



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## Evaluación del curriculum y formación del profesorado: fundamentación de una propuesta

Juana M<sup>a</sup> Sancho Gil

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



**EVALUACION DEL CURRICULUM Y  
FORMACION DEL PROFESORADO:  
FUNDAMENTACION DE UNA PROPUESTA.**

Tesis doctoral presentada por:

*Juana M<sup>a</sup> Sancho*

Juana M<sup>a</sup> Sancho Gil

En la facultad de Psicología de la Universidad  
de Barcelona

Dirigida por:

Dr. César Coll Salvador

Octubre, 1987

BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA



0700297075

aumentar la búsqueda de relaciones causales entre los procesos y los datos del contexto. Las variables pueden ser operacionalizadas, pero se tienen en cuenta las que emergen del propio proceso. La comparación entre grupo control y grupo experimental sólo se hace si las circunstancias lo permiten. Tienen en cuenta las presiones externas que son adaptadas al diseño. El evaluador se sitúa en una posición colaborativa con los ejecutores del curriculum, cuyo papel en el proceso de la evaluación puede ser totalmente pasivo, como en la aproximación experimental, o interactiva, como en la descriptivo-holística. El objetivo del informe de evaluación es realizar recomendaciones para la mejora del programa.

En el extremo de la perspectiva naturalista se sitúan sobre todo los investigadores-evaluadores británicos que vivieron desde mitad de los 60 un importante movimiento de desarrollo del curriculum (Stenhouse, 1975; 1986). La ya mencionada Fundación Nuffield, siguiendo el modelo americano de diseñar productos curriculares 'a prueba de profesores' reunió un equipo de expertos y comenzó a trabajar desarrollando materiales de alta calidad que reflejaban lo mejor del pensamiento de la época, tanto en términos de la asignatura como de la pedagogía. La evaluación del valor educativo de estos materiales en la práctica, aparte de la que realizaron los expertos en las experiencias piloto (Harlen, 1975) sólo se siguió mediante el índice de ventas de los materiales.

La constatación de que cada profesor hacía su propia interpretación del curriculum (Gallagher, 1967) y de que en ocasiones, debido a al forma de organizar las situaciones de enseñanza-aprendizaje, se lograban

objetivos opuestos a los pretendidos (Hamilton, 1973) convenció a los británicos de la inoperancia de los modelos proceso-producto.

Los estudios holístico-descriptivo se asientan en una perspectiva filosófica fenomenológica (Sartre, 1972; Merleau-Ponty, 1945; Deutscher, 1970; Schutz, 1962). La Sociología y la Antropología, además de la Psicología, son parte importante de su bagaje disciplinar. La etnografía, el estudio de caso, la observación participativa y la triangulación son las bases metodológicas que permiten describir un programa de forma holística y desde la perspectiva de los participantes. La consideración de las situaciones como singulares e idiosincrásicas hacen innecesaria la presencia del grupo control y el experimental. Las variables no son operacionalizadas y controladas previamente sino que emergen en el proceso de la evaluación. Las presiones externas e internas se describen. Los ejecutores del programa pueden desempeñar distintos papeles durante la evaluación, siempre que es posible éstos se negocian, así como el del evaluador, que se sitúa en una posición interactiva. El informe de evaluación tiene por objeto presentar un retrato holístico del programa en proceso.

Desde estas posiciones, la objetividad de la ciencia y de la evaluación se consideran siempre relativas, por lo que su búsqueda no es un objetivo fundamental ni prioritario. Las situaciones socialmente construidas tienen significados muy diferentes para cada participante, así, su estudio requiere tomar en consideración las diferentes posiciones, opiniones e ideologías que informan la interpretación que los individuos hacen de los hechos y los objetivos, y su reacción en los intercambios. El evaluador, como individuo, tampoco es neutral.



Los valores involucrados en la educación y en la evaluación son reconocidos, despojándola de su carácter tecnológico. Los efectos secundarios o a largo plazo se consideran tanto o más importantes que los inmediatos o planificados.

En el año 1972, MacDonald y Parlett convocaron, en Cambridge, una reunión de evaluadores, a la que asistieron catorce personas, entre ellos tres americanos (Stake, Atkin y Smith) y un sueco (Wallin). Estuvieron representados el *Department of Education and Science*, la Fundación Nuffield, el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI) y la OCDE. Los participantes escribieron un manifiesto que refleja la actitud de los nuevos evaluadores, que se sitúan claramente, como hemos visto, en el paradigma naturalista. Los puntos más importantes del mismo son:

1. Los esfuerzos realizados en el pasado para evaluar las prácticas educativas no han servido adecuadamente en conjunto a las necesidades de los que precisan pruebas acerca de los efectos de dichas prácticas debido a:

(a) la atención inadecuada a los procesos educativos, incluyendo los que se refieren al medio y al aprendizaje;

(b) la atención excesiva a los cambios en el comportamiento de los estudiantes medibles psicométricamente (que representan hasta cierto punto los resultados de la práctica, pero que constituyen una simplificación excesiva, inductora al error, de los complejos cambios que tienen lugar en los estudiantes;

(c) la existencia de un clima de investigación educativa que gratifica la exactitud en las mediciones y la generalidad de la teoría, pero que pasa por alto la inadecuación entre los problemas escolares y los temas de investigación y tolera una comunicación ineficaz entre los investigadores y los que no pertenecen a su comunidad.

2. Los esfuerzos futuros para evaluar dichas prácticas han de ser diseñados para poder:

(a) responder a las necesidades y perspectivas de diferentes receptores;

(b) esclarecer los complejos procesos organizativos, de enseñanza y aprendizaje, que están en juego;

(c) poseer importancia respecto a las próximas decisiones públicas y profesionales;

(d) informar en un lenguaje que resulte accesible a sus receptores.

3. Recomiendan más específicamente que, de manera creciente:

(a) se utilicen datos de observación, cuidadosamente convalidados (en ocasiones sustituyendo a datos procedentes de cuestionarios y tests);

(b) la evaluación diseñada para que resulte lo suficientemente flexible como para permitir responder a acontecimientos no anticipados (enfoque progresivo y no diseño preordenado) y que

(c) las actitudes respecto a los valores, por parte del evaluador, ya estén resaltadas o minimizadas por el diseño, queden puestas de manifiesto claramente ante los patrocinadores y las audiencias de la evaluación..

4 Sin haber llegado al consenso sobre las cuestiones en sí, hubo acuerdo en que los que diseñan estudios de evaluación han de prestar seria atención a cuestiones como las siguientes:

(a) los papeles, en ocasiones conflictivos entre sí, de un mismo evaluador como experto, científico, guía y profesor que adopta decisiones, por una parte, y como especialista técnico, empleado y servidor de los que toman decisiones;

(b) el grado en que el evaluador, sus patrocinadores y sus sujetos han de especificar de antemano los límites del estudio, la comunicación de hallazgos y aquellas materias que puedan ser más tarde objeto de controversia;

(c) las ventajas e inconvenientes de intervenir en prácticas educativas con el fin de recoger datos o de controlar la variabilidad de ciertos rasgos, a fin de incrementar la posibilidad de generalización de los hallazgos;

(d) la complejidad de las decisiones educativas que, por regla general, tienen implicaciones políticas, sociales y económicas y la responsabilidad que el evaluador pueda o no tener en cuanto a explorar tales implicaciones;

(e) hasta qué punto el evaluador ha de interpretar sus observaciones, en lugar de dejar que las interpreten los diversos receptores.

Se reconoció que diferentes diseños de evaluación sirven para distintos propósitos y que incluso para un único programa educativo se pueden utilizar muchos diseños diferentes. (MacDonald y Parlett, 1973, pp. 79-80)

El *Humanities Curriculum Project* de Stenhouse, rompió definitivamente con la tradición del modelo de investigación, desarrollo y difusión (IDD), haciendo de pionero de nuevas aproximaciones al desarrollo y la evaluación. El centro de atención tenía que ser el profesor y su clase.

los materiales sólo podían ejercer el rol subsidiario de apoyar el proceso pedagógico. Una parte importante de la atención del equipo se dedicó a la exploración de una forma particular de enseñar y aprender, basada en la discusión guiada por un conjunto de materiales bajo la 'presidencia neutral' del profesor. La propuesta de cada profesor tenía que llenar de sentido en la interacción con sus alumnos. Desde esta perspectiva, la mayor preocupación del evaluador sería la calidad de los procesos educativos y la audiencia más importante los ejecutores del mismo en distintos contextos y los que potencialmente adoptarían los nuevos esquemas curriculares (MacDonlad, 1971; 1973).

Pero la propuesta de Stenhouse era mucho más ambiciosa. Incluía la necesidad que los profesores analizaran sus propias actuaciones profesionales como forma de entender la innovación que estaban llevando a cabo y de profundizar en su comprensión de las complejas situaciones de enseñanza aprendizaje, lo que llevaba implícito una forma diferente de evaluar a los alumnos.

Otros proyectos de desarrollo del curriculum aparecidos en ésta época utilizando para abordar la problemática de su puesta en marcha la metodología de la investigación en la acción como el Ford Teaching Project (1974) o el TIQL (Interacción alumno-profesor y la calidad del aprendizaje) (Ebbutt y Elliott, 1985) llevaron a proporcionar a los profesores esquemas de trabajo para facilitar la autoevaluación de su propia tarea en su contexto (Elliott, 1981a; 1983; Holly, 1983).

Todas estas propuestas de desarrollo del curriculum e investigación requerían una autonomía profesional importante para los profesores. Se

consideraba que, como otros profesionales, sobre todo del mundo del arte, los profesores podían aprender y aumentar su criterio sobre temas educativos revisando su práctica y tomando decisiones profesionales sobre ella.

"El artista es el investigador *par excellence*. Mucho más ahora que prominentes científicos argumentan que, mientras la consolidación de la rutina en la ciencia se puede conseguir siguiendo el método científico convencional, la gran ruptura muestra realmente que la ciencia es un arte. Soy escéptico sobre eso, pero tengo claro que todo arte se basa en la investigación y la finalidad de la investigación del artista es mejorar la verdad de su actuación. Los libros de apuntes de Leonardo, Dureyev trabajando con una compañera en un nuevo ballet, [...] todos están involucrados en el estudio, en la investigación y en el desarrollo de su propio trabajo. Y este desarrollo aunque requiere mejorar la técnica, no es por ella misma: es por la expresión de una verdad en una actuación que tiene como reto la crítica en esos términos." (Stenhouse, 1984, p. 72)

La metáfora no deja de ser evocadora y hay en ella un alto nivel de expectativa sobre el profesor, algo que a veces se echa en falta entre los académicos y administradores, pero las diferencias entre las situaciones que describe son demasiado abrumadoras. Sólo la cuestión nada trivial de la remuneración del artista (consagrado, como los que él nombra) y el profesor o el reconocimiento social (que van muy unidos) hace inviable la comparación. Reconociendo que el plantearse el trabajo como un descubrimiento proporciona satisfacciones profesionales y conocimiento, siendo éstas dos razones importantes del problema acotado por este trabajo de tesis.



