o decisiones que recordaran al momento de escuchar la grabación. Las preguntas que se realizaba a los profesores fueron: ¿qué estabas pensando en ese momento? ¿estabas pensando en alguna alternativa? ¿cuál fue la razón de esa decisión?. Estas entrevistas se grabaron en audio, transcribiéndola para su respectivo análisis.

Se concluye que existen diferencias significativas entre los docentes en cuanto al tipo de fuente de información que se utiliza para tomar decisiones interactivas. Mientras unos profesores se valen de la conducta verbal del alumno, otros emplean las expectativas que respecto a ellos tienen los alumnos y de ahí tomar decisiones. Por tanto, las decisiones tienden a ser consideradas como un acto deliberado que permite elegir entre dos opciones disponibles la modificación o no el recurso de una acción.

### *EL DESARROLLO CURRICULAR Y LA TOMA DE DECISIONES EN LA PRÁCTICA EVALUATIVA*

El curriculum, como proyecto de selección cultural, trata de una representación formulada, expresada por escrito, metódica y estructurada por objetivos, referentes elementales retomados por la escuela para justificar su planificación, gestión, control y trabajo escolar. En este sentido, se conglera y establece la forma en que el docente se ha de enfrentar a la difícil tarea de la enseñanza y el aprendizaje, con el reto de lograr una educación de calidad.

El curriculum prescrito, al ser puesto en práctica, sufre constantes transformaciones sujetas a la interpretación que el docente le asigna; dichas modificaciones proceden de su pensamiento, de sus teorías formales e informales, experiencias, creencias y representaciones, que determinan las pautas a seguir para la toma de decisiones en el establecimiento de tareas o actividades a ser desarrolladas.

Su concreción última y específica tiene lugar en el aula escolar, siendo éste un espacio por tradición, en el que el docente asume el papel del "experto" que "transmite" los conocimientos que posee y, donde el alumno, en una forma pasiva, desarrolla habilidades y destrezas. Por tal motivo, se ha cuestionado severamente en los últimos años, que la enseñanza sólo ha contribuido a favorecer un aprendizaje formal de contenidos. En donde la mecanización de operaciones, en el área de matemáticas por ejemplo, y reproducción de términos y definiciones sustituyen la apropiación de conceptos y resolución de problemas. De esta manera, el docente intenta, desde su percepción y representación, centrar la evaluación en dicha reproducción mecánica del aprendizaje.

En un intento por indagar la relación existente entre las teorías implícitas del profesor y sus concepciones sobre la planificación, Rodrigo y cols. (1993), encontraron que las decisiones y acciones de los profesores dependen, en gran parte, de sus conocimientos prácticos y profesionales, de sus creencias o teorías acerca de la enseñanza, determinados por el contexto histórico, social y cultural; éstas no sólo se plasman en los escenarios psicosociales de la interacción en el aula, sino también en el propio pensamiento pedagógico del profesor.

El docente, guiado y orientado por su pensamiento, afronta diversas situaciones que se le presentan, mismas que a su vez son interpretados de la mejor manera posible para proceder a darle sentido y forma a su práctica evaluativa. En ese sentido, se afirma que lo que los docentes hacen es consecuencia de lo que piensan (Wittrock, 1990).

La premisa anterior es corroborada por García (1988), quien se interesó por desarrollar una teoría práctica de la evaluación -estudio de un caso -. El autor centró su trabajo en los comportamientos de un profesor en la evaluación de la enseñanza; analizó la relación entre el pensamiento y la acción del profesor en situaciones reales de clase. Una de las técnicas utilizadas para la recogida de datos fueron tres tipos de entrevistas cada una matizada por un número similar de cuestiones etnográficas: descriptivas, estructurales y de contraste. Su análisis se basa en cuatro tipos; de dominios, taxonómico, de contrastes y de temas. Todo ello con base al método de la Secuencia de Desarrollo. Los hallazgos sobre la acción del profesor pueden ser resumidas de la siguiente manera.

La evaluación de los alumnos en clase, sirve para resignificar e informar sobre la progresión del ciclo a las autoridades administrativas inmediatas. Está fundamentada en las pruebas escritas después de cada tema, prueba al final del trimestre y alguna escala de actitud.

En la evaluación continua e investigación continua, el profesor piensa que ambas potencian el aprendizaje de los alumnos. Basa sus apreciaciones a partir de lo que García (1988) denomina: principios, imágenes, reglas prácticas, convicciones y significado de la experiencia. los medios en que fundamenta la evaluación son: las conversaciones con los alumnos, observación constante, relaciones entre los mismos niños y los ejercicios que a diario se hacen en clase, para la evaluación continua.

El hábito se caracteriza por un continuo ir y venir del profesor entre los pupitres de los alumnos, implicándose en las tareas desarrolladas en el aula. Así, cuando el docente evalúa, lo hace como si siguiera un modelo más o menos flexible que resulta habitual para él. Esta forma de proceder le ayuda a organizar y generalizar sus acciones, al menos en dos aspectos de su práctica evaluativa: la revisión y la corrección del trabajo de los alumnos.

De este modo, el autor encontró que existe una relación dialéctica entre teoría y práctica, ya que lo que el profesor considera necesario y susceptible a evaluar, se ve manifiesto en la acción; pero sobre todo, el centro de atención para evaluar era el alumno. Son considerados los ritmos de aprendizaje, mismos que le permitían guiar y orientar, al profesor, su práctica pedagógica en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En la práctica evaluativa cotidiana, del docente, con todo el proceso interactivo que acontece en el aula y mediante la reflexión individual, se pueden comprender las acciones tomadas en el marco contextual y personal que la define. Vinculado con esto, Medina y Rodríguez (1995), señalan que siendo la evaluación una actividad primordial, que los docentes deben tomar decisiones en pro de una mejora en la calidad de los aprendizajes brindados al alumno, reconociendo que más que calificar, es necesario proporcionar, día a día, una intervención pedagógica viable y eficiente.

Bajo esta consigna, los autores realizaron un estudio tomando a 15 profesores para evidenciar la discrepancia que existe entre el pensamiento expresado por los docentes y su práctica evaluadora. Para ello, en la recogida de datos, utilizaron las técnicas propias de la observación participante (notas de campo, entrevistas), acompañadas de cuestionarios y producciones de los docentes. Este último consiste en un informe descriptivo de los docente acerca de las razones de su práctica evaluativa. Para la interpretación y exposición de resultados tomaron como base la descripción del pensamiento del docente y práctica evaluadora, también se basaron en el análisis de contenido, sobre todo de las entrevistas, presentaron los aspectos más importantes de la práctica evaluativa mediante una matriz de frecuencias.

En tal estudio, los autores concluyen que el pensamiento práctico del docente, respecto a la evaluación del alumno, no se acomoda a lo que piensan de tal acción, por tanto, no existe una relación directa entre el pensamiento expresado y práctica en el aula, ya que se aprecian

contradicciones cuando se pone en relación lo que dicen pensar los docentes y el pensamiento que refleja la práctica que describen. Por último, los docentes no evalúan el ámbito de las actitudes del alumno.

La práctica evaluativa del docente, como centro de análisis en el desarrollo curricular, es un campo poco considerado en la tradición investigativa; sobre todo porque tiende a desvirtuar el sentido de la evaluación, inclinándose simplemente a la asignación de una calificación.

A lo largo del presente trabajo se ha hecho referencia a varios estudios empíricos que indagaron, bajo el paradigma *procesos de pensamiento*, diversos aspectos y elementos de la enseñanza y, que reflejan las percepciones, creencias, constructos personales, representaciones, esquemas y teorías implícitas que los profesores tienen acerca de la evaluación. Sin embargo, no se aprecia en dichos estudios la toma de decisiones en la evaluación, esto es, cuando el docente opta por tal o cual criterio de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo existen infinidad de técnicas e instrumentos que han sido utilizados para la recogida y análisis de los datos. En los estudios de corte cualitativo sobresalen la **observación y la entrevista** en sus diferentes tipos, mismos que Hernández considera como idóneas.

En este caso, la atención se centró en una aproximación al pensamiento del docente, en particular al proceso de toma de decisiones que hace al evaluar el aprendizaje de los alumnos de acuerdo a los criterios que establece para tal fin; el estudio se ubica en el último nivel de Educación Básica (educación secundaria), en la asignatura de matemáticas, por considerar que es ahí donde se presenta un alto índice de reprobación escolar, como lo evidencia Guevara (1995) en los resultados de un examen que fue aplicado a los alumnos en éste nivel.

## CAPÍTULO III

### METODOLOGÍA

Al inicio del presente, se contempló la observación no participante y la entrevista no estructurada, pero se detectó que no permitían obtener información suficiente y necesaria para describir y explicar el tipo de decisiones que toman los profesores en la práctica evaluadora. Por ello se incorporaron instrumentos utilizados en otros estudios y en otros contextos para aproximarse el pensamiento del profesor.

Así mismo, el estudio se acotó bajo nueve criterios que se encontraron en las revisiones teóricas y en los estudios empíricos, mismos que utiliza el profesor para tomar decisiones en su práctica evaluativa, estos son: pruebas escritas, ejercicios en clase, revisión de tareas, asistencia, desenvolvimiento del alumno, conversación con el alumno, conducta del alumno, participación en clase y asignación de notas. Por ello, este estudio se ubica en un diseño de corte cualitativo.

#### *CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA*

##### a).- Escenario

El estudio se llevó a cabo en la escuela secundaria Federal Diurna n° 188 "Aztecas", ubicada entre las calles de Amatl y Xochiapan en la colonia Pedregal de Santo Domingo en la delegación Coyoacán, México D. F.