### II.3.3.3. Las implicaciones del clima político en el desarrollo de la evaluación del curriculum.

He comenzado este trabajo argumentando la dependencia socio-política de la educación institucional. El repaso de los acontecimientos sobre el tema de la evaluación y desarrollo del curriculum en Gran Bretaña, es un ejemplo claro de esta afirmación. Además, la situación configurada por la evolución de este proceso coincide, en parte, con la actualidad del tema en nuestro contexto educativo.

La libertad profesional de los profesores británicos comenzó a ser restringida a mitad de los 70, debido entre otras causas (Becher, 1984; Dawson, 1984) a:

(a) La confusión sobre los resultados del control nacional regular sobre los niveles de lectura, que al principio de los 70 sugerían (al parecer falsamente) que los niveles se habían rebajado, con la recomendación del Informe Bullock (Department of Education and Science, 1975) sobre la necesidad de desarrollar nuevos y más efectivos instrumentos para evaluar los niveles de lecto-escritura de los alumnos.

(b) La publicación de los "libros negros" (Cox y Dyson, 1969a; 1969b), que hacían una crítica feroz de la pedagogía basada en el alumno y los métodos progresistas de enseñanza-aprendizaje, aduciendo que el sistema educativo británico estaba perdiendo su tradicional calidad, y que tuvieron mucha difusión.

(c) El estudio de Bennett (1976) que sugería que los alumnos con profesores tradicionales aprendían más que con los progresistas.

(d) El movimiento del consumidor, la gente estaba cada vez menos dispuesta a confiar en los servicios profesionales, querían resultados de la escolaridad que estuviesen más de acuerdo con lo que ellos entendían por educación y, sobre todo, que permitiesen a sus hijos realizar con éxito los exámenes para ir a la universidad o a la enseñanza superior o para obtener un buen empleo. Realizaciones que no sólo dependían de la calidad de las Escuelas, sino y sobre todo, de la disponibilidad de plazas de enseñanza superior y de puestos de trabajo.

(e) La preocupación política por encontrar alguna norma para medir el resultado de los servicios educativos, en función de la enorme cantidad de recursos económicos que les eran asignados anualmente.

Se acuñó el término "accountability" que, con un sentido claramente contractual (rentabilidad) se refiere a la responsabilidad de los profesores y los centros de enseñanza ante la sociedad de la calidad de la educación de los alumnos. Para lo que las autoridades locales recomendaron a los centros la explicitación de sus objetivos y logros (incluyendo porcentajes de alumnos que aprobaban los exámenes públicos, como buenos indicadores de la marcha de la escuela) y llevasen a cabo evaluaciones en los centros (Inner London Education Authority Inspectorate, 1976).

Y el gobierno central creó, en 1975, una Unidad de Evaluación del Rendimiento (Assessment of Performance Unit) (Department of Education and Science, 1976). Desde el punto de vista de la evaluación del curriculum supuso un alejamiento de la perspectiva profesional anterior. La metodología por excelencia era de nuevo el examen, mediante pruebas estandarizadas (testing), del rendimiento



Los objetivos de esta unidad eran promover y desarrollar métodos de valoración y control del logro de los alumnos en la escuela y tratar de identificar la incidencia del fracaso escolar.

Es decir, controlar la actuación de los alumnos, proporcionando información objetiva sobre los niveles nacionales de su actuación, para que los interesados en este tema, profesores, autoridades locales y gobierno central, puedan tener una medida fiable y desapasionada de la actuación del sistema educativo.

Sus tareas eran: (a) identificar y valorar los instrumentos y métodos existentes de evaluación que puedan ser adecuados para estos propósitos; (b) subvencionar la creación de nuevos instrumentos y técnicas de evaluación, con la debida consideración a los métodos estadísticos y de muestreo; (c) promover la conducción de evaluaciones en cooperación con las autoridades locales y los profesores; (d) identificar las diferencias significativas de rendimiento relacionadas con las circunstancias en las que los alumnos aprenden, incluyendo la incidencia del bajo rendimiento, y proporcionar los resultados a todos los que tienen que ver con la asignación de recursos en los departamentos gubernamentales, autoridades educativas locales y escuelas .

La primera tarea fue llevada a cabo de forma exhaustiva y con gran eficacia. La segunda constituyó el mayor logro de la unidad. La tercera sólo se ha realizado con las matemáticas y aparentemente todos los implicados la han considerado satisfactoria. Y en la cuarta no ha habido progreso. Los profesores y los miembros de la comunidad de un grupo de

alumnos de bajo rendimiento, se negaron a que se hiciese un estudio sobre las posibles causas éste (Dawson, 1984).

La pobreza de las realizaciones en esta último punto sugiere dos problemas: (a) La incompatibilidad de controlar el nivel y al mismo tiempo relacionar el bajo rendimiento de los alumnos con las circunstancias en las que éstos aprenden: lo primero puede hacerse en extensión, lo segundo requiere una profundización. (b) Las largas discusiones sobre si había que medir o no los factores de fondo (historial educativo) dieron como resultado la utilización, en los primeros estudios, de medidas del bagaje de los alumnos indiscutibles, pero poco refinadas y bastante limitadas (Gipps, 1984).

Una última cuestión se refiere al impacto de este trabajo en la realidad de los centros y cómo puede ayudar a la mejora de la práctica de los profesores.

"Pocos profesores saben algo sobre la APU (unidad de evaluación del rendimiento) y los informes publicados despiertan muy poco interés, de tal manera que la APU ha comenzado una campaña de información sobre sus actividades, que podrían a la larga ser frenadas o dejar de ser realizadas" (Gipps, 1982, en McCormick y James, 1983, p. 81)

En la primera parte de este trabajo hemos argumentado la dependencia política que tiene la educación formal y cómo en muchas ocasiones las decisiones tomadas no están basadas en razones estrictamente educativas. Esto se ha visto claramente en la historia de la evaluación del curriculum en los últimos 20 años en Gran Bretaña, cuyas corrientes han tenido mayor o menos apoyo (económico e institucional) según el ambiente social y político. En estos momentos, la 'obsesión por la eficacia y el

control' del gobierno ha llevado a perder fuerza a los 'educadores' en favor de los 'ejecutivos'. Ahora la evaluación tiene como características definitorias cuestiones curriculares y de estructura administrativa y tiene como audiencia aquellos responsables de la jerarquía del sistema educativo del empleo y uso efectivo de los recursos.

"En general, en los 80, los administradores sustituyeron a los pedagogos/educadores, porque la organización efectiva de los recursos se había convertido en el tema principal. En vez de animar a las escuelas, como en la primera fase del desarrollo del curriculum, a adoptar proyectos de innovación centrados en los cambios en los procesos de enseñanza/aprendizaje, esperar de ellas, como en la segunda fase, que demostrasen a través de pruebas de ejecución que sus productos estaban a nivel, habían sido llamadas en la tercera fase a demostrar sus políticas de conjunto y sus objetivos se adecuaban convenientemente a los requerimientos nacionales mínimos". (Becher, 1984, pp 106)

En esta nueva tendencia el desarrollo profesional del profesor no se le da ningún valor, mientras sea capaz de adecuar los logros de los alumnos a los objetivos mínimos exigidos por la administración. Es importante resaltar que en nuestro sistema escolar, sin pasar por las fases que ha pasado el británico, ni contar con una experiencia de desarrollo curricular, nos encontramos en una situación bastante similar a ésta. Contar con el apoyo de la administración para llevar a cabo evaluaciones del curriculum en los centros, a partir de una ayuda externa, quizás pueda parecer en estos momentos algo casi utópico.

### II.3.3.4. La falta de tradición

Hamilton et. al (1977) sugieren que las diferencias en las posiciones paradigmáticas de los evaluadores americanos y británicos se pueden deber a cuestiones de tipo cultural.

"La inclinación de algunos norteamericanos a percibir el desarrollo del curriculum como un problema tecnológico de especificación y manufacturación del producto, es remarcable en sí mismo. Analogías mecanicistas tienen un peculiar atractivo para personas que se ven a sí mismas como materia prima de una visión que puede ser socialmente gestionada. Su corriente cultural principal es esencialmente echada hacia adelante, constructorista, optimista y racional....Por el contrario la cultura británica está más anclada en el pasado es conservacionista, complacida de sí misma y desconfiada de la racionalidad" (p.26)

En los países mediterráneos, como el nuestro, con una filosofía tan distinta de la vida, con una corriente cultural sobria/estoica, desconfiada, individualista y ligeramente determinista, no puede parecer extraño que el fenómeno evaluador no haya hecho prácticamente su aparición. O cuando lo ha hecho, haya sido de la mano de la enorme influencia de la cultura tecnológica americana de la efectividad, dentro del paradigma racionalista. Si embargo,

"la teoría y al práctica de la evaluación "tradicional" está inextricablemente ligada a una visión de la sociedad americana y de la fe americana en la tecnología. Las sociedades declaradamente pluralistas encontrarán difícil utilizarla. Las sociedades declaradamente unificadas la usarán y encontrarán que son pluralistas" (Hamilton et al., 1977, p.27).

Este puede ser el legado más importante para comenzar a plantearse el tema de la evaluación: **desvelar facetas ocultas que informan la construcción de nuestras teorías implícitas.**

Otro factor importante que puede explicar la ausencia del interés en nuestro contexto es nuestro pasado político reciente. La Ley General de Educación, cuya filosofía se inscribe en posturas o principios similares que los que llevaron a países como EEUU o Gran Bretaña a plantearse cambios fundamentales en la concepción, contenido y estructuración de los currícula escolares, desde mitad de los años 60, estuvo tan cargada de tintes abiertamente políticos que la evaluación profesional o académica era impensable. La reforma, totalmente centralizada, aunque permitía o tenía en cuenta la pluralidad de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, no arbitró artilugio alguno para que los profesores así lo entendieran más allá de la letra impresa de la ley, que casi nadie leyó.