La escuela secundaria donde se efectuó el presente trabajo, se caracteriza por tener una estructura jerárquica vertical. La autoridad máxima recae en el director de la escuela, pues es

él quien toma las decisiones con estricto apego a las normas y reglas establecidas por el mando superior institucional, que, en este caso, es la Dirección General de Escuelas Secundarias, desde donde se definen las funciones y tareas que se han de ejecutar. Como ejemplo de esto se tiene el catálogo de proyectos y servicios que la SEP envía a las escuelas como programas de apoyo, de información, de prevención y de promoción del conocimiento escolar, entre ellas podemos hacer mención de: encuentros literarios, cruzadas para la prevención del medio ambiente, alcanzando las matemáticas, educación para la salud, fortalecimiento de identidad nacional, proyecto de informática, prevención contra las adicciones, seguridad y emergencia escolar, entre otras. Estas actividades tienden a realizarse en distintos momentos durante el ciclo escolar, aunque no todas son puestas en marcha.

La escuela se organiza conforme a la siguiente estructura: Cooperativa Escolar, Consejo Técnico Escolar, Servicios Docentes, Servicios de Asistencia Educativa y, Servicios Generales y Administrativos. Es en el área de servicios docentes donde se ubican todos los profesores que prestan sus servicios en la escuela secundaria y, por ende, los profesores de matemáticas.

b)- Sujetos.

La escuela cuenta con cinco maestros que imparten la asignatura de matemáticas, por lo que se decidió emplear la técnica de muestreo intersesional (Anguera, Behar, Blanco, Carreras, Losada, Quera y Riva, 1991), misma que permitió seleccionar a tres profesores, de modo tal que fuera contemplado un docente de cada grado. Cuidando, además que no interfirieran horarios. Con ello se logró dar seguimiento a las prácticas evaluativas de los docentes durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Los docentes que atienden 1° "B", 2° "E" y 3° "A" fueron seleccionados para el seguimiento de su práctica evaluativa.

El perfil académico que poseen los docentes que imparten la asignatura de matemáticas es el siguiente: dos de ellos son ingenieros civiles que hicieron sus estudios superiores en el Instituto Politécnico Nacional, uno de ellos cuenta con 17 años de servicio y 10 en esta institución, quien atiende el 3° "A" y dos grupos más, el otro, tiene 19 años de servicio y 2 años en esta escuela, tiene a su cargo el 1° "B" y tres grupos más; otro de los docentes que

participó en este trabajo tiene estudios en economía, también egresó del IPN, su ingreso al magisterio es reciente (nov. 1996), su primera experiencia la adquiere en esta institución educativa, atiende el 2° "E" y dos grupos más.

## TÉCNICAS

Para recabar la información, se consideraron las siguientes técnicas:

**Observación descriptiva.**- Esta técnica permitió describir lo que acontece en el aula en relación con la práctica evaluativa del docente, considerando los nueve criterios que permitieron ubicar y registrar mediante un formato todos aquellos elementos del cual el docente se vale y establece para evaluar el aprendizaje del alumno durante el proceso enseñanza-aprendizaje. El registro de observación se hizo bajo un formato previamente elaborado, que consistió en una hoja en blanco conteniendo los siguientes datos, nombre del profesor, grado y grupo que atiende, fecha en que se llevó a cabo la observación y nombre del observador (anexo 1).

Lo anterior permitió hacer una clasificación de los criterios utilizadas por el docente para evaluar el aprendizaje de los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con base a la clasificación de los criterios de evaluación, se estructuraron preguntas (anexo 2) para realizar una **entrevista** al docente; como un primer acercamiento a su pensamiento y la toma de decisiones que involucra su práctica evaluativa. Posteriormente, esto permitió elaborar una matriz de frecuencias.

**Producciones del Docente.**- Esta técnica consistió en que el docente exponía o describía por escrito su pensamiento y la toma de decisiones respecto a los criterios que establece para evaluar el aprendizaje de los alumnos (anexo 3).

**Entrevista de Estimulación de Recuerdo.**- Con esta técnica se grabaron en audio, conductas verbales de los docentes en su clase (tres) y posteriormente se entabló una entrevista (anexo 4) con cada uno de los docentes, en la que se les pidió escuchar la grabación y enseguida

comunicaran todos sus pensamientos y decisiones acerca de la evaluación que hacen del aprendizaje de los alumnos.

### PROCEDIMIENTO

El procedimiento para la obtención y sistematización de la información se estructuró en tres fases, mismas que a continuación se detallan.

#### FASE 1

Observación descriptiva:

Previo acuerdo con los docentes, se estableció un horario, conforme al cual se llevaron a cabo las observaciones en cada una de las aulas, como se aprecia a continuación.

DÍA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
HORA					
14:50 - 15:50				2º "E"	
15:40 - 16:30	2º "E"				2º "E"
16:30 - 17:20			1º "B"		
17:40 - 18:30	1º "B"	3º "A"		1º "B"	1º "B"
18:30 - 19:20	3º "A"	1º "B"	3º "A"	3º "A"	3º "A"
19:20 - 18:10		2º "E"	2º "E"		

a) primer momento

*Objetivo:*

Identificar la práctica evaluativa del docente y el proceso de toma de decisiones que lo involucra.

Esta actividad permitió acercarnos a la cotidianidad de la práctica evaluativa del docente y realizar el respectivo registro, mismo que condujo a identificar los criterios que el docente establece para evaluar el aprendizaje del alumnos, así como la toma de decisiones que implica. El periodo en el que se desarrolló esta tarea fue del 7 al 28 de abril de 1997, haciendo un total de 45 registros de observación.

b) segundo momento

*Objetivo:*

Clasificar los criterios que utiliza el profesor para evaluar el aprendizaje de los alumnos.

Una vez discernidos los criterios que el docente establece para evaluar el aprendizaje de los alumnos, se procedió a dar lectura a los registros de observación del primer momento y a resaltar tales criterios con marcadores de texto de colores diferentes. Posteriormente, se ubicó la regularidad con que se presentaron los mismos. Ello fue la base para formular preguntas y fijar una matriz de frecuencias, con el propósito de facilitar la exposición de los resultados. Estas actividades se realizaron en lapso comprendido entre el 6 y 23 de mayo de 1997.

## FASE 2

*Objetivo*

Identificar los fines que persigue el docente al establecer los criterios para evaluar el aprendizaje del alumno.

Con base en las observaciones registradas en la primera fase del estudio, se formularon preguntas que hicieron posible la realización de una entrevista estructurada a cada uno de los

docentes, con previo acuerdo para grabarla en cintas magnetofónicas. Las entrevistas fueron realizadas fuera de clase, en un tiempo destinado para servicio del docente en la escuela. Al concluir las, se procedió a la respectiva transcripción.

### FASE 3

#### Producciones del docente

Se solicitó a cada docente que describiera, por escrito, sus pensamientos, así como las decisiones que toma para establecer los criterios al evaluar el aprendizaje de sus alumnos. El formato contempló la siguiente instrucción: "Con base en los criterios que usted emplea actualmente para evaluar el aprendizaje, escriba sobre ellos y justifique las razones de su elección. Empiece los párrafos de su relato con las frases, Yo pienso ..., Yo creo..., ó Yo lo hago por...". Se entregó a cada docente este instrumento, solicitándoles a que fuera devuelto después de ocho días. El periodo de tiempo para dicha actividad fue del 3 al 10 de junio de 1997.

#### Entrevista de estimulación de recuerdo

Para hacer posible el desarrollo de ésta técnica, se grabó en cintas magnetofónicas la clase de cada uno de los docentes, misma que permitió, al día siguiente, establecer una entrevista que consistió en pedirle al docente que escuchara la grabación y nos comunicara todos sus pensamientos y decisiones tomadas al evaluar el aprendizaje de los alumnos .- conforme a la clasificación obtenida de la observación -. Esta actividad se desarrolló de la siguiente manera:

GRUPO	ACTIVIDAD	GRABACIÓN DE LA CLASE	ENTREVISTA DE ESTIMULACIÓN DE RECUERDO
	1º "B"	9 - VI - 97	10 - VI - 97
	2º "E"	16 - VI - 97	16 - VI - 97
	3º "A"	18 - VI - 97	19 - VI - 97

Los cuestionamientos que se hicieron al docente fueron del tipo: ¿En qué estaba pensando en ese momento?, ¿Cuál fue la razón de esa decisión?. Esta entrevista de estimulación de recuerdo se grabó en cintas magnetofónicas y para la fidelidad de los datos se hizo su respectiva transcripción.

## ANÁLISIS DE DATOS

Se dio lectura a las observaciones registradas para distinguir los criterios más frecuentes que utiliza el profesor al evaluar el aprendizaje de los alumnos, lo que nos permitió hacer una clasificación inicial de tales elementos y presentarlos codificados mediante una **matriz de frecuencias**.

Para la interpretación y exposición de resultados de las entrevistas estructuradas, las producciones de cada uno de los docentes y las entrevistas de estimulación de recuerdo, se empleó la técnica de análisis de contenido (Anguera y Cols., 1991).

Con la **entrevistas estructuradas** se hizo la respectiva transcripción y a partir de ella, se seleccionaron fragmentos que aportaron información respecto a la toma de decisiones y la reflexión del docente acerca de la evaluación del aprendizaje de los alumnos, para obtener una descripción inicial del pensamiento docente.

Las **producciones del docente** aportaron mayor información para identificar y describir con más detalle las decisiones que toma respecto a su práctica evaluadora, y contrastarla con el análisis de las entrevistas estructuradas.

Posterior a la grabación de la clase de cada uno de los docentes, se sostuvo la **entrevista de estimulación de recuerdo**, misma que fue grabada y transcrita fidedignamente, eligiéndose fragmentos que correspondieran a los criterios de evaluación y relacionar la información obtenida con las observaciones hechas en clase, la entrevista estructurada y las producciones de los docentes.

## CAPÍTULO IV

### PRESENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

Para dar inicio a la exposición de resultados, se presenta enseguida una descripción de la práctica evaluadora de los docentes, misma que procede de las observaciones que se hicieron en el aula, durante el tiempo establecido para identificar los criterios de evaluación del aprendizaje de los alumnos; posteriormente, se presenta la información recabada mediante la entrevista estructurada, producciones del docente y estimulación de recuerdos, señalando coincidencias y contrastando entre lo observado y lo dicho por los docentes.

#### *DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA EVALUATIVA*

Los aspectos que se describen a continuación son los más comunes que se presentaron en los tres profesores observados.

En la práctica pedagógica, los docentes exhortan a los alumnos a participar en clase. Constantemente preguntan si el contenido del tema quedó entendido o si tienen dudas al respecto. Centra su atención especialmente en alumnos que responden de manera negativa o que desde su percepción tienen un bajo rendimiento académico. Al resolver una ecuación en el pizarrón, los docentes los cuestionan respecto al resultado obtenido, en caso de que no respondan, pide a otros elementos del grupo participar y, al final, da una breve explicación sobre el resultado.

Las oportunidades no son iguales para la participación del alumno en clase, sobre todo para aquellos que tienen una calificación por arriba de ocho, quienes se inconforman con los

docentes por este tipo de elecciones. Así, los alumnos que pasan al pizarrón o contestan a las preguntas, lo hacen sólo por ganar un punto acumulable y contable a la calificación bimestral.

Cada vez que un alumno participa en clase, exige al profesor que sea registrada en la lista su punto, independientemente de que su participación sea acertada o no; y es que el profesor comenta con anterioridad que es importante la participación, aunque para lograrlo hace explícito al grupo la apatía y el poco interés que tienen en participar, no olvidando que la participación en clase ayuda a elevar la calificación.

Así, los docentes centran su atención únicamente en aquel alumno que resuelve el ejercicio en el pizarrón o atiende en su pupitre, y en el que tenga duda, dejando al margen y sin actividad a la mayoría del grupo, generando con ello problemas de disciplina, por ejemplo, lanzar objetos a sus compañeros (papeles, lápices, bolígrafos, goma para borrar, etc.).

Frecuentemente, los docentes se dirigen a los alumnos en el aula para recordarles que la calificación depende de la disciplina que muestren en ocasiones posteriores. Si el alumno omite la indicación y reincide en ello, los docentes hacen alguna anotación en la lista de asistencia, mostrando con ello que la "conducta negativa" de un alumno es motivo para bajarle un punto en la calificación bimestral. Los profesores regularmente lanzan la consigna de *"quien se comporte mal le asignaré un cero en su cuaderno y así se quedará"*.

Los alumnos escuchan constantemente llamadas de atención por algún motivo, como pararse del pupitre, pedir algún material escolar al compañero de a lado o estar murmurando en el salón. Para los docentes es importante la disciplina y control en el grupo, para lograrlo invitan a los alumnos a que guarden compostura, no gritar, no levantarse del pupitre para llevar sin contratiempos el desarrollo de la clase; ante ello, los profesores exhortan a los alumnos que mientras no hay actitud de respeto y orden, la clase se detendrá. Esto se da como una respuesta a las distracciones de los alumnos en clase.

La importancia de guardar compostura en el aula radica en lograr eficiencia tanto para la enseñanza como para el aprendizaje y con ello alcanzar un buen aprovechamiento escolar, mismo que se refleja en un valor numérico producto de un examen escrito, por lo que los

docentes optan por solicitar a los alumnos un buen comportamiento para optimizar las actividades desarrolladas en el aula.

Al iniciar el tratamiento de un contenido, los docentes intervienen con una explicación de la temática en cuestión, misma que es abordada con elementos conocidos por los alumnos; por ejemplo, sobre el aprendizaje del porcentaje; un profesor les pide con anticipación recortes de anuncios publicitarios de tiendas comerciales que contengan descuentos de diversos productos.

Una vez dada la explicación del tema, los profesores anotan una serie de ejercicios en el pizarrón y piden a los alumnos que lo resuelvan, no sin antes indicarles que la entrega de ejercicios servirá para aumentar su puntuación. Posteriormente, pasan por los pupitres de cada alumno, observan el trabajo que están realizando y cuando creen conveniente corrigen los trabajos. En otras ocasiones, los alumnos preguntan a los maestros si está bien resuelto el ejercicio. En caso contrario, guían a los alumnos para hacer la respectiva corrección. Finalizada la supervisión eligen a varios de ellos a pasar al pizarrón a quienes asesoran cuando encuentran dificultades.

Cuando los trabajos que realizan los alumnos en clase son acertados, los profesores deciden contemplarlo como una participación del alumno en clase.

Una práctica rutinaria para los docentes, es pasar lista de asistencia, ya sea al principio o al final de la clase. Cuando algún alumno falta dos veces consecutivas suelen llamarle la atención y le conminan a no faltar, ya que la puntualidad y la asistencia, a juicio del profesor, reflejan el interés por aprender o la dificultad para lograrlo y en consecuencia, es más fácil ayudarlo. Algunas veces, cuando revisan los cuadernos de los alumnos, ya para finalizar la clase estos le dicen a los profesores que por qué no pasó lista de asistencia, a lo que ellos contestaban que ya lo habían hecho cuando revisó los cuadernos.

Los profesores regularmente se dirigen a los alumnos para solicitar los conceptos de investigación o ejercicios que un día anterior habían solicitado. Recorren los lugares de los alumnos para observar y verificar en los cuadernos el cumplimiento de las tareas, otras veces preguntan quienes lo traen y enseguida hace alguna anotación en su lista de registro. En

algunas ocasiones, los profesores comentan que los trabajos fotocopiados no son considerados para una puntuación, enaltecen aquellos trabajos con buena presentación subrayando la importancia de entregarlos con limpieza, formalidad y puntualidad. Al ser devueltos los ejercicios, éstos traen consigo algunas anotaciones de motivación en aquellos considerados como "buenos trabajos", en tanto, en las consideradas como "malos" sucede lo contrario. Para los docentes, esto es importante para la formación de buenos hábitos en el alumnos.

Una forma frecuente de corroborar si los alumnos han comprendido los temas expuestos con anterioridad, es la aplicación de un examen escrito. En el desarrollo de éste, los alumnos son vigilados para evitar cualquier intento de copiar a otro compañero, cuando existe alguna distracción, movimiento sospechoso o el alumno es sorprendido platicando con su compañero, el docente le quita o rompe el examen, dejándolo sin oportunidad a una calificación promediada al final del bimestre. Los alumnos comentan que, el examen les causa cierto temor e inseguridad, debido a la vigilancia estricta a que son sometidos en la resolución de la prueba.

Al parecer, el examen solo es empleado para asignar calificaciones, ya que en muy pocas ocasiones se hace una revisión de los problemas planteados en dicho instrumento, solamente se da a conocer a los alumnos el resultado que obtuvieron. Como una forma de notificar y evidenciar el aprovechamiento de los alumnos, se les pide que los exámenes sean firmados por padres o tutores, siendo un requisito indispensable para tener derecho a la calificación bimestral.

Al final de cada bimestre, se aprecia que los docentes revisan los apuntes de cada uno de los alumnos sobre el tema o unidad comprendido durante dicho periodo. En el cuaderno de los alumnos deben integrarse los ejercicios vistos en clase, las tareas extraclase y todos los exámenes parciales que se les aplicaron, con la correspondiente firma de sus padres o tutores. De lo contrario, si esta exigencia no se cumple, no se contempla un punto a favor de la calificación del alumno. Al terminar la revisión, el profesor hace anotaciones alusivas o de motivación en la última página al cumplimiento y orden que reflejan, plasmando la contraseña del docente y la fecha de revisión.

En el caso de un docente, al final del bimestre contempla como un criterio más para la calificación, el interés que el alumno muestra por aprender durante el desarrollo de las actividades: consideramos que la decisión que toma el docente al considerar éste criterio, está determinada por la participación misma del alumno en clase, los trabajos extraclase y la respuesta a los cuestionamientos del docente durante la clase.

Con base en lo observado en el aula, se elaboró una clasificación de los criterios que utilizados con mayor frecuencia por los docentes para evaluar el aprendizaje de los alumnos, con sus respectivos códigos.

Participación del alumno en clase	PAC
Problemas de disciplina en el aula	PDA
Supervisión de trabajos en clase	STC
Pase de lista de asistencia	PLA
Revisión de tareas extraclase	RTE
Aplicación exámenes escritos	AEE
Revisión de apuntes	RDA
Interés del alumno en el aprendizaje	IAA

En la matriz de frecuencias, puede apreciarse la distribución de los criterios que utilizan los docentes para evaluar el aprendizaje de los alumnos, éste cómputo procede de la lectura que se dio de las observaciones realizadas en clase, resaltándose con marcatextos de colores diferentes para cada criterio en todos los registros de observación.

**Tabla 1**

**MATRIZ DE FRECUENCIAS DE LA DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA EVALUATIVA**

CÓDIGOS DOCENTES	PAC	PDA	STC	PLA	RTE	AEE	RDA	IAA
1	16	6	25	5	4	3	2	0
2	8	14	16	8	7	2	2	0
3	52	26	0	15	7	9	6	5
TOTAL	76	46	41	28	18	14	10	5

**DESCRIPCIÓN DE LOS CÓDIGOS DE LA MATRIZ DE FRECUENCIAS**

Como se observa, el criterio Participación del Alumno en Clase (PAC), es el más usual para evaluar el aprendizaje del alumno (ver tabla 1), sin embargo el docente número 2 pocas veces recurre a éste criterio, ya que lo considera poco relevante para la calificación, aunque si es registrada como una puntuación en apoyo para asignar una calificación. El docente 3, asigna un gran porcentaje para la calificación, lleva un registro sistemático de PAC y, cuando un alumno acumula un total de 20 participaciones, exenta el examen en el periodo. Para el docente 1, PAC es empleado para el buen desarrollo de la tareas en el aula, esto se traduce en solicitarle al alumno su participación y, éste al final de la clase reclama el registro de su punto en la lista, de antemano sabe que será un apoyo para su calificación.