Como es bien sabido, no se dedicaron los fondos necesarios para llevar a cabo las partes más visibles de la ley, como la gratuidad, por ejemplo. Ni para la formación del profesorado, ni para la dotación de la infraestructura de los centros. Y, por supuesto, ni mucho menos para evaluar los resultados, ni siquiera mediante la pasación de pruebas a grandes cantidades del alumnos al uso.

El hecho de que cada profesor hubiera de 'evaluar' (este término fue introducido en el discurso educativo por la LGE) a sus alumnos cada curso y decidir si habían adquirido los conocimientos suficientes para pasar al siguiente, llevó a que el único baremo que se ha manejado como valoración de las reformas curriculares introducidas por la ley fueran las notas de los alumnos. De esta forma el 'fracaso escolar' entendido como el fracaso de los alumnos para contestar a las preguntas propuestas en los exámenes o mostrar las conductas requeridas por el profesor, se ha convertido en la 'evaluación' de las reformas curriculares.



No se tiene una visión de conjunto de las actuaciones pedagógicas de los profesores, es decir, de la ejecución contextual del currículum; de sus teorías implícitas sobre los alumnos, los programas oficiales, la propia enseñanza; de las condiciones ambientales (físicas y de organización social) en las que la ejecución de los currícula tuvieron lugar. Los trabajos e investigaciones realizadas, la gran mayoría 'de cuestionario', no permiten explicar/entender mejor y aventurar hipótesis basadas en distintas realidades, de las condiciones 'óptimas' de ejecución del currículum.

En los primeros años de vigencia de la LGE, los alumnos no podían 'repetir curso', todos tenían que 'aprobar'. Sin embargo, en una sociedad educativa sin tradición de desarrollo curricular, donde se esperaba que todos los alumnos hicieran lo mismo, al mismo tiempo, la situación se hizo insostenible. Además, si los alumnos 'aprobaban', es decir, pasaban curso, por mucho que se les explicase a los padres que no significaba que hubiesen alcanzado el nivel, la madurez necesaria, la 'nota' pesaba más que su significación. Así, hubo varios cursos de niños que prácticamente no sabían leer y comenzaron estudios de BUP. Esto creó una desconfianza, hoy todavía vigente, entre profesores de media y de primaria. Los primeros acusaban a los segundos de que los alumnos llegaba 'sin saber nada'.

Años más tarde se habló de que esta 'prohibición' de repetir curso se basaba, dada la ausencia de otro tipo de evaluación externa o interna sistemática, en la necesidad, para el gobierno que impulsó esta Ley, de que el 'proyecto fuese un éxito'. Podía significar que la sociedad española de los 70, a pesar de su régimen, había alcanzado el objetivo de



la política liberal de otros países de: igualdad educativa para todos los ciudadanos, sin distinción de raza, sexo o religión. Lo que daría al gobierno en el poder una credibilidad de la que andaba necesitado, a la vez que justificaría los cuantiosos créditos que el Fondo Monetario Internacional, le había concedido.

No hubo pues investigaciones evaluativas del curriculum. En realidad, la investigación encuentra mayor florecimiento en ambientes de libertad, en los que no está obligada a encontrar resultados que puedan 'disgustar' a los poderes fácticos. Como Berlyne (1966) indica, la mejor manera de conseguir que se haga una investigación es "elegir a algunos investigadores capaces y darles libertad para proceder". Este es un punto clave para la evaluación de reformas-innovaciones impulsadas desde la administración.

Todo diseño curricular es una tentativa, nunca definitiva, de mejorar la calidad de la enseñanza y, por ende, los resultados de la misma han de poder ser utilizados en la mejora global del sistema. Pero si esta reforma se convierte en la bandera de un grupo, el proyecto se reifica y pierde su propia potencia. La evaluación, que mostrará los 'puntos débiles' del proyecto y su ejecución, y aquí reside su mayor valor, porque permite avanzar en el conocimiento de esa complejo mundo de la interacción educativa, puede llegar a ser vista por los promotores del proyecto como una amenaza, si se tienen en cuenta todos los factores del proceso. Si sólo se tienen en cuenta los resultados obtenidos por el alumno, entonces los que se sentirán amenazados serán los profesores, a los que se les dirá una vez más 'que lo han hecho mal' o los alumnos, que podrán 'fracasar de nuevo'. Ambas posiciones parecen llevar al

'desencanto' de los administradores, políticos y, en algunos casos, profesores, que pueden no estar convencidos de que una investigación independiente, a la que se le deje actuar por sí misma, vaya a decirles lo que quieren saber (Dockrell, 1983).

### II.3.3.5. Aproximaciones a la evaluación de la enseñanza en desde la Ley General de Educación .

Marín et al. (1985) presentan un estudio sobre la investigación empírica sobre el rendimiento en España en la década 1975-1985. Para realizar el análisis recogieron Tesis Doctorales, Tesis de Licenciatura, presentadas en distintas universidades; datos correspondientes a doce títulos de revistas educativas de nuestro país; de ponencias e investigaciones presentadas a congresos; de los planes de Investigación de la red INCIE-ICE y de otros planes de investigación de diversas comunidades autónomas.

De los 134 estudios recopilados, de los que la mitad son tesis o tesinas y al otra mitad investigaciones/estudios de diverso tipo. El 21,6% de los trabajos se dedican a llevar a cabo **descripciones** en general del rendimiento, desglosados en cuatro núcleos temáticos. En el primero la descripción se limita a las características organizativas y/o ambientales del centro y al rendimiento de los alumnos utilizando como baremos las calificaciones. El segundo está dedicado al fracaso escolar, considerando la faceta adaptativa del alumno o las materias formales que se imparten. El principal baremo del fracaso escolar considerado son también las calificaciones. El tercero trata de la temática de la evaluación, se describe la influencia de los diferentes métodos de evaluación o la

disparidad de los criterios evaluativos en el rendimiento. En el cuarto, se estudian las causas de mayor rendimiento de las niñas que de los niños de 5º a 8º, analizando variables actitudinales, de hábitos de estudio, métodos de trabajo y personalidad.

El 43% se dedica a estudiar la influencia de las variables personales en el rendimiento. Los estudios suelen ser descriptivos o predictivos utilizan como predictores variables personales. En general se proponen observar la variabilidad del rendimiento, utilizando como criterio de las calificaciones escolares, a partir de la variabilidad de los predictores, medidos por medio de tests de inteligencia general, aptitudes y personalidad.

El 11,1 % de los estudios se dedica a probar la eficacia de diferentes métodos o medios didácticos para mejorar el rendimiento de los alumnos. Todos ellos han sido realizados desde una perspectiva tecnológica de la enseñanza.

El 9,7 % trata temas de lenguaje. Se intenta analizar las dificultades o explicar los factores que la originan, mediante estudios predictivos (basados en las variables personales del alumno) o viendo la eficacia de diferentes métodos de enseñanza. Las pruebas de distinta naturaleza, son la base metodológica por excelencia.

El 8,95 % tenía como objetivo elaborar o adaptar pruebas de rendimiento, sobre todo en el campo del lenguaje. También hay pruebas de diagnóstico o rendimiento para Matemáticas, Física, Química y Ciencias Naturales o para evaluar una metodología didáctica. Se presentan estudios

descriptivos del rendimiento en función de la clase social la tipología escolar o el coeficiente intelectual.

Prácticamente todos los trabajos surgen del 'fantasma del fracaso escolar', pero curiosamente, y esto puede ser una pista para vislumbrar por dónde se articulan las teorías implícitas de los que llevaron a cabo los estudios y creo coinciden ampliamente con las de los profesores, el bloque más numeroso de estudios se centra en las **variables personales del alumno**. Las que se refieren a los métodos didácticos siguen el modelo proceso-producto. En general, desde estos trabajos parece difícil informar las decisiones de los profesores y de los mismos alumnos, el peso que tiene la consideración de las calificaciones escolares es una desventaja importante, ya que la forma utilizada para la evaluación determina, en gran parte, el propio rendimiento del alumno, con lo que se crea un bucle infinito.

Dos estudios realizados sobre el rendimiento de los alumnos de BUP y COU (Gómez, 1982; Vidal 1984) utilizando también como criterios básicos las notas de los alumnos, pero teniendo en cuenta los objetivos propuestos por los profesores en las programaciones. Concluyen que existe una disparidad entre los objetivos y la evaluación y proponen un diseño más riguroso de la enseñanza y la evaluación mediante la explicitación exhaustiva de los objetivos. El modelo proceso-producto y la visión tecnológica de la enseñanza están también en la base de estos trabajos

*"La evaluación del rendimiento del alumno, o lo que es lo mismo el control de la calidad del producto educativo necesita el diseño de un apogo previo, considerando el "diseño" como los supuestos de la realización presentada o como los objetivos que se quieran conseguir.*

*Por ello, una enseñanza será de tanta más calidad cuanto mayor es el grado que alcanza los objetivos a los que sirve. Esta calidad*



de enseñanza necesitamos objetivarla y, por consiguiente, hemos de determinar los indicadores de calidad.

Existe uno entre los indicadores de la calidad que es básico, directo y tradicional, ya que es el más usado y que expresa la relación, objetivos propuestos/resultados alcanzados (Gómez, 1982, p. 24)

Lo que no resuelve el tema de la calidad de los objetivos propuestos..

"Los profesores de BUP juzgan con criterios muy diferentes el nivel de conocimientos conseguidos en una materia, a pesar de la existencia de programas indicativos oficiales.

Uno de los factores que influyen en esta diferencia es el hecho que en los programas no se indiquen conductas a evaluar sino los contenidos enunciando los temas.

Una vez determinados los objetivos y niveles conductuales que corresponden al programa, los niveles instructivos de BUP se aproximan mucho más, dado que los profesores pueden unificar más su criterio." (Vidal, 1984, p. 160)

La preocupación por el tratamiento estadístico del análisis del rendimiento de los alumnos es patente en el panorama académico (Garanto, et al., 1985; Loscos, 1985; Mateo, 1985; Rodríguez, 1985).

Una preocupación también surgida, aunque relativamente poco desarrollada, desde la promulgación de la LGE es la de la evaluación de los centros (Escudero, 1980; Darder y López, 1985). Darder y López han elaborado un cuestionario con con el que intentan: (a) acotar un lenguaje común cercano a los profesores para que las valoraciones y opiniones se hagan sobre las mismas realidades; (b) recoger cuestiones significativas y que reflejen la realidad dentro de la tarea profesional; (c) aportar un instrumento abarcable y útil básicamente para los profesores para llevar a cabo el análisis del funcionamiento del centro.

Las funciones que cumple el cuestionario son de dos tipos:

En cuanto al centro:

Detectar los puntos débiles o considerados como de funcionamiento inadecuado.

Indicar y sugerir caminos de solución para el replanteamiento del centro.

En cuanto a los profesores:

Favorecer la comprensión y la profundización de la propia tarea, en ella misma y como parte de un conjunto.

Favorecer la reflexión conjunta sobre los resultados globales del centro. (p 9)

La mayoría de los profesores que contestaron al cuestionario, en un estudio realizado por los autores, consideran que el funcionamiento de su centro no está orientado por un proyecto común y se basa fundamentalmente en criterios individuales o en todo caso en acuerdos no institucionales ni continuados entre profesores del centro.

La constatación de esta realidad en un centro, llevada a cabo por todos (o un grupo) de profesores podría ser un buen punto de partida de evaluación del currículum en el centro desde un enfoque amplio, tal como se verá en la tercera parte.

#### **II.3.3.5.1. La evaluación de la reforma de las enseñanzas medias.**

Un equipo de investigadores adscritos al CIDE ha llevado a cabo un estudio de evaluación externa de la reforma del primer ciclo de las enseñanzas medias (Alvaro et al. 1987). El objetivo del trabajo era:

"Ver si después de un año de experiencia los alumnos experimentales obtienen mejores, peores o iguales resultados en rendimiento, aptitudes, expectativas académico-profesionales, actitudes cívico-sociales y reacciones emocionales ante el estudio que los alumnos control." (p 13)



El objetivo general se desglosaba en tres parciales: (a) comparación del grupo experimental y los grupos de control en el pretest; (b) comparación los grupos en el primer posttest; (c) estudio de la evolución de los grupos, comparando el pretest y el posttest. El diseño utilizado "podría catalogarse de cuasi-experimental", con medidas sucesivas, una pretest y varios posttest.

La muestra fue de 26.000 alumnos de todo el Estado español que cursaban 1º-2º de BUP (grupo control) o primer ciclo de enseñanzas medias (grupo experiemental) se les pasó un conjunto de 19 pruebas, que supuestamente cubrían todo el espectro del curriculum.

Las variables utilizadas han sido divididas en dos criterios: campo de pertenencia y función desempeñada en el estudio. Para el primer criterio se ha tenido en cuenta: el rendimiento, según las calificaciones escolares, medido con pruebas objetivas; aptitudes (factor verbal, razonamiento abstracto, aptitud numérica, razonamiento mecánico, aptitud espacial); actitudes (cívico-sociales, reacciones emocionales ante el estudio; personales (historia escolar); familiares; contextuales (clase de centro, tipo, población, autonomía); didácticas.

El estudio tiene todas las ventajas e inconvenientes que hemos señalado para los estudios de tipo experimental. Sin minimizar la aportación que pueda representar para un panorama educativo tan necesitado de investigación como el nuestro, habría que plantear una serie de interrogantes que podrían servir para generar nuevas investigaciones.

El trabajo no informa de la relación de las pruebas con la experimentación del curriculum. Es decir, de la congruencia entre el tipo

de tareas requeridas para la resolución de las pruebas y el tipo de trabajo escolar llevado a cabo. De esta otra forma ¿cómo es posible saber si la conducta de los alumnos en los tests es debida a su experiencia curricular o a cualquier otra circunstancia como la de copiar de un compañero, haber visto un programa de T.V. o recibir clases particulares?

No sabemos en qué condiciones fueron hechas las pruebas, cuál era la situación de los alumnos, su habituación a este tipo de tareas, etc.

También sería importante conocer la actitud de los profesores hacia este tipo de evaluación y el valor que le dan.

Además de, para poder tener una idea general de la habilidad de los alumnos para contestar a 19 pruebas, ¿qué utilidad puede tener para los profesores? No hay ninguna mención a la actividad de éstos. Si no se tiene en cuenta cómo éstos plantearon sus clases, es decir, cómo ejecutaron el curriculum. ¿En qué se van a basar para intentar mejorar su práctica?

Finalmente, dado que este estudio sigue el modelo del NAEP (National Assessment Educational Progress -Evaluación nacional del progreso educativo-) se le pueden atribuir las mismas ventajas e inconvenientes que a éste.

*"La evidencia de que los tests ayudan a los profesores es mínima; sin embargo este triste hecho no debe sorprender a mucha gente. Lo que es más sorprendente, cuando se considera lo que los defensores de los tests tienen que decir sobre el tema, es la falta de ideas sobre cómo tal información ha podido alguna vez ayudar a las escuelas." (McCormick y James, 1983, p.82)*

Resumiendo, en el campo de la evaluación del curriculum, los estudios que no se queden en el análisis estadístico de la variables referidas en el

alumno, que además se operativizan desde fuera, y se centre en los problemas encontrados por el profesor para llevar a cabo su tarea de innovación o cambio y como base de una evaluación más adecuada de los alumnos, están todavía por hacer. La vía de la evaluación de centros, a pesar de su poca implantación, se perfila como una visión más posibilitadora de la evaluación del curriculum en el centro desde una perspectiva naturalista, que los estudios estadísticos sobre el rendimiento de los alumnos.

Hasta aquí me he referido a la evaluación del curriculum en el sentido de evaluación de programas, lo que constituiría la visión académica del tema. En el bloque siguiente, debido a que en los ambientes escolares la evaluación hasta ahora se ha focalizado prácticamente en el alumno, me referiré al talante de la legislación al respecto, lo que constituye el enfoque oficial de la misma, y a su concretización en los centros, que constituye el enfoque práctico.

#### II.3.4. Legislación, recomendaciones sobre la evaluación.

La promulgación de la Ley General de Educación de 1970, actualmente en vigor, puso un énfasis importante en el tema de la evaluación de los alumnos. Como hemos dicho anteriormente legislación desarrollada por la ley se despega claramente de los aspectos considerados como mera comprobación del rendimiento de los alumnos, para situarse en una consideración más global de la evaluación del curriculum.

En primer redactado de la ley se le dedican dos artículos.

"En la valoración del rendimiento de los alumno se conjugarán las exigencias del nivel formativo e instructivo propio de cada curso o nivel educativo con un sistema de pruebas que tenderá a la apreciación de todos los aspectos de la formación del alumno y de su capacidad para el aprendizaje posterior.

De cada alumno habrá constancia escrita, con caracter reservado, de cuantos datos y observaciones sobre su nivel mental, aptitudes...para su educación orientación....

La calificación final de cada curso se obtendrá fundamentalmente sobre la base de las verificaciones del aprovechamiento realizadas a lo largo del año escolar" (Art. 11 de la LGE).

"En el período de Educación General Básica se tendrán en cuenta, sobre todo, los progresos de los alumnos en relación a su propia capacidad.

La valoración del final de curso la hará, en la primera etapa, el profesor respectivo, basándose en la estimación global de los resultados obtenidos por el alumno en su proceso educativo. Durante la segunda etapa habrá pruebas flexibles de promoción preparadas por el equipo de profesores del propio Centro.

Aquellos alumno que, sin requerir un educación especial, no alcanzaron una evolución satisfactoria al final de cada curso, pasarán al siguiente, pero deberán seguir enseñanzas complementarias de recuperación"(Art. 19 de la LGE).

Estos dos artículos ponen las bases legales de lo que desde esta época se ha denominado 'evaluación continua'. El decreto 2618/1970 del 22 de agosto regula la sustitución de las pruebas de grado del bachillerato elemental y establece la evaluación continua del rendimiento educativo.

Con esta disposición se intenta conseguir una valoración acertada de los logros educativos de los alumnos y la determinación de hasta qué punto se consiguen los objetivos previstos por la programación educativa contrastando su validez.

El desarrollo de las normas de la evaluación continua establece la tarea de los equipos de evaluación, integrados por los profesores de un mismo grupo de alumnos que contará con un profesor-tutor. Si un curso tiene más de un grupo, el director ha de nombrar un coordinador entre los tutores, cuya función será "uniformar los criterios de evaluación del curso".

También se redennominan las categorías de calificación que, para resaltar su carácter cualitativo, pierden sus notaciones numéricas y se convierten en: muy deficiente, insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente (desaparece la matrícula de honor). La inspección a su vez, tiene derecho a realizar las pruebas que considere oportunas para comprobar el rendimiento educativo de los alumnos.

La orden del 16 de noviembre de 1970 desarrolla lo que se entiende por evaluación continua, desde pre-escolar hasta curso de orientación universitaria (COU), a la que define como un medio de valorar y orientar tanto a los alumnos como al propio sistema educativo, no siendo, en ningún caso, un fin en sí misma.

*"La evaluación es una actividad sistemática integrada en el proceso educativo, cuya finalidad es el mejoramiento del mismo mediante un conocimiento, lo más exacto posible, del alumno en todos los aspectos de su personalidad, y una información ajustada sobre el proceso educativo y sobre los factores personales y ambientales que en éste inciden."*



Las instrucciones para la aplicación de la evaluación continua del rendimiento educativo en los centros de enseñanza media viene regulado por la Resolución de la Dirección General de Enseñanza Media y profesional del 17 de noviembre de 1970 (BOE del 25 de noviembre) que señala que se habrá de hacer una exploración inicial de los alumnos que se registrará en el extracto personal del alumno (ERPA) y que en cada una de las cinco evaluaciones cada profesor dará una doble calificación, la de los conocimientos y la de la actitud, hará una apreciación global sobre el aprovechamiento general y señalará, si es conviene, la necesidad de recuperación.

La Resolución del 20 de mayo de 1971 (BOE del 27) regula la tarea del profesor basándose en una enseñanza totalmente individualizada (número de alumnos y estrategia de enseñanza). El profesor tiene que abrir una ficha a partir de las entrevistas con los alumnos evaluados negativamente, a fin de señalarles las actividades de recuperación que tuviesen que realizar las cuales han de ser controladas por el profesor, a partir de la ficha, en septiembre, antes de la reunión la comisión evaluadora.

A pesar de el énfasis dado a la evaluación cualitativa, la Orden del 27 de mayo (BOE del 27 de junio) que modifica las instrucciones para los exámenes de Grado de Bachillerato, al hablar de las normas de calificación se hace equivaler el sistema de evaluación cualitativo al cuantitativo, equiparando cada adjetivo a una puntuación numérica.

La Orden del 22 de marzo de 1975, que desarrolla el Decreto 160/175 del 23 de enero, que establece las bases de programación de las diferentes materias del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP), señalando los contenidos científicos, los objetivos y las orientaciones metodológicas



fundamentales, vuelve sobre el papel de la evaluación del rendimiento educativo de los alumnos.