El criterio Problemas de Disciplina en el Aula (PDA), el docente 3 recurre a ello cuando los alumnos, por alguna situación, distraen a sus compañeros del desarrollo de la clase y, diciéndoles, por ejemplo, "si continúan con la misma actitud me veré obligado a bajarles puntos". En oposición a esto se encuentra el profesor 1, quien cuando encuentra indisciplina en el grupo, recurre a llamarle la atención al alumno y, éste, al no acatar la disposición éste último es expulsado de la clase y tumado a Orientación Educativa. El profesor 2 se pasa un

buen tiempo solicitando al alumno comprensión y respeto por las tareas a desarrollarse en clase, cuando el caso es extremo, también recurre a una práctica similar al del profesor 3.

En cuanto al criterio Supervisión de Trabajos en Clase (STC), lo utilizan los profesores en el aula y se refleja cuando recurren a apoyar a los alumnos que tienen dificultades para resolver un ejercicio planteado en el pizarrón y cuando supervisa la resolución de ejercicios matemáticos les asigna una nota numérica en el cuaderno. Un caso extremo en la utilización de éste criterio es el docente 3, quien nulifica tal criterio para evaluar el aprendizaje pero si considera asesorar a los alumnos de acuerdo a la duda que presenta cada uno.

En cuanto al Pase de Lista de Asistencia (PLA), se percató que el docente 1 registra la asistencia de los alumnos con solo ubicar el lugar que cada uno tiene asignado, esto es que cuando alguien falta en clase el lugar queda vacío, así los alumnos no se dan cuenta en que momento el docente realiza tal actividad. Los docentes 2 y 3, la rutina tiende a realizarse en el primer momento de la clase, ya sea por número de lista o por nombres.

Respecto al criterio Revisión de Trabajos Extraclase (RTE), el común denominador de los tres docentes es encargarles diversos trabajos a los alumnos, aunque para el docente 1 lo hace en menor proporción y lo que le es solicitado al alumno es empleado y revisado en la propia clase, esto último también es llevado a cabo por el docente 3 quien registra en su lista el cumplimiento de dicha tarea. En esto difiere el docente 2, ya que prefiere solicitar los trabajos para llevárselo a su casa y ahí revisarlos detenidamente, para asignarle una calificación a dichos trabajos.

La Aplicación de Exámenes Escritos (AEE) es otro de los criterios que emplea el docente para evaluar el aprendizaje de los alumnos. Cada docente lo aplica de acuerdo a sus necesidades y perspectivas. En el caso del docente 3, lo realiza consecutivamente y, para el docente 1 lo lleva a cabo una vez por semana y, finalmente, el docente 2 lo hace quincenalmente. Todos estos exámenes tiene un carácter parcial y acumulativo para la calificación bimestral.

El criterio Revisión de Apuntes (RDA), los docentes 1 y 2 dan únicamente dos oportunidades para entregar el respectivo cuaderno; en cambio, el docente 3 tolera más tiempo hasta que todos los alumnos reporten dicho material, para ser contemplado en la calificación.

Un último aspecto, poco común para evaluar el aprendizaje del alumno, es manifestado por el docente 3 y es la referida al Interés por el Aprendizaje del Alumno.

Todo lo anterior refleja la clasificación cuantitativa de los criterios utilizados por los docentes en su práctica evaluativa. A continuación se describen los resultados relacionando la información obtenida con estos tres instrumentos. Partiendo la descripción de los puntos coincidentes de los docentes y lo que distingue a cada uno de ellos. Así se logra un acercamiento al pensamiento docente en relación a su práctica evaluativa.

Todos los docentes coinciden en afirmar que la evaluación sirve como un instrumento de apoyo a su quehacer educativo y que mediante los criterios que establecen para tal fin, creen ubicar lo que los alumnos aprendieron en un periodo determinado.

En sus palabras evaluar es *"darse cuenta de lo que han aprendido los muchachos en clase", "lograr que ellos tengan una formación adecuada con una base cognoscitiva del aprendizaje"*, uno de ellos piensa que se evalúa por la exigencia administrativa, con *"una serie de normas que establecen las autoridades, exigiendo un número o letra y esto no detecta muchas veces el conocimiento que el joven ha adquirido, pero siempre se tiene que responder en algo de lo que solicitan"*; aunque considera que *"también hasta cierto punto es la evaluación de nuestro trabajo"*. Esto pone en tela de juicio que los docentes admiten sobre la importancia de evaluar su propia actuación, ya que permite detectar los puntos débiles y fuertes de su enseñanza, sin embargo, dista de perfeccionar su práctica pedagógica, dejando al margen el aprendizaje de los alumnos.

Por las observaciones hechas en clase, se apreció que los docentes lejos de guiar al alumno a desarrollar ciertas habilidades en la resolución de un problema, solo se limitan a explicar la forma de resolver un ejercicio de algún contenido en matemáticas, por lo que el alumno, al ser evaluado, manifiesta un aprendizaje memorístico, reflejado en su participación en clase.

Intentando generar dinamismo en el aula, los docentes deciden contemplar de manera permanente la participación del alumno en clase. En la producción docente dos de ellos creen que *"la participación activa del alumno en cada clase contribuye a una mejor asimilación de los conocimientos. La formación de hábitos, el sentido de responsabilidad, la conciencia del*

*trabajo en equipo, el interés por investigar, etc. son actitudes que se deben evaluar” y “hacer participar a mis alumnos en clase para que ésta sea más dinámica, haya retroalimentación alumno-alumno y sobre todo se disipen dudas de los temas vistos en clase”.*

Como se aprecia, esto refleja una semejanza entre ambos docentes, pero en el desarrollo de la clases existe vaguedad y ambigüedad en esa intención afirmada por los docentes. Al cuestionar qué piensan acerca esta participación del alumno, los docentes piensan que es una manera de *“conocer a los chicos que tan bien han captado el tema o quien se ha desvirtuado en un aprendizaje, ya que algunos alumnos creen haber entendido el tema, entonces, si no se les permite hablar, nosotros nos vamos con la idea de que el tema quedó aprendido y muchas veces no es así, por lo que se le invita a pasar al pizarrón, si resuelve bien el ejercicio quiere decir que captó bien”, “es una forma de manifestar que están entendiendo y que están comprendiendo”.*

En cuanto al porcentaje de PAC, un docente asegura que *“para que los alumnos vayan comprendiendo los temas que se están tratando, es necesario ver los antecedentes previos que tienen, que ellos mismos descubran donde están, entonces yo comienzo la idea y ellos lo complementan, pregunto quien puede y me quedo callado, pero siempre hay alguien quien contesta. Así, con esto siento que se despeja un poco más la duda y claro los que están atentos captan un poco más. Por esta razón, decido darle más peso a la participación del alumno que a la revisión de apuntes por ejemplo, ya que este último sólo es un requisito para el complemento de la calificación bimestral”.* Tal afirmación se confirma en el código de Matriz de Frecuencias presentado con anterioridad y quien asegura esto es el docente que con mayor frecuencia utiliza este criterio, también es quien tiene mayor experiencia docente tanto en la institución como en años de servicio.

Agregan que la expectativa que tienen sobre la participación del alumno en clase es que mediante tal criterio logran *“inducir a aquellos alumnos que tienen problemas familiares e incorporarlos al desarrollo de las tareas en el aula”.*

Otro docente asevera que *“el hecho de que el alumno esté presente, el alumno esta inquieto, dando lata, está manifestándose, a veces porque ya conoce el tema y la clase se le hace*

*aburrida. Bueno, de la misma, manera aprovechar las actividades en el aula, esa misma inquietud de indisciplina que lo manifiesten participando, siendo activos, tratar de que la clase sea activa”.*

Siendo la participación del alumno en clase un criterio primordial, se observó que cuando no se les atiende a tiempo algunos muestran indicios de indisciplina y otros tienen pocos deseos en realizar la tarea encomendada.

Los docentes piensan que cuando hay disciplina en un grupo se aprovecha más el tiempo y la capacidad de los alumnos en el aprendizaje. En ocasiones se apreció que se dirigían a los alumnos manifestándoles que su calificación dependía de la disciplina que mostraban en clase; al cuestionárseles al respecto, de acuerdo a la grabación de la clase, uno de ellos mencionó que *“Pasa que el chico inculca a los demás a jugar y distraer, es decir siempre trata de obstruir el desarrollo de la clase y eso manifiesta un grado exagerado de indisciplina. Entonces mi decisión se basó por controlar el grupo; esto sucede tal vez por mi falta de experiencia y por mi carácter, siento que a veces es muy suave y se requiere que en algunos casos hay que hablarles a los chicos con bastante firmeza”.* Esta afirmación lo enunció la profesora con escasos ocho meses en el servicio docente. De algún modo, su poca experiencia incide en lograr una conducción adecuada y motivación para el desarrollo de las actividades escolares.