"La valoración del rendimiento educativo de los alumnos que se establece en esta disposición debe entenderse no sólo como una comprobación del cumplimiento de los objetivos perseguidos, sino como un elemento de gran importancia que ha de integrarse en el contexto general del proceso educativo. Es insuficiente la determinación de una conducta de aprendizaje satisfactoria o insatisfactoria, ha de aprovecharse necesariamente su carácter de indicador valioso acerca del grado de progreso del alumno y de las causas posibles de deficiencias, con el objeto de favorecer el establecimiento de las actividades de recuperación más adecuadas y de introducir las oportunas correcciones, tanto en el desarrollo de los programas como en los instrumentos empleados para la evaluación."

La legislación sobre evaluación parece contener, sobre el papel, todos los elementos progresistas de la época: evaluación inicial, formativa, continua, sumativa, y del centro. Algunas publicaciones en torno a la puesta en práctica de la ley así lo recogen.

Fernández y García (1971) suponen a estas disposiciones gubernativas capacidad para conseguir la creación de nuevas actitudes en el proceso educativo.

"En expresión autorizada del Subsecretario del Ministerio de Educación y Ciencia: Este artículo 11 es uno de los que muestran el nuevo espíritu que queremos ver infundido en el proceso educativo. Estamos cambiando la actitud que los procesos educativos tradicionalmente han tenido, centrados demasiado quizás en el sujeto de la educación, sometiéndolo a examen, a pruebas, a dificultades, en el deseo de ayudarlo a promocionarse, a formarse e instruirse."

Este aspecto debe mantenerse [...] pero ahora se plantean las cosas con mayor equilibrio porque no se trata solamente de exigencias para ayudar al alumno, sino de valorar el otro aspecto, el que es instrumento de la educación de los alumnos, es decir, los centros" (p.98).

"Por eso se estipula una valoración cualitativa o de suficiencia, y otra ponderada y más individualizada que recompensa un aprendizaje de más calidad, pero referido en todo caso a las

posibilidades reales del alumno, no a una simple catalogación por encima del más débil. (p.100).

Estas declaraciones no dejan de contener un claro ilusionismo legislativo. Es evidente que la legislación en uno u otro sentido puede servir de guía y refuerzo de la práctica. Sin embargo, si a la vez no se vehículan los medios mínimos para poder transformar esa práctica o lo legislado es tan ambicioso que es imposible llevarlo a cabo, quedará en el empedrado de los buenos propósitos creando la paradoja de una situación que está permanentemente "fuera de la ley".

En Educación General Básica (1970) se dedica un apartado importante al tema de la evaluación, a la que se considera como una técnica en la que confluyen una serie de procedimientos de valoración cuantitativa y cualitativa, para poder determinar:

- El grado en que se alcanzan los objetivos propuestos.
- Cómo y en qué medida se producen en los alumnos los cambios deseados.
- La necesidad de modificar o no los materiales docentes y el material de instrucción.
- La eficacia del programa mismo y la forma en que deberá modificarse (este aspecto es de suma importancia en 'nueva orientación de la Educación General Básica' por su carácter eminentemente experimental)" (p.105)

A continuación pasa a referirse a cuáles deberían ser los principios generales de la evaluación, los ámbitos que debería cubrir la evaluación de los alumnos: conocimientos básicos e información, según los contenidos de los programas y su habilidad para aplicarlos en la vida escolar y social; hábitos, destrezas, actitudes y aptitudes; proyección social; factores que condicionan el aprendizaje: medios, métodos, hábitos de estudio y trabajo.

Considera cuatro modalidades de evaluación: inicial, continua, final y autoevaluación. Da sugerencias sobre la construcción del registro acumulativo del alumno; sobre los procedimientos de evaluación; los instrumentos, incluyendo las bases de construcción de pruebas objetivas; y termina con una relación de pruebas psicológicas que pueden ser utilizadas en la EGB.

No cabe duda de que se recogen todas las tendencias de evaluación existentes: evaluación objetiva del rendimiento escolar (Tyler, 1949); evaluación formativa y sumativa en el sentido utilizado por Scriven (1967) y Bloom et al. (1971); la evaluación según la propuesta de Cronbach (1963) como base para la mejora del curso (programa), la toma de decisiones sobre los individuos y las regulaciones administrativas; incluso se apuntan algunos rasgos de la evaluación iluminativa Parlett y Hamilton (1972) al considerar entre los principios generales de la evaluación los medios y los métodos.

Sin embargo, como veremos en el siguiente apartado, la situación real es muy diferente. La profusión de escritos no ha llevado pareja ni una creación de instrumentos diversificados de evaluación que el profesor pudiera utilizar en sus clases; ni se ha tenido una repercusión visible en la formación inicial y permanente de los profesores.

Lo que sí ha continuado han sido las recomendaciones, así, la Inspección General de Bachillerato (Vidal, 1984) en un informe sobre el funcionamiento de los centros de BUP, retoma el tema y estipula que la evaluación continua tiene las siguientes finalidades:

-Llegar a una acertada valoración del aprovechamiento educativo de los alumnos y obtener los datos necesarios para ayudarles a orientarse en sus estudios y en la elección de una profesión.

-Descubrir aptitudes e intereses específicos del alumno para alentar y facilitar su desarrollo y realización.

-Disponer lo necesario, en su caso, para la debida recuperación de los alumnos.

-Valorar los métodos y procedimientos empleados, así como el ritmo del proceso instructivo.

-Determinar la adecuación del contenido de los programas y seleccionarlo de acuerdo con su valor formativo.

-Determinar en qué medida se alcanzan los objetivos previstos en la programación educativa y contrastar su validez.

-Facilitar las relaciones del centro con las familias de los alumnos y estimular la colaboración recíproca. (en Vidal, 1984, p. 51)

Lo que una vez más no se dice es cómo van a llevar ésto los profesores a la práctica; quién los va a formar, asesorar y orientar y quién va a velar para que esto suceda.

En el capítulo de las recomendaciones hechas de forma para-administrativa, me referiré a dos publicaciones aparecidas en torno a la presentación de los programas renovados de la EGB, a principios de los 80. La que se refiere al 'ciclo inicial' (González, 1981) explicita el reduccionismo que supone equiparar la evaluación educativa a la evaluación que el profesor o equipo de profesores realizan sobre el alumno. Y estipula que ésta debería abarcar :

- (a) Evaluación del alumno en todos los aspectos de su personalidad.
- (b) Evaluación del programa instructivo (objetivos, medios, materiales, etc.)
- (c) Evaluación de la acción instructiva (que incluye también la acción del contexto o ambiente)
- (d) Evaluación de la escuela como un todo. (p. 327)

Las obligadas referencias a Cronbach (1963) y a la evaluación formativa y sumativa; una discusión sobre medición y evaluación en la que llega a la conclusión de que

"La objetividad de la medida aplicada al campo de la educación es solamente ilusoria y realmente, muy a pesar de Gagné, cuando se habla de medición en Pedagogía, se está hablando de hecho de evaluación, es decir de apreciación de valor, y que ello implicara una fuerte dosis de subjetividad" (González, 1981, p. 344)

Sigue con una discusión sobre el problema del criterio, punto clave de la evaluación, invitando a explicitarlo tanto como sea posible, ante de la dificultad de encontrar uno generalizable. Y por último, introduce algo nuevo como técnica de evaluación en el panorama de las recomendaciones educativas: la observación.

En el volumen dedicado al 'ciclo inicial', Vázquez (1982) afirma que si algún tema introducido por la reforma educativa del año 1970 ha recibido después un tratamiento desafortunado en la práctica, ese ha sido el de la evaluación. No obstante, tanto en el planteamiento legal y administrativo del mismo como en la abundante bibliografía que ha provocado, parece que no hay duda en cuanto al verdadero sentido de la evaluación: la evaluación es algo distinto -y algo más- que el mero control o valoración del rendimiento académico de los alumnos.

Vázquez además plantea un conjunto de principios amplios de evaluación, sugiriendo que, por lo que tiene de conocimiento del alumno, podría convertirse en una vía importante para su orientación, además de constituir un medio más de mejora profesional y la calidad de la educación y no sólo un medio para adjudicar puntuaciones. Se refiere, una



vez más a la evaluación formativa y sumativa; a la exploración inicial, la evaluación continua y a la constatación de los resultados finales.

Dentro de las publicaciones que se inscriben en el marco de las actuales reformas de la enseñanza secundaria Coll (1986) explicita que la presencia de los componentes de la evaluación en el diseño curricular es estrictamente paralela a la de los componentes instructivos. Considera la evaluación como tres fases de un mismo proceso: **inicial, formativa y sumativa** y sugiere diversas técnicas de recogida de datos para cada una de estas fases. Estas se sitúan desde la consulta e interpretación de la historia escolar del alumno y la interpretación de las respuestas y los comportamientos del mismo ante una nueva situación de aprendizaje, en la evaluación inicial. Pasando por la observación sistemática, mediante registros de las observaciones en hojas de seguimiento e interpretaciones de las mismas, en la formativa. Hasta la observación, registro e interpretación de las respuestas y el comportamiento de los alumnos a preguntas y situaciones que exigen la utilización de los contenidos aprendidos, en la sumativa.

Dentro de la reforma llevada a cabo por el gobierno vasco, la normativa referente al proceso de evaluación de la fase experimental se articula en torno a 15 instrucciones, que estipulan, de forma resumida:

1) De 6 a 8 evaluaciones a lo largo de los dos años que constituyen el Ciclo de estudios.

2) En cada sesión se recogen los datos necesarios de cada alumno para confeccionar un informe sobre su situación en las áreas: de Expresión; de Ciencias Sociales; Científica y Tecnológica. El informe ha de incluir los comportamientos a adquirir en el periodo considerado

respecto a las asignaturas del área y la evolución de los rasgos personales del alumno respecto al área, y en cuanto a: esfuerzo personal; progreso respecto a la situación anterior; situación respecto al nivel medio de los alumnos del centro.

3) En la última evaluación parcial del primer curso y en la penúltima del segundo, se confeccionará un informe de cada alumno respecto a: dificultades en el proceso de aprendizaje; organización en el trabajo personal; aptitudes e intereses profesionales; integración personal en el grupo; madurez psicológica. este informe será descriptivo y, si ha lugar, ha de incluir propuestas de posibles soluciones.

4) Para confeccionar los informes se tomarán todos los datos que se consideren necesarios mediante controles y demás instrumentos adecuados: pruebas orales y escritas, observación directa, entrevistas de orientación y tutoría, tests.

### **II.3.5. La evaluación en los centros de enseñanza.**

Toda la legislación desplegada en torno a la cuestión de la evaluación y los distintos textos aparecidos sobre ella no parecen haber tenido una gran repercusión en los centros de enseñanza. Ni en los de EGB, ni en los de secundaria. Lo único que ha trascendido con seguridad ha sido el

cambio de denominación, pero en la práctica, alumnos y profesores continúan haciendo exámenes.<sup>45</sup>

En algunos centros de secundaria no se sigue el esquema de las cinco evaluaciones estipuladas por la ley y todo lo que no sea referido al contenido de la asignatura pasa desapercibido.

"Hay que denunciar que en la práctica sólo los centros privados respetan las cinco evaluaciones porque en los institutos de bachillerato se hacen cuatro y hasta tres, que el ERPA se ha reducido a un formulario administrativo y que pocos centros evalúan bien la actitud." (Vidal, 1984, p.52)

La evaluación, entendida como parte integrante de la actividad educativa y no como un apéndice del proceso de formación, ni como un procedimiento de selección al estilo de los exámenes tradicionales, sino principalmente como base para la orientación, realizada por el equipo de profesores, de una manera continua a lo largo del año escolar, es algo que se ha quedado en el apartado de 'buenas intenciones'.

Se pueden encontrar un cúmulo de razones para este estado de cosas, sin entrar en estudios profundos.

En primer lugar, me tendría que referir a la formación inicial del profesor. Ni el profesor de EGB, y mucho menos el de secundaria, ha recibido una formación psicopedagógica que le permita analizar todos los aspectos que parece conveniente tener en cuenta en la evaluación.

<sup>45</sup> En bastantes centros de secundaria las clases se paran una vez trimestre durante la 'semana de evaluaciones'. En la prensa (El País Educación, Comunidad Escolar) aparecen periódicamente artículos sobre el problema de los exámenes, en los que se ha escrito que los alumnos "no pueden aprender porque tienen que pasar los exámenes". En un centro de BUP en el que trabajé como psicopedagoga uno de los motivos esgrimidos por los alumnos para no poderse organizar un plan de trabajo era el sistema de exámenes.

En segundo lugar, el profesor de básica con 25 horas de docencia y un promedio de 35 alumnos (que se pueden multiplicar por tres en el ciclo superior) y el profesor de secundaria con 18 de docencia y un promedio de 200 alumnos, sin ningún tipo de ayuda/asesoramiento, no parecen gozar de las mejores condiciones para plantearse un tipo de evaluación diferente a la que están habituados, con el que, como mínimo, se sienten 'seguros'.

En tercer lugar, los esquemas de evaluación propuestos son tan amplios que quizás los profesores, como mecanismo de defensa, se acorazan en lo que concocen porque abordar la complejidad que se les propone es inviable.

"La capacidad de la mente humana para formular y resolver problemas complejos, como los que se presentan en la enseñanza, es muy pequeña, comparada con la complejidad de algún 'modelo' ideal de racionalidad. Con el fin de abarcar esta complejidad las personas construyen un modelo simplificado de la situación real." Shavelson y Stern 1981, p.373)

En cuarto lugar, las pruebas estandarizadas diseñadas desde la Psicología, para medir actitudes, habilidades, etc. no suelen gozar de mucha credibilidad entre los enseñantes. Al problema planteado por los conceptos de fiabilidad, validez y objetividad, presupuestos sobre los que se construyeron estas pruebas ( Piaget, et al. 1973; Holt, 1977 ) hay que añadir la cantidad de tiempo que consumen y las dificultades de interpretación significativa.

En quinto lugar, la utilización de la observación de los procesos que tienen lugar en el aula requiere, por una parte, una determinada estrategia de enseñanza. La actividad principal ha de recaer en los alumnos para que el profesor pueda observarlos. Y, por la otra, requiere



una serie de precauciones metodológicas e interpretativas (Coll, 1981) y un entrenamiento (Galton, et al. 1980) que la mayoría de los profesores no posee.

Por último, y para no abundar en una lista que podría ser mucho más extensa, la recogida de datos no es suficiente si no se tiene algún un criterio de interpretación. El 'sentido común' no suele serlo (Pérez Gómez, 1984) y si no se pueden interpretar las situaciones a la luz de diferentes referentes teóricos, se puede caer en un reduccionismo altamente informado<sup>46</sup>

Así pues, a pesar de toda lo legislado y escrito, la prueba "rey" de la evaluación en las enseñanzas primaria y media sigue siendo el examen. Técnica sobre la que se ha escrito miles de críticas, igual o más que sobre el curriculum por disciplinas, pero profundamente enraizada en nuestra práctica educativa<sup>47</sup>.

Y no sólo eso sino que además, en estos momentos y desde hace unos años, el tema del 'fracaso escolar' contabilizado en porcentajes de suspensos y aprobados entre junio y septiembre, en los distintos ciclos del sistema educativo, es, como ya hemos indicado anteriormente, es un tema

<sup>46</sup> La teoría, mejor creencia, muy en boga en nuestro entorno educativo, de que medio socio-familiar influye en el rendimiento escolar está creando un clima de 'profecía que se autocumple' en muchas zonas urbanas de Cataluña. La teoría implícita es "con este tipo de niños qué podemos hacer". En un conjunto de trabajos de una asignatura optativa de 5º de Pedagogía, en la que los alumnos tenían que realizar un estudio sobre el uso de los ordenadores o un proyecto de introducción de los mismos en un centro de enseñanza, todos los trabajos comenzaban con la configuración socio-espacial del centro, lo que, según los autores, autoexplicaba lo que pasaba en él. La organización del centro, el entorno pedagógico creado, el desarrollo del curriculum...eran factores al parecer inexistentes.

<sup>47</sup> Un estudio sobre las teorías implícitas de profesores, alumnos, padres y personal de la administración sobre los exámenes, podría revelar cuestiones interesantes. Una frase recogida en una sala de profesores de un centro de BUP sobre este particular es: "lo que se les pone en un examen no se les olvida nunca".



candente. ¿Cómo es posible explicar los porcentajes de alumnos 'fracasados'? Y lo que es más grave ¿por qué los profesores no toman decisiones que aproximen su práctica a las necesidades de los alumnos? La respuesta en parte se esbozó anteriormente: se consideran presionados por las exigencias de la administración, según el discurso dominante, en la práctica parecen bastante autónomos. La respuesta habría que ir buscándola a través de investigaciones que fueran capaces de explicar lo que pasa en determinadas situaciones para poder hipotetizar sobre por qué pasa y, en la medida de lo posible, intervenir.

Distintos autores (Bernstein, 1971; Broadfoot, 1979; Perrenoud, 1981; Noizet y Caverni, 1983; Elliott, 1985) han apuntado que, en parte, el fracaso escolar está originado por los mismos procedimientos utilizados para valorar el trabajo y las producciones de los alumnos

A los exámenes se les ha criticado:

(a) Por 'corromper' el proceso de la enseñanza/aprendizaje mediante la proposición de motivaciones externas: las notas, al propio aprendizaje (Brunner, 1971). La nota dada en cada examen es como una barrera y representa lo que el alumno vale, en ese sentido no es difícil entender por qué a los alumnos sólo les interesan la notas (Noizet y Caverni, 1978). En un ambiente así cada prueba es un examen.

(b) Por su falta total de validez, difícilmente sirven para lo que realmente dicen que sirven y miden o evalúan lo que pretenden medir o evaluar. Landsheere (1973) recomienda que antes de poner un examen se debería saber el fin del mismo. No es lo mismo controlar la adquisición

de conocimientos; que la resistencia al estrés; o la capacidad para recordar y utilizar conocimientos en una situación de estrés. Los tres objetivos son diferentes y requerirían pruebas distintas.

(c) Por su falta de fiabilidad. Un mismo examen puede ser valorado de manera diferente por distintas personas e incluso por la misma si se encuentra en situaciones distintas. Las causas más frecuentes de variabilidad las sitúa Forns (1980) en:

(1) El carácter más o menos objetivo de la materia a evaluar. Pero en realidad no hay materias 'más objetivas', aquellas consideradas a priori como más objetivas: Matemáticas, Física, Química, pueden tener los mismos márgenes de variación.

(2) La personalidad de los evaluadores: Tratamiento de la información. Estos suelen operar sobre una escala de 'severidad/indulgencia' o sobre una 'constante/fluctuante, o sobre otra "analítica/sintética" (Noizet y Caverni, 1978) que tomará uno u otro sentido según las condiciones en que se encuentran, lo que les lleva a tratar la información de manera diferente.

(3) Efectos de la informaciones previas sobre el alumno. Efecto de asimilación. Los profesores tienden a equiparar sus notas con las anteriormente recibidas por el alumno, sobre todo si son homogéneas. Puntúa mejor a los que son considerados en el centro como 'buenos alumnos'. Suelen desvalorizar a los alumnos de clases socio-culturales bajas. Y sobrevalorar, aunque no en todos los casos, a los de étnias diferentes

(4) Efectos de la secuencia de los exámenes. Efectos de contraste. Según el orden en que se lean los exámenes se les puede dar un valor u

otro. Los primeros suelen ser sobrevalorados o minusvalorados. La calidad de los que se lleva leídos influye en los siguientes.

(5) La selección de la información. Cada profesor utiliza unos criterios diferentes para valorar los exámenes, que además son jerárquicos.

Esto lo saben muy bien los alumnos quienes suelen hablar de los exámenes en términos de "tener suerte", "según como le de al profesor". Resultándoles difícil, en muchas ocasiones, prever su éxito o fracaso. Con lo cual, si no hay devolución posterior por parte del profesor explicándole dónde y por qué su respuesta fue inadecuada, al alumno, el examen solo le ha servido para 'saltar una valla más' en la carrera de obstáculos de la educación, difícilmente para informarle de sus logros intelectuales.

La falta de fiabilidad, que siempre se asimila a la circunstancia de que varios examinadores puedan dar calificaciones diferentes a un mismo examen, lo que se ha intentado paliar con la construcción de pruebas objetivas, que han introducido otros problemas (Eisner, 1982) también puede aplicarse a las realizaciones de los alumnos. Distintos alumnos pueden llegar a los mismos resultados mediante procesos cognitivos de muy distinta calidad. Se puede dar una respuesta acertada habiendo utilizado un mecanismo poco valioso como la memorización mecánica (por no hablar de la copia) y, por el contrario, utilizar un mecanismo de razonamiento correcto, adecuado al desarrollo cognitivo del alumno, y llegar a conclusiones que el profesor considere inaceptables.