Otro profesor considera que *“solo es una táctica para controlar el grupo, en realidad ellos se dan cuenta que la disciplina no le baja puntos al final del bimestre”* uno más agrega *“Simplemente se lucha por tener un orden en el salón de clases, implica tratar de captar un poco más la atención de los jóvenes que están asistiendo a la clase, no es lo mismo dar clase en un ambiente desordenado que en un ambiente donde cuando menos están en posibilidades de escuchar”* y así se logra *“avanzar más en el desarrollo del programa de estudios establecido”.*

Los docentes coinciden que el control empleado es para tratar de tener orden en el salón de clases. Su misma experiencia los conduce a buscar diferentes mecanismos para lograrlo; de sus creencias e imágenes procede que ellos tomen tal decisión, como utilizar, para el registro de los supuestos puntos, la lista de asistencia. Para los docentes *“es como un estímulo al*

*alumno que de alguna manera queden recompensados a su esfuerzo que hacen en clase y esto les va a ayudar en su calificación, para que no sientan que todo se les da, y algunos que sacaron en el examen un cuatro, pero tiene por ahí dos puntos guardados ya tienen el seis y si no lo tuviera quedaría reprobado”.*

Al entrevistar a los docentes sobre la importancia del pase de lista en la evaluación de aprendizaje, ellos externaron que es como una *“medida de prevención, ya que muchas veces los alumnos no están en clase o son muy inquietos. Con los chicos da miedo de que les vaya a pasar algo cuando están fuera de la clase; se entiende que cuando un muchacho está en clase capta los conocimientos y sigue la secuencia del tema, caso contrario, no obtiene buenas calificaciones”.* Otro de los docentes agrega *“sí es difícil adquirir un conocimiento cuando el alumno está presente lo es más cuando esta ausente”.* Por otro lado *“se insiste crear hábitos y actitudes en los alumnos, es decir que los muchachos se den cuenta que estamos al pendiente de que ellos están cumpliendo con la realización de su actividad”.*

Sin embargo, apuntaron que la lista de asistencia tiene otras utilidades ya que en ella hacen anotaciones cuando lo creen conveniente, por ejemplo en las tareas extraclase un docente asegura que *“Por que veo que tiene ganas de aprender, ya que una tarea que se les pide para el día siguiente es algo que se explica, y al elaborarlo pues el alumno repasa el tema y yo observo si captan o no la información que se les proporcionó. Es una forma de retroalimentar el trabajo y esto forma parte de la evaluación formativa. Así que cuando decido ponerle un punto es porque al final del bimestre sumo los puntos que tienen y lo apoyo para su calificación, no siendo así, para aquellos que casi no tienen puntos registrados”.* Bajo esta idea un docente se refirió que *“Yo creo que las tareas son parte fundamental porque permite a los alumnos reafirmar sus conocimientos y que ellos adquieran hábitos de estudio y de investigación, etc.”*

El registro de los puntos sirve para acumular y obtener un porcentaje para la calificación del bimestre, pero como lo aseguran los docentes al criterio que se le da más peso son los exámenes.

Aplicar exámenes escritos es una tradición para los docentes, su finalidad es a palabras de los mismos que el examen es *“más importante y elemental, o sea, lo principal y me permite ver lo que han aprendido, a la vez que los mismo alumnos se den cuenta de sus alcances, lo que han aprendido durante todo el periodo”*.

También es una forma de reafirmar y complementar el conocimiento del alumno, en donde demuestran haber aprendido el tema, *“simplemente es una forma de decir que estamos evaluando aunque este hecho crea inestabilidad e inseguridad porque no dice realmente la capacidad o el conocimiento desarrollado”*

La anterior idea coincide con la siguiente estimación de otro docente cuya afirmación se basa en que muchas veces el examen no indica nada, *“esto lo hemos visto hasta en nuestros exámenes que hacemos entre nosotros como maestros, uno para qué pregunta o porqué pregunta, esto para mi es más importante que pregunte este tipo de cosas. Entonces, son situaciones que no podemos definir si el examen va reflejar el verdadero aprovechamiento, pero cuando menos puede darme idea que está sucediendo con el joven sobre el tema”*.

Cuando se les pidió que describieran y justificaran la razón de la aplicación del examen escrito, los profesores coinciden al señalar que: *“la aplicación de exámenes, al término de un tema, unidad o periodo, es punto primordial, porque permite determinar si los contenidos impartidos en clase han sido bien asimilados por los alumnos, por eso más que otra manera el examen es más importante”*.

En varias ocasiones se observó que durante la entrega de exámenes varios alumnos reclamaban su calificación, otros más comentaban entre ellos mismos que la calificación asignada era injusta.

Se les cuestionó a los docentes qué pasaba por su mente cuando entregaba los exámenes a los alumnos, uno de ellos puntualizó: *“Se me venía en mente varias cosas. Como ya chequé y revisé los exámenes entonces vi los resultados. Esto me permitió comparar lo que hicieron los alumnos en clase, ya que hay quienes trabajan, quienes juegan, quienes copian o quienes no hacen nada. Entonces yo observo como los alumnos trabajan y lo tomo en cuenta; porque*

*puede suceder que en el examen el alumno no estudió, tuvo algún problema o estaba demasiado tenso y baja mucho su calificación. Entonces me pongo a reflexionar, ¿pues qué pasó? ¿El alumno tuvo algún problema?, porque siendo cuando hacemos ejercicio en clase él es quien entrega primero los ejercicios y obtiene buenas calificaciones, algo pasó con ese chico. Puede pasar al revés, pudo darse la ocasión de un chico que no trabaja en clase y obtuvo una buena calificación, entonces pienso que el resultado no es muy verídico y no le puedo dejar nada más la calificación del examen”.*

Generalmente los docentes reconsideran la calificación que los alumnos obtienen en el examen con tal de no afectarlos en su promedio final. Esto permite vislumbrar la importancia que para el docente tiene cuantificar la participación del alumno en clase, puesto que evita, de algún modo, la posible reprobación del alumno.

Además el docente pide a los alumnos la revisión de cuadernos para justificar el apoyo a una calificación aprobatoria asignada al alumno, aunque los docentes creen que la revisión de apuntes normalmente *“son hábitos que se les crea en los alumnos, hay jóvenes que en el mismo cuaderno tienen apuntes de química, inglés, música, matemáticas y hasta español. Yo pregunto que está sucediendo, será que no tienen un hábito de orden, pues creo que va a ser difícil tratar de aprender, de hacer la tarea. Si no tienen organizado los apuntes no les va a permitir ubicar su trabajo. La forma de organizar los apuntes es un reflejo de como están organizados en su casa”. Es un “hábito formativo que tiene que ver con la disciplina y que hay que entregar cuentas a alguien, necesariamente”.*

*Por eso es conveniente revisar que “tienen que tener el cuaderno en orden, lo que es de matemáticas en el cuaderno de matemáticas. Esto es porque no tenemos libros de texto para los alumnos y el cuaderno es la única herramienta con la que cuenta el alumno. Así es que les doy indicaciones de cómo deben presentarlo; deben estar con márgenes, fecha, títulos con rojo, cosas importantes subrayados con rojo, apuntes con tinta negra, todos los ejercicios con lápiz, etc.”.*

Otro docente escribió: *“Yo pienso que el cuaderno en clase es de vital importancia, ya que es el instrumento número uno con la que cuenta el alumno; ya que dado el bajo nivel económico*

*de los alumnos es difícil que compren un libro de texto para cada materia; además se les crea un hábito de ser ordenados en la toma de sus apuntes, ejercicios, notas, etc.”.*

Así, los docentes argumentan que ellos toman la decisión de adoptar estos criterios de evaluación porque creen que *“Fundamentalmente es por mantener el interés en el niño, busco mantener el interés durante todo el año, vemos que siempre en la segunda mitad del año se quiere perder el interés, pero se les motiva a estudiar y repasar el tema que se esta viendo. Se trata de mantener vivo el interés hasta el final de la clase, y con los criterios que establezco para evaluar, a mí me funcionan”.*

Los docentes piensan que la evaluación del aprendizaje además de ser un requisito administrativo, es un recurso en el quehacer educativo. Los fundamentos en los que basan la evaluación responden a los cuestionamientos; *“¿Qué voy a evaluar?, y ¿Cómo lo voy a evaluar?”*, de tal manera que el docente emita un juicio justo en la valoración del desempeño del alumno.

De acuerdo a las producciones elaboradas por los docentes creen que *“la evaluación debe interaccionar con la planeación de clase”.* Consideran que la educación secundaria es eminentemente formativa, en consecuencia, se debe evaluar además de la calidad y cantidad de conocimientos adquiridos, actitudes y habilidades mostrados por el educando. Agregan además que *“el profesor debe evaluar frente al grupo, informando a cada alumno en detalle todos los aspectos que considera para calificar y el valor que asigna a cada uno de ellos”.* Los docentes de algún modo ubican cada uno de los criterios que se ha descrito en este trabajo. Ellos piensan que la evaluación es continua y que en todo momento permite describir sus tres niveles: Diagnóstica, Formativa y Sumativa.

En el nivel diagnóstico informa del conocimiento previo, antes de iniciar el tema, buscando conceptos básicos que permitan de esa base *“tomar decisiones y continuar con mi programa”.* El nivel formativo se lleva a cabo dentro y durante la clase impartida de los conceptos que el alumno aprende, si asimila el tema que se estudia o analiza. misma que se refleja participando en clase, si el tema es comprendido el alumno resuelve rápidamente los ejercicios, o si no es así, el docente decide cambiar su estrategia de enseñanza.

La evaluación sumativa permite conocer el nivel de conocimiento adquirido por los alumnos, asignándole un valor numérico mismo que se hace posible por la suma de las calificaciones logradas por medio de exámenes, participaciones y tareas, además de revisar cuadernos de la materia dentro de los periodos necesarios y requeridos en la evaluación periódica. De este modo, los docentes concluyen *“evalúo de esta forma, porque en mi vida de estudiante así me evaluaban”*.