### II.3.5.1. Los profesores y los exámenes.

Las críticas articuladas en torno al examen no lo han hecho desaparecer del repertorio de recursos utilizado por el profesor. Quizás, tal como hemos apuntado antes, porque no se ha desarrollado ninguna otra herramienta que lo sustituya de manera convincente y sin que suponga un aumento importante de trabajo y sobre todo de deliberación para el profesor. Pero también podría apuntarse otra hipótesis, que se ha ido sugiriendo, y es que una cosa son los procesos de desarrollo intelectual y personal del alumno y otra la evaluación de los aprendizajes escolares. El profesor suele tener criterio para saber si un alumno sabe hacer determinados problemas o contestar a sus exámenes pero esto ¿qué tiene que ver con el desarrollo del alumno?

Establecer relaciones de este tipo implicaría no sólo una evaluación diferente, sino también una organización de las situaciones de enseñanza aprendizaje diferente.

Sólo un pequeño porcentaje de profesores (tabla 11, anexo I) consideran que el examen sea una práctica rutinaria o inútil. La tercera parte los considera como baremo de su propia eficacia como profesores. No mucho más de este número creen que sirven para que los alumnos estudien. Y la mitad dice utilizarlos para programar los pasos siguientes.

Sin embargo la relación entre evaluación (o examen) y la práctica suele ser bastante problemática (Eraut, 1984). Los profesores a nivel formal hacen exámenes, incorporan las notas cualitativas y cuantitativas en el informe escolar de los alumnos, en algunos casos hacen informes y se los envían a los padres. De manera informal realizan juicios sobre los

alumnos ('evaluaciones de sentido común') para saber qué actividades organizarles. Sin embargo, la investigación ha demostrado que existe muy poca relación entre estos dos sistemas de información y la práctica docente (Becheret al., 1981).

### II.3.5.2. Visión de los alumnos.

La importantísima crítica expresa por Bruner (1971) de que la evaluación, como calificación mediante exámenes corrompe el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental desde el punto de vista del alumno.

Las opiniones sobre las notas( tabla 12), el resultado más patente de su logro para la sociedad, de los alumnos de un centro de BUP, es bastante significativo. Como en el caso de los profesores con los exámenes, pocos piensan que no sirvan para nada. Parecen haber interiorizado sin conflicto el valor social de las calificaciones escolares. Sin embargo, para casi la mitad representan una frustración, ya que no están en relación con los esfuerzos que hace. Y sólo una quinta parte las considera indicador adecuado de su progreso en el aprendizaje. Progreso del que también coresponsabilizan a los profesores.

"Se les echa la culpa a los alumnos por ir mal en los estudios, pero creo que de éso tenemos el cincuenta por ciento cada uno" (Un alumno de 1º de BUP. Sancho, 1987).

Tampoco parecen estar de acuerdo con la función de los exámenes:

"Los exámenes deberían de servir para utilidad del alumno y no para hacer comparaciones de unos alumnos con otros" (Un alumno de 2º de BUP. Sancho, 1987).



OPINIONES PROPUESTAS	%
No demuestran los esfuerzos que hago	48.0
Sirven para demostrar que aprendo	22.0
No sirven para nada	10.7
Estimulan la competitividad	6.8
Sirven para agradar a los padres	5.9
Otro	5.9
No sabe/no contesta	3.3

Tabla 12: Opinión de los alumnos sobre las notas. Fuente: Sancho (1987)

Ni con su necesidad. Según un estudio llevado a cabo por Llopart (Vidal, 1984) los alumnos aceptan las pruebas pero con condiciones:

-Sí, pero menos pruebas

-Según que asignaturas sí.

-Una general a final de curso de cada asignatura

-Sí, pero no tan estrictos como ahora.

-Sería mejor una evaluación en la que el profesor se rigiera por la participación en clase.

-Creo que sí, pero los exámenes finales no porque me ponen muy nerviosa.

-En algunos alumnos

-Sí, porque si no cómo sabrías como vas en cada asignatura?

-Para ir poniéndote al corriente de los estudios.

-Porque creo que forma parte del sistema de estudios.

-Para ver lo que has estudiado durante la evaluación y verlo también el profesor.

-Para racionalizar el estudio.

-Sí, por la estructura que tiene la sociedad.

-Para mejorar la programación del curso, pero además para mejorar los estudios.

-Tal como está ahora planteada la educación sí, pero no tendrían que existir.

-Habrían de ser de otra manera.

-Preferiría pruebas más válidas, que tengan en cuenta los conocimientos, no empolladas de la noche anterior.

-Sí, pero necesitan un mayor control en cuanto a cantidad y horarios.

-Sí, pero no es justo que te juegues la nota de una asignatura en una prueba.

La gran mayoría cree que son coactivos:

-Para nada, ya que si se van haciendo exámenes durante la evaluación los exámenes de la evaluación no hacen falta.

-Para hacer estudiar.

-Sirven para enseñarte a competir con tus amigos.

-Para obligarnos a estudiar con poco tiempo.

-Sólo sirven para tener unas notas.

-Para estar seguro de que sabes para obtener un título, lo demás es bonito pero falso.

-Los globales sí, pero los parciales no porque después te lo juegas todo en el global.

-Para que los profesores sepan si tienes capacidad suficiente para seguir adelante.

-Para lograr por medio de ellos una disciplina y una mayor preocupación por los estudios.

-Para hacernos trabajar más.

-Para que pongamos más interés en estudiar.

-Para ver si he empollado suficiente.

Y algunos dan respuestas totalmente negativas

-Para aterrorizar a los alumnos.

-Para hacer que odies estudiar.

-Para darte un disgusto.

-Creo que es una tontería y lo que hace es que nos desanimemos más.

-Para angustiarte durante todo el año y dar disgustos innecesarios a los padres.

-Para marcarte socialmente.

-Para fastidiar.

-Para desmoralizarnos. (Vidal, 1984, p 17).

Sin embargo, el tema de cambiar el sistema de evaluación también es más complejo de lo que parece. Los alumnos desde muy pequeños se habitúan al sistema de pruebas (demasiado a menudo de tipo memorístico) y plantearles otro sistema de evaluación, que les pueda suponer tener que volver a adaptarse puede ser conflictivo.

### II.3.6. La evaluación de la tarea del profesor.

Un tema latente en toda aproximación a la evaluación del curriculum, en sentido amplio o restringido, es el de la evaluación de la tarea del profesor que, de una u otra forma, todos los implicados en el proceso educativo: administración, alumnos, padres..., realizan.

En Gran Bretaña durante unos años los profesores fueron pagados en función de los resultados conseguidos por sus alumnos en los exámenes realizados por la inspección. En Estados Unidos, en algunos estados, al finalizar el curso el director tiene que elaborar un informe sobre el trabajo de los profesores, que sirve de base a su promoción dentro de la escala docente.

En nuestro sistema educativo se suele decir que "un profesor que suspende a más del 50 % de los alumnos se suspende a sí mismo".

En definitiva existe una relación, no necesariamente causal, entre la tarea desarrollada por el profesor y el aprendizaje de los alumnos, por exceso o por defecto. Y es obvio que una evaluación no reduccionista del curriculum ha de tenerlo en cuenta. Esto se maximiza cuando la evaluación se convierte en una autoevaluación o en una evaluación interactiva, en la que el profesor no puede ser sujeto paciente.

Los profesores, aunque se (auto)evalúen de forma implícita no están acostumbrados a ser evaluados por otras personas o entidades, al menos públicamente, de ahí su opinión sobre la posibilidad de ser evaluado por alguien diferente a él (tabla 13, anexo I).

En su opinión, serían los alumnos los más adecuados para hacerlo. Aunque habría que discutir la independencia del alumno para hacerlo mientras se mantuviese el rol tradicional profesor/alumno. De hecho, en algunas juntas de evaluación en las que participan los alumnos, se pueden llegar a crear situaciones de una gran tensión cuando estos exponen su visión sobre los profesores.

Siguen las personas que tienen alguna relación con el centro ( otros profesores, dirección..) siendo la administración y los 'expertos' dependientes de ella la opción considerada menos adecuada.

Esto plantea una serie de cuestiones, que trataré en la tercera parte, a la hora de valorar la viabilidad de la propuesta de evaluación del curriculum en el centro. Por una parte, casi la mitad

de los enseñantes podría tener bastantes problemas para seguir este tipo de esquema de trabajo que, en muchas ocasiones, enfrenta a profesores y alumnos consigo mismos. Y, por la otra, si la ayuda externa parte de la administración, la fase de negociación de los términos en los que ha de llevarse a cabo el trabajo, tendrán una importancia clave.

Las aportaciones más importantes de este bloque sobre la evaluación se podrían sintetizar como sigue:

(a) La evaluación es un tema complejo que se entiende de formas muy distinta según la óptica desde la cual se aborde.

(b) En el terreno académico, las perspectivas más utilizadas en este ámbito se aglutinan en torno a los paradigmas racionalista y naturalista de investigación.

(c) Las aportaciones de los estudios sobre evaluación llevados a cabo desde el campo académico, tanto en el terreno teórico como en el práctico, han sido en parte recogidos por la legislación educativa para la articulación de sus prescripciones y/o recomendaciones. Sin embargo, su repercusión en la práctica de los centros se hace menos visible.

(d) La evaluación que se lleva a cabo en los centros está totalmente centrada en los alumnos y se suele fundamentar en el sistema de exámenes.

(e) Una evaluación del curriculum en los centros, desde una perspectiva amplia, podría aumentar el conocimiento de los



profesores sobre los procesos educativos, sobre todo en el marco de una innovación; proporcionar a los alumnos puntos de referencia en su desarrollo intelectual; y poner las bases para el 'diálogo' entre los 'teóricos' y los 'prácticos' de la educación.

La forma de llevar a cabo esta evaluación en los centros, así como las condiciones requeridas, serán el objeto de la última parte de este trabajo.

La participación en procesos puntuales de innovación es la mejor herramienta para diseminar los cambios, en tanto que la investigación es un proceso educativo para el profesor, cuando de alguna forma está ligado a ella, y no una mera información, cuando tenga que aprender sus conclusiones.

José Gimeno

Most people regard evaluation in the same way as religion, good for other people.

J.G.Morris .