Al cuestionar a los docentes sobre la evaluación que realizan y lo que aporta para su enseñanza, respondieron que definitivamente *“sirve para conocer las prácticas de los alumnos, pero también nosotros nos estamos evaluando porque cuando los alumnos sacan bajas calificaciones para mi es motivo de preocupación y digo, pues qué está pasando aquí, a lo mejor la que esta mal soy yo”*.

También hacen alusión a que la experiencia no satisface del todo conducir a plenitud la práctica pedagógica: *“día a día se va adquiriendo experiencia con ellos mismos, me ha tocado que cuando no preparo el tema siento que falta un cimiento, esto me ayuda a reflexionar sobre lo que estoy haciendo mal y cómo lo puedo mejorar”, “a veces me pongo a pensar ¿Por qué pasa esto?, yo no se si mis estrategias de enseñanza son muy buenas, pero a veces reflexiono sobre los chicos. Este chico es constante tuvo el diez, aquel chico me faltó, no trae tareas, entonces analizo quien merece más, pero también analizo mi conducta como la de los muchachos y, sí me preocupa”*.

Los docentes son optimistas al cambio y agregan que *“tenemos que ser susceptible por mejorar, no nos vamos a cerrar y decir que ya encontramos el camino, ya que alguien puede siempre sugerirnos algo y creo que la idea no es tan descabellada”*.

Estas reflexiones acerca de la evaluación del aprendizaje del alumno, eminentemente son acertadas. Sin embargo, estos pensamientos no se hacen realidad en la práctica evaluativa del docente; existe cierta resistencia por reconocer la cotidianidad de las tareas desarrolladas en el aula, ya que siempre buscaban justificaciones acerca de su proceder en el salón de clases, sobre todo, en los problemas de indisciplina generados.

## ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Autores como San Martín (1986), García (1988) y Witrock (1990), coinciden en afirmar que existe una relación dialéctica entre el pensamiento de los docentes y la multiplicidad de acciones que llevan a cabo en su práctica pedagógica. Tal afirmación se pone en evidencia en el presente estudio, ya que la práctica evaluativa tiende a un isomorfismo de lo que en realidad piensan. A continuación una serie de hechos y afirmaciones respaldan la evidencia encontrada.

Los docentes de matemáticas manifiestan hacer una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, pues dicen considerar los conocimientos previos que traen los alumnos para abordar cualquier tema. Sin embargo, se aprecia que el docente trata de contextualizar el problema sin cuestionar aquellos conocimientos de los alumnos respecto al tema.

Respecto a la evaluación diagnóstica, los profesores que dicen ejecutarla, no lo hacen pensando en detectar las necesidades de los alumnos en su aprendizaje, ya que no tienen un pleno conocimiento de las características particulares de los alumnos a su cargo; en este sentido, Gimeno y Pérez (1995) subrayan que para eso debe servir la evaluación diagnóstica, ya que de ahí se obtienen indicadores respecto a errores, aciertos, incomprensiones y carencias.

Para los docentes supervisar los trabajos extraclase cumplen con esta finalidad ya que a partir de buscar "*conceptos básicos y el interés por investigar*", le permiten tomar decisiones y continuar con la clase de acuerdo con lo establecido en el programa de estudios.

Lo anterior confirma el argumento de Perrenoud (1990) en el sentido de que dichos criterios sólo dejan al margen los ritmos de aprendizajes diferenciados. No ocurre lo que para Coll y Martín (1993) consideran que debe ser la evaluación diagnóstica, esto es, como una forma de detectar el grado de significatividad de un aprendizaje, de utilizar tareas o actividades que sean susceptibles de ser resueltas en distintos grados, con esta propuesta se estaría diferenciando los ritmos de aprendizaje.

En cuanto a la evaluación formativa, afirman que con hacer participar al alumno en clase y revisar los cuadernos con orden y limpieza, logran realizarla. Para los docentes participar es por lo regular que el alumno pase al pizarrón a resolver un ejercicio o responder a algún cuestionamiento que hace del tema, con oportunidades desiguales para la intervención de los alumnos y muchas veces pasa por alto despejar dudas que ellos presentan del tema, ya que su atención se centra en un alumno solamente. Revisar cuadernos implica crear hábitos de organización, siendo esto formativo para los docentes. aunque la tendencia que tiene es para aumentar la calificación, ya que es manifestado únicamente al final del bimestre y corroborar que a lo largo del periodo cumplió con tareas extraclase.

En relación al párrafo anterior, se confirma que los docentes no actúan conforme a lo que dicen hacer, se observa que existen discrepancias en relación a lo que piensan de la evaluación del aprendizaje y su cabal aplicación, ratificando así, el planteamiento de Medina y Rodríguez (1995), ya que la evaluación formativa debe servir para subsanar déficits escolares para reflexionar, tomar decisiones para intervenir a favor de mejorar la calidad de la enseñanza brindada (Gimeno y Pérez, 1995).

Ha sido tradicional el hecho de que los alumnos siempre reclaman su puntaje con miras a aumentar la calificación, lo que conduce al docente a registrarlo en su lista por la misma naturaleza de este criterio que él establece. Al respecto los docentes afirman valorar con número o letra la: PAC, STC, RTE, AEE, RDA y el IAA. En estos criterios reflejan la evaluación sumativa que los docentes hace en su práctica evaluativa, piensan que es una forma de conocer el nivel de conocimiento adquirido por el alumno y que forzosamente debe de proyectarse en la participación del alumno y en los exámenes.

Sin embargo, el uso mayor que se les da, es considerarlos como instrumentos que permiten medir el aprendizaje de los alumnos. Incluso los docentes afirman que cuando deciden ponerle un punto a los alumnos es porque al final del bimestre se lo suman para apoyarlos en su calificación y, los que no tiene puntos registrados obtienen una calificación menor. Se asume así que las decisiones que toma el docente para emitir un juicio de valor al aprendizaje de los alumnos, como señala Gimeno (1995), es para asignarles calificaciones.

También toman como base e influye en las decisiones para asignar un valor numérico al alumno, las observaciones que hacen respecto a las tareas o actividades que los alumnos desarrollan en clase. De ahí la importancia, según piensan los docentes, de revisar los ejercicios y cuadernos es todo un proceso de recabar información sistemático apoyados por un registro.

Se aprecia en el aula escolar que el control hacia los alumnos es abrumador, al parecer están supeditados a la evaluación del aprendizaje, innumerables ocasiones se le escuchó decir al docente *"si no te comportas te bajaré un punto"*, pero en la entrevista manifestó que lo anterior sólo es una táctica para controlar al grupo. Los docentes tienen la percepción que un alumno indisciplinado obstruye el desarrollo armónico de la clase, piensan que cuando hay disciplina en el grupo se aprovecha mejor el tiempo y la capacidad del alumno.

Al respecto, acertados son los comentarios teóricos de Santos (1996) y Gimeno (1995), quienes afirman que la evaluación es una forma tecnificada de ejercer la autoridad y el control, condicionando así, el aprendizaje de los alumnos, lo que provoca falta de motivación y desinterés, ya que de armonizar la clase, los obliga a preservar buena conducta y acatar las disposiciones del profesor.

Muchas veces el condicionamiento del aprendizaje crea valores de fracaso escolar. Ya que el alumno se constriñe en el aula y, de antemano sabe que si habla o pide la palabra para participar se le baja puntos, por lo que llega al ocio y aburrimiento como lo afirma Fernández (1988).

Esta forma de evaluar el aprendizaje, según Gimeno (1994), coloca a los alumnos en un sistema jerárquico que afecta en su desenvolvimiento y controla su actuación en el aula. Por ello, válido es el argumento de Perrenoud (1990) al afirmar que la evaluación está lejos de ser objetiva y congruente ya que se encuentra subordinada a la enseñanza, reglas, normas y disposiciones que el docente establece sobre cuando participar, entregar trabajos o hacer exámenes sobre los mecanismos y procedimientos.

Los exámenes que aplican los docentes para corroborar el aprendizaje de los alumnos, según manifiestan, les permite comparar lo que hacen los alumnos en el aula sobre el rendimiento

académico. Aún cuando con el resultado de éste instrumento no se explora el por qué de las dificultades para solucionar algún problema. Queda pues limitada la reflexión que hace de su enseñanza, de las estrategias con las que desarrolla sus actividades, de la planificación y de la misma evaluación del aprendizaje.

Los docentes piensan que, el examen escrito es la forma idónea que permite valorar el aprendizaje de los alumnos con un número, reforzado con la participación y tareas; centrándose en una preocupación por acreditar, que una reflexión sobre su enseñanza. Por tanto, la decisión tomada por los docentes es a partir del nivel de creencias e imágenes que tiene de la evaluación.

Aunque los docentes afirman que al evaluar el aprendizaje de los alumnos de alguna manera evalúan su enseñanza: *"cuando el promedio del grupo es bajo reflexiono acerca de esa situación"*; la reflexión de los docentes se nota que es únicamente al termino de un periodo o posterior a la aplicación del examen. Sin embargo, Guerrero (1988), la reflexión debe proyectarse en la acción y sobre la acción, en este caso la reflexión constante debe fundamentarse en la práctica evaluativa.

No obstante, dicho pensamiento expresado por los docentes acerca de la evaluación, en la práctica se ve encubierta por sus ideas preconcebidas (creencias), se percibe que su actuación y evaluación sobre el aprendizaje, es de acuerdo a la perspectiva que tiene de los conocimientos que deben adquirir los alumnos. Ante esta forma de considerar la evaluación del aprendizaje, se deja al margen el desarrollo de habilidades y capacidades del alumno al conducir las estrategias en el proceso enseñanza aprendizaje; se obstruye la tarea facilitar la adquisición de conocimientos, que Monereo y Cols. (1994) discuten sobre conocimientos declarativo, procedimental y condicional, pues se trata de hacer conciente al alumno de sus procesos cognitivos para que aprenda a aprovecharlos de manera óptima.

Las ideas que manifiestan no lo reflejan en su actividad cotidiana. Así, en su actuación práctica no desarrollan el conocimiento profesional acerca de la evaluación. Influye el modo de percibir la realidad de la evaluación del aprendizaje, sus esquemas, imágenes y la experiencia que adquiere el docente como estudiante, de la manera en como ellos fueron evaluados, esto

se evidencia en la siguiente afirmación: *“Desde que estaba estudiando creo que los exámenes escritos han sido siempre la clave definitiva”*.

Por lo anterior, cabría suponer que, de algún modo, los criterios de evaluación que los docentes establecen son producto de sus esquemas, creencias e imágenes adquiridos en la experiencia e interacción cotidiana que de la teorías formales que poseen. Este supuesto se ve fortalecido cuando los docentes aseguran que no planean su enseñanza y, por consecuencia, no contemplan la evaluación del aprendizaje. El único momento en que realizan la planificación que hacen es al principio del ciclo escolar y basan su enseñanza tanto en las indicaciones del libro de texto, como en la experiencia que les da haber atendido años anteriores grupos similares a las actuales.

En consecuencia, su acción pedagógica no se orienta a satisfacer las necesidades y particularidades de un grupo de alumnos que difieren a las que ya atendió. Consideran que los alumnos son similares a los tratados con anterioridad y este error limita la enseñanza a una cotidianidad ambigua que se sumerge en una actividad mecanizada.

*“Los fundamentos en los que baso mi evaluación responden a los cuestionamientos ¿qué voy a evaluar? y ¿cómo voy a evaluar?, de tal manera que emita un juicio justo en la evaluación del aprendizaje de los alumnos”*. Tan acertada es esta idea y, sin embargo, ¿Cómo voy a evaluar cuando no se ha establecido los principios de la planificación que plantean Wilson,(1988); Perrenoud (1990) y Olivares (1991)?. Mientras los docentes no establezcan explícitamente el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar (Coll, 1987); en tanto no planifiquen la evaluación y se guíen más por sus creencias e imágenes, no se estarán ofreciendo servicios educativos eficaces y eficientes, banderas básicas del Programa de Desarrollo Educativo 95-2000, para hacer cumplir el principio de “Educación de Calidad”.

Por ende, es necesario trabajar para que los docentes sean conscientes de sus procesos básicos, de sus conocimientos acerca de la evaluación. Esto permitirá que ellos entiendan y comprendan mejor su práctica evaluativa y, así, subsanar aquellos errores presentes en el proceso enseñanza-aprendizaje, de modo que sea más factible una evaluación formativa, y lleve a reflexionar sobre su enseñanza, implicando con ello tomar decisiones en pro de una reorientación hacia la mejora de su práctica pedagógica.

## CONCLUSIONES

Poner en práctica el currículum prescrito exige diseñar e implementar una multiplicidad de tareas articuladas con el objeto de cumplir el principio de la calidad educativa. La pertinencia, viabilidad y funcionalidad de las tareas diseñadas serán la base para el buen desarrollo del currículum prescrito. Las tareas encomendadas al docente para desarrollar eficientemente su práctica pedagógica van desde la organización escolar y la planeación de la enseñanza, hasta la misma dinámica en la que se desenvuelve el grupo.

Cuando dichos elementos no se articulan, se ven de manera fragmentada, en consecuencia, las tareas escolares se desarrollan ambiguamente, se generan efectos negativos que se traducen en reprobación, deserción y fracaso escolar, convirtiéndose a la vez parte de la problemática del desarrollo curricular.

El desarrollo curricular y, en última instancia, el cumplimiento de las finalidades educativas formativas que persigue la escuela, se ven afectados por diversos factores que intervienen en la cotidianidad de la práctica docente, como aquellos que se presentan en la planeación relativa al qué, cuándo y como enseñar y evaluar, y que influyen en el proceso enseñanza-aprendizaje, más aún cuando en dicha planeación no se hace explícita la evaluación del aprendizaje del alumno.

Aún cuando en los últimos años se ha pugnado, cada vez con mayor insistencia, por considerar a la evaluación como un medio para el mejoramiento del aprendizaje del alumno y de la calidad de la enseñanza, a partir de una constante reflexión sobre la misma, que a su vez redunde en el perfeccionamiento y reorientación de la práctica del docente; esto está aún de ocurrir en la actividad cotidiana en el aula.

De ahí la importancia del presente trabajo, mismo que nos permitió aproximarnos al conocimiento de la reflexión que los docentes hacen sobre su práctica evaluativa, así como a la toma de decisiones respecto a los criterios que establecen para evaluar el aprendizaje de los alumnos.

A partir de haber detectado los criterios que establecen los maestros de matemáticas y las consecuencias de la respectiva toma de decisiones implicada en la evaluación del aprendizaje de los alumnos para el desarrollo curricular, pudimos percatarnos de la gran problemática asociada a la evaluación en clase, pues tanto alumnos y maestros viven con angustia y desesperación el cumplimiento de la demanda institucional de entregar puntualmente unos y otros obtener calificaciones correspondientes a un determinado bimestre.

Con base en la información obtenida, observamos la existencia de un desfase entre lo que los docentes plantean evaluar y lo que realmente evalúan del aprendizaje del alumno. Incluso es frecuente la confusión de los mismos criterios entre sí, puesto que, no hay una claridad en la participación del alumno en clase, ya que se le confunde o aplica indistintamente a la supervisión de trabajos en clase y el interés del alumno en el aprendizaje. Esto origina descontento, aversión y sentimientos negativos del alumno hacia el mismo aprendizaje escolar, generando con ello un clima abrumador tanto para los docentes como para los alumnos en la cotidianidad del aula.

Otro aspecto relevante es la manera en que a través de la evaluación, el docente tiende a justificar su práctica ante los padres o tutores, exigiendo al alumno presentar, debidamente firmados por sus padres o tutores, los exámenes y los ejercicios realizados en clase ó en los cuadernos respectivos. En caso contrario, no hay puntos acumulables a favor del alumno para aprobarlo y, con ello, el profesor en muchas ocasiones salva las apariencias de la evaluación, deslindándose de la responsabilidad de cargar con la culpa del fracaso del alumno en su aprendizaje. Esto a su vez, conduce a los alumnos a tratar de cumplir con esta exigencia, incluso los lleva a recurrir a prácticas inadecuadas, por ejemplo, el hecho de presentar una firma distinta, que puede ser inventada por los propios alumnos o pedir la firma a otra persona, tal como pudimos observarlo en el aula.

Lo anterior muestra que la evaluación del aprendizaje, lejos de contribuir a la formación del alumno y a la reflexión sobre la práctica pedagógica del docente para su perfeccionamiento, genera prácticas viciadas que nada tienen que ver con el logro de los objetivos educativos.

Por ello, para explicar mejor lo que subyace en la práctica evaluativa y tener mejores elementos para generar propuestas específicas acordes a una realidad escolar, que contribuyan a subsanar los déficits presentes en dicho campo, es necesario profundizar, no sólo en la investigación del pensamiento docente, sino también, es oportuno conocer las expectativas, perspectivas y creencias del alumno al ser evaluado; es decir, indagar desde el pensamiento del alumno, saber cómo se siente al ser cuestionado y evaluado, qué efectos tiene la presión evaluativa del docente en el alumno y qué reflexiones hace acerca de los criterios que el maestro establece para evaluarlo.

Otra cuestión que nos pareció muy importante es el fuerte vínculo que existe entre los criterios que rigen en la práctica evaluativa y los problemas de disciplina en el aula. Consideramos que ésta última puede ser abordada como problema particular por las implicaciones que tiene en la evaluación, pues como se aprecia, en ella emergen factores que limitan los aprendizajes de los alumnos y que son dignos de un análisis exhaustivo.

Asimismo, durante el desarrollo del presente estudio, confirmamos el grado de complejidad que caracteriza a la práctica pedagógica del docente y más aún tratándose de una temática como lo es el pensamiento docente. Pese a tener delimitado un tema específico para desarrollar el presente trabajo, es complejo indagar sobre el pensamiento docente, ya que su desenvolvimiento tiende a modificarse constantemente en situaciones y actividades particulares.

Reconocemos la necesidad de investigar con mayor profundidad, los acontecimientos y prácticas que generan una problemática como la abordada, es uno de los aprendizajes más significativos que adquirimos al realizar este trabajo. Es necesario estar en constante interacción con los agentes involucrados en el acto educativo, sólo así será factible ilustrar y explicar objetiva y congruentemente, diversos fenómenos que obstaculizan el desarrollo curricular y, en el mismo sentido, el cumplimiento de las intenciones educativas establecidas en el currículum del nivel básico.

Ante la resistencia inicial de los docentes por abrir un espacio para observar su práctica evaluativa, mostramos constancia, disposición de apoyo y perseverancia para que accedieran a colaborar en el estudio que realizamos, lo que permitió finalmente lograr la buena disposición y responsabilidad de los docentes. Por ello, consideramos que los objetivos planteados fueron alcanzados.

En el curso de este estudio, detectamos otras problemáticas que no fueron contemplados inicialmente en este estudio, como son los mismos problemas de disciplina que se presentan en el aula, ya que en ocasiones los alumnos "indisciplinados" se acercaron a nosotros para platicamos con toda confianza los motivos por la que eran reportados a orientación educativa y como se sentían al respecto. Por ello, consideramos que abre la posibilidad, como se mencionó con anterioridad, de trabajar con otras líneas de investigación para el futuro.

Aunque el tema no fue investigado, nos pareció importante, reunimos con los docentes en círculos de estudio en varias sesiones para conocer sus impresiones y perspectivas respecto al tema de disciplina, quedando a su consideración y reflexión tratar de buscar alternativas.

Como producto de esta experiencia, consideramos necesario brindar al docente no solo elementos teóricos metodológicos que apoyen su práctica evaluativa, sino la posibilidad de compartir sus experiencias sobre determinados problemas con otros docentes en el mismo centro escolar, mediante grupos colegiados en donde se establezcan las necesidades básicas del alumno y las posibilidades del centro escolar para atenderlas.

Aquí es donde consideramos que la función del Psicólogo Educativo es necesaria, ya que a partir de estudiar las características de la población estudiantil, de conocer sus peculiaridades y necesidades de cada alumno en su contexto inmediato, se pueden realizar programas de intervención psicopedagógica de alguna problemática en particular. Esta puede abordarse paralelamente con el desarrollo de los contenidos temáticos del Plan y Programas de estudio, conjuntamente con los profesores.

Así, el docente recibiría apoyo con pleno conocimiento de las características y necesidades del alumno a su cargo, para así optimizar y canalizar adecuadamente, a partir de una reflexión

sobre la acción, la evaluación del aprendizaje de los alumnos y la toma de decisiones que implica y, con ello evaluarlos objetivamente.

Es importante que el docente piense lo que hace y lo que deja de hacer, que reflexione sobre si en realidad cumple con las expectativas que la sociedad tiene de él o si está respondiendo únicamente a las exigencias del sistema educativo; ésta es la esencia de buscar alternativas y reorientar su quehacer educativo, adoptando las mejores decisiones en aras de fortalecer su práctica pedagógica y brindar al educando una educación de calidad

Cabe recordar que este trabajo es sólo una aproximación al pensamiento docente en la toma de decisiones, pero a la vez pueda servir de base para una reflexión respecto a los criterios que se utilizan al evaluar el aprendizaje de los alumnos en vísperas de un mejoramiento continuo de la práctica docente. Por tanto, creemos que el Psicólogo Educativo debe involucrarse en el estudio y análisis de dicha temática, y así poder explicarse,° a la luz de las teorías contemporáneas los distintos factores que lo afectan y como consecuencia obstruyen y limitan el ofrecer servicios educativos eficientes.

Por último, cabe aclarar que la validez de los resultados de éste estudio exploratorio, se circunscribe al escenario educativo específico donde se realizó; y sería necesario realizar estudios similares en otros contextos educativos con características de población diferentes para explicar y entender de manera más precisa el proceso evaluativo.

Esta experiencia nos permitió, emplear un procedimiento para trabajar con los docentes misma que podría emplearse en distintas temáticas que son centro de interés dentro del desarrollo curricular. Por ende es necesario fomentar desde el seno de las escuelas la reunión de docentes en grupos colegiados y así ver sus necesidades particulares creando condiciones de trabajo óptimos y eficientes para elaborar el anhelado proyecto curricular centro.

## REFERENCIAS

- Anguera, A. M. T, Behar, A. J., Blanco, V. A., Carreras, A. M. V., Losada, L. J. L., Quera, J. V. , Riba, C. C. (1991) Metodología observacional en la investigación psicológica. (1a. Ed.) Barcelona.
- Chadwick, C. y Rivera, I. N. (1991) Evaluación formativa para el docente. (1a. Ed. ) Barcelona, Paidós.
- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En: La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos. México, Paidós. pp. 444-535
- Coll, C. (1987). Psicología y curriculum. México, Paidós p. 25-39.
- Coll, C. y Martín, E. (1993) La evaluación del aprendizaje en el curriculum escolar: una perspectiva constructivista. En: C. Coll. et. alt., El constructivismo en el aula. Barcelona, Graó, 163-183.
- Fernández, P. (1988). Evaluación y cambio educativo. España, Morata. pp. 155-189.
- Gallego, A. M. J. (1991) Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las <<teorías y creencias de los profesores>>. Revista Española de Pedagogía. 189. España. 287-324.
- García, J. E. (1988). Una teoría-práctica de la evaluación. Revista de Educación. 287 233-253
- Gimeno, S. J. (1995). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, Morata. (5a. Ed.) 372-403.
- Gimeno, S. J. (1987). Las reformas curriculares y el profesorado en: Amelia Alvarez (comp.) Psicología y educación. España, Visor.

- Gimeno, S. J. (1995) La evaluación en la enseñanza. 10. En: Gimeno, S. J. y Pérez, G. A. I. (1995). Comprender y transformar la enseñanza. España, Morata. (4a. Ed.) 334-397.
- Guerrero, L. J. F. (1994). El laberinto reflexivo de la actividad didáctica y el eterno retorno del profesor sobre sus actos: los principios prácticos y el conocimiento en la acción. Investigación en la escuela. 22 47-46.
- Guevara, N. G. (1995) La catástrofe silenciosa. México. Fondo de Cultura Económica. (1a. Reimpresión) 336 p.
- Hernández, G. J. Guía para la realización de observaciones y entrevistas. Facultad de Psicología. UNAM (inédito).
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (1993) Para enseñar no basta con saber la asignatura. Barcelona, Paidós. 222 p.
- Lacasa, P. (1994). Aprender en la escuela, aprender en la calle. Madrid, Visor. 351.
- López, J. Y. (1994). El pensamiento del profesor sobre el conocimiento de los alumnos. Investigación en la escuela. 22 Sevilla, España. 59-66
- Marcelo, G. C. (1986). Análisis de los procesos de pensamiento y toma de pensamiento y toma de decisiones interactivas de profesores de E. G. B. Revista Española de Pedagogía. 173 414-429.
- Medina, R. A. y Rodríguez, M. A (1995). El proceso de profesionalización: La evaluación como espacio de construcción de conocimiento. Revista Española de Pedagogía LII. 202. 437-466.
- Monereo, C; Castelló, M; Clariana, M; Palma, M y Pérez, M.L. (1994). Estrategias de enseñanza y aprendizaje, Cap. 4. Barcelona, España.

- Olivares, Z. A. (1991). Prácticas evaluativas: su planificación, conducción y evaluación. Revista de Pedagogía. 342 Chile. 262-265.
- Page, M. A y Cerdán, V. J. (1988). De la evaluación externa de la reforma de las enseñanzas medias a la evaluación permanente del sistema educativo. Revista de Educación. 287 181-229.
- Pérez, A. Y. y Gimeno, S.J. (1988) Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. Infancia y aprendizaje. 42. España 37-63.
- Pérez y Gimeno. (1992). El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. Investigación en la escuela. 17 51-73.
- Perrenoud, P. (1990). La imagen de la excelencia escolar en el curriculum formal. La construcción del éxito y del fracaso escolar. España, Morata. 93-119.
- Poder Ejecutivo Federal. (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México, SEP.
- Quesada, C. R. (1988). Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje. Perfiles educativos. 41 y 42. 48-52.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A y Marrero, J. (1993). Teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid, Morata.
- Rosales, C. (1988) Didáctica núcleos fundamentales. Narcea. España.
- Sánchez y Robledo. (1996). Evaluación del desempeño escolar. 2o. reporte de investigación, Academia de Psicología Educativa. Area de docencia. UPN Ajusco. México, D. F. (Inédito)

- San Martín, A. A. (1986). El pensamiento pedagógico del profesor. Revista de Psicología y Pedagogía aplicadas. 33 24-33
- Santos, G. M. (1996). Evaluación educativa 2. Col. Respuestas educativas. Magisterio del Río de la Plata. Argentina.
- S.E.P. (1993). Ley General de Educación. México, D. F.
- S.E.P. (1995). Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. México, D. F.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En: M. C. Witrock. La investigación de la escuela, Enfoques, teorías y métodos. México, Paidós, pp. 58-67.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1985) Evaluación sistemática. Barcelona, Paidós. 1987. 17-63
- Wilson, J. D. (1988). Como valorar la calidad de la educación. cap. 4 Calidad de la planificación. España, Paidós. 1992. 63-84

# ANEXOS

**Anexo 1**

*Formato para registro de observación*

NOMBRE DEL PROFESOR: \_\_\_\_\_

GRADO: \_\_\_\_\_ GRUPO: \_\_\_\_\_

FECHA DE OBSERVACIÓN: \_\_\_\_\_

---

---

NOMBRE DEL OBSERVADOR: \_\_\_\_\_

## **Anexo 2**

### *Entrevista estructurada*

1. ¿Por qué evaluar el aprendizaje de los alumnos?
2. ¿Qué piensa al manifestar a los alumnos que la calificación depende de la disciplina?  
  
¿Qué tiene que ver la disciplina con la evaluación del aprendizaje de los alumnos?
3. ¿Qué piensa acerca de la participación del alumno en clase?
4. ¿Qué relación tiene pasar lista de asistencia con la evaluación del aprendizaje de los alumnos?
5. ¿Qué finalidad tiene aplicar exámenes escritos a los alumnos?
6. ¿Por qué revisa los cuadernos de los alumnos?
7. ¿Por qué registra puntos y hace anotaciones en la lista de asistencia?
8. Esta evaluación que usted realiza, ¿Qué le aporta para su enseñanza?



#### **Anexo 4**

#### **GUÍA PARA LA ENTREVISTA DE ESTIMULACIÓN DE RECUERDO**

- 1.- ¿Qué piensa al manifestarle a los alumnos sobre la importancia de su participación?
- 2.- ¿Por qué decide registrar un punto cuando el alumno entrega una tarea extraciase?
- 3.- ¿En qué pensaba cuando entregó los exámenes a los alumnos?
- 4.- ¿Cuál fue la razón de su decisión respecto a manifestar bajarle puntos al alumno?
- 5.- ¿Por qué toma la decisión de establecer estos criterios de evaluación?