### III. PERSPECTIVAS PARA UNA PROPUESTA DE EVALUACION.

#### III.1. La evaluación del curriculum en el centro.

Hasta aquí he ido argumentando los factores que he considerado más relevantes para fundamentar la necesidad de llevar a cabo la evaluación de la ejecución del curriculum en los centros, como parte integral del desarrollo del mismo y como opción de perfeccionamiento de los profesores.

En la primera parte he discutido el carácter dependiente de la educación formal, con el fin de evitar la impresión de que una propuesta de trabajo pueda erigirse en solución general de los problemas que afectan este campo de actividad; así mismo he argumentado las ventajas del paradigma naturalista para abordar los estudios que se sitúen en el campo de la investigación educativa, tal y como la conceptualiza Elliott (1976).

En la segunda parte, en la discusión sobre las aproximaciones y concepciones al término curriculum, he realizado la distinción entre la perspectiva académica (estudios e investigaciones); la oficial (recomendaciones, directrices y legislación desde la administración) y la

práctica (la forma que adopta el curriculum en los centros), sugiriendo la potencialidad y riqueza de las aportaciones del estudio del curriculum en su proceso de desarrollo, para entender mejor, cómo se articulan y reflejan en la práctica los conocimientos y recomendaciones elaboradas desde la investigación y las disposiciones legislativas de la administración.

La problemática en torno a la inducción del cambio y el carácter activo del profesor en la toma de decisiones en su práctica cotidiana; junto con la dificultad de definir al profesor como profesional independiente, totalmente responsable por tanto de su propia tarea, configuran una parte de la complejidad de mi propuesta de evaluación. Si no hay implicación difícilmente se llevará a el cabo el cambio/la innovación; si no existe un mínimo de sentido crítico sobre el propio trabajo el avance profesional es arduo.

Por último, al referirme a la evaluación del curriculum, sobre todo desde la óptica de una innovación inducida, también he distinguido diferentes ámbitos en los que se podía situar la evaluación. Ámbitos que tendrían que ser recorridos si se quisiera trazar una visión de conjunto de una política de cambio educativo. Si embargo, la perspectiva de evaluación que puede proporcionar al profesor más elementos de aprendizaje y toma de decisión, sin que por ello pierda de vista los otros ámbitos, es la de la ejecución del curriculum, tal y como tiene lugar en su centro. Aquí es donde se sitúa mi propuesta.

Sólo quedan por perfilar los elementos que posibiliten llevar a cabo la tarea de la evaluación del curriculum desde los centros. No me referiré a un modelo único que englobe todos los aspectos. Se trata, más bien, de

proporcionar una estructura epistemológica y metodológica (que ya se ha ido apuntando a lo largo del trabajo), que permita a los interesados (profesores, pedagogos, psicopedagogos, administración, entidades...) abordar, desde sus necesidades y posibilidades reales, el tema de la evaluación del curriculum como base de perfeccionamiento del profesorado y de mejora de la enseñanza. Sobre todo como forma de ampliar el criterio profesional de los enseñantes y de todos los posibles participantes, más allá del sentido común, basándose en el conocimiento elaborado desde la investigación sobre su propia realidad, que ha sido, en parte, construida por ellos mismos y como tal puede ser transformada. Propuesta que al comienzo de de este estudio hemos articulado así:

**la evaluación de la ejecución del curriculum en los centros de enseñanza puede constituirse en un importante instrumento de análisis y explicación de la práctica de profesores y alumnos, que aumente el volumen de conocimientos sobre casos particulares y ayude a detectar las problemáticas educativas que se sitúan más allá de la competencia de los centros.**

Además esta aproximación, tal como sugieren Ianni y Orr (1986) puede servir de fuente eficaz de identificación de variables clave para otro tipo de estudios.

"El estudio sobre Seguridad Escolar ..fue concebido en tres fases. La Fase I era una encuesta por correo sobre 5 578 escuelas públicas de los EEUU; la Fase II un estudio sobre cuestionario en el emplazamiento referido a 851 de estas escuelas y que formaban una muestra representativa y la Fase III era una serie de estudios de caso de profundidad en 10 escuelas diseminadas por los EEUU. El

objeto de la Fase III consistía en proporcionar ejemplos del "mundo real" para animar el estudio en buena parte estadístico de las otras dos fases....Los análisis comparativos de estos 10 estudios de caso resultaron tan eficaces en la identificación de variables clave que hubo que volver a examinar analíticamente los datos de la encuesta anterior, basándose en los hallazgos de la fase III" (p.142)

Esta situación no deja de ser representativa de la tendencia de algunos científicos sociales a estudiar la realidad desde sus modelos, en vez de desarrollar éstos a partir de la realidad. En el campo de la educación esto parece particularmente importante y necesario.

Simons (1981) sugiere que la evaluación en los centros debería tener una serie de características que he resumido como sigue:

1. Aspirar a reflejar los procesos de enseñanza, aprendizaje y escolaridad para educar los juicios sobre la adecuación de la provisión educativa y la calidad de las experiencias que tienen los alumnos. Los resultados están más allá del poder de influencia de la Escuela.

2. Basarse sobre un amplio espectro de fuentes de información: datos de entrevistas, descripciones rigurosas de hechos observados, evidencia documental, así como resultados de pruebas y exámenes.

3. Examinar las actitudes, valores y asunciones que subyacen al tipo de información que proviene de diferentes fuentes (ir más allá de la información dada para identificar los intereses que conforman los hechos). Es importante reunir los juicios



subjetivos de los participantes a la vez que los de tipo aparentemente factual.

4. Favorecer el flujo de información en todas las direcciones: tanto de arriba a abajo de la jerarquía como lateralmente y de abajo a arriba, que es lo más usual. Arrojar la idea de que la organización interna de la institución habría de ser abierta y democrática.

5. Desarrollar el tipo de evaluación informal al que normalmente se dedican los profesores para lograr alguna repercusión (devolución) en su práctica.

6. Enfocar las necesidades internas definidas por la escuela y los profesores y no meramente lo que los de fuera consideran importante. Si los profesores no consideran un tema importante parece difícil que se impliquen en su resolución.

7. Particularista y a pequeña escala, preocupada por los problemas inmediatos de un determinado contexto. Menos interesada por los universales y por lo que podría ser o no el caso general.

8. Por tanto, preocuparse de la evaluación de situaciones educativas de formas que proporcionen información importante para tomar decisiones y para realizar el análisis de las opciones políticas (líneas de actuación).

9. Preceder al desarrollo del curriculum y no seguirlo.

10. Ser iniciada y administrada por los profesores dentro de los centros, desde la asunción de que sólo si los profesores y los centros tienen el control del proceso de la evaluación se involucrarán en la puesta en práctica de cualquier recomendación para la acción que pueda surgir.

11. Reconocer que la evaluación es potencialmente muy amenazante para aquellos cuyas prácticas están bajo escrutinio, así, los procedimientos tienen que estar diseñados para proteger a los más vulnerables (principios éticos: imparcialidad, confidencialidad, negociación, colaboración, responsabilidad). No se conseguirá cambio alguno si la confianza de los profesores esta minada.

12. Reconocer que es necesario proteger tales ejercicios del escrutinio público por un tiempo para que los profesores puedan adquirir habilidades evaluativas. La autoevaluación se ha de separar de las demandas de responsabilidad durante un tiempo, aunque a la larga, la evaluación puede representar el procedimiento más positivo de responsabilidad.

Estas características configurarían una situación de evaluación del curriculum en el centro que podríamos denominar óptima. Es importante

tenerla en cuenta como referente, sin olvidar que no siempre será llegar a ella.

### **III.1.1. Planteamientos epistemológicos y metodológicos.**

Epistemológicamente mi propuesta se sitúa en el paradigma naturalista, cuyas características he considerado en la primera parte de este estudio, siendo la complejidad y la interdisciplinariedad su eje articulador. En este paradigma están también incardinados todos los estudios de evaluación encuadrados bajo la categoría holístico-descriptiva: responsiva (Stake, 1972); estudio de caso (MacDonald, 1973); democrática (MacDonald, 1976); iluminativa (Parlett y Hamilton, 1976); autoevaluación (Elliott, 1981b) y profesional (Holly, 1986).

Los métodos que considero más adecuados para llevar a la práctica la evaluación del curriculum en los centros son: el estudio de caso; la investigación en la acción y la triangulación.

#### **III.1.1.1. El estudio de casos.**

MacDonald y Walker (1977) definen el estudio de casos como:

"el estudio de un ejemplo en acción". (p. 181)

advirtiendo, por una parte, que el uso de la palabra ejemplo tiene su significación porque implica una intención de generalización y, por la otra, que el método de estudio de casos se sitúa totalmente fuera del

discurso del experimentalismo cuantitativo que ha dominado la investigación educativa anglo-americana.

La finalidad principal de los estudios de caso es:

"investigar en profundidad y analizar intensamente los múltiples fenómenos que constituyen el ciclo vital de una unidad".(Cohen y Manion, 1980, p.99)

La argumentación en cuanto a su utilización se basa en que, a menudo, para facilitar el análisis de los fenómenos que se están estudiando o analizando, se cae en un reduccionismo metodológico que suele tener como consecuencia la cosificación de los fenómenos bajo exámen, considerándolos más inertes de lo que en realidad se cree (Hamilton, 1980).

**El método de estudio de casos tiende a considerar las cosas como hechos sociales más que los hechos sociales como cosas.** Y, tal como hemos argumentado anteriormente, los fenómenos educativos son hechos sociales contruidos artificialmente, por lo que parece bastante inadecuado estudiarlos como naturales e invariables.

Para Hamilton (1980) querer extrapolar las características de una muestra a las de una población exige la aceptación a priori de que los miembros de la población son empíricamente idénticos a los miembros de la muestra con respecto a las propiedades que se están estudiando. De esta forma, el análisis de muestras se basa en la creencia de la ciencia moderna, en la coceptualización que hemos visto de Ibañez (1982), de la uniformidad de la naturaleza. En pocas ocasiones se ha abordado el tema

desde un análisis crítico, ya que cuestionar su validez sería comprometer la fábrica entera de la investigación educativa contemporánea.

Cronbach (1975) sugirió una revisión sobre el tema y acuñó el concepto de "decadencia de las generalizaciones". Elevó el tiempo histórico del estatus de constante al de variable destruyendo así la suposición de la uniformidad de la naturaleza.

Asimismo, al argumentar que ya que cada contexto es empíricamente indefinido (y por ello, teórica y cualitativamente distinto), la meta primaria de la ciencia social habría de ser la "interpretación dentro del contexto" y no la "generalización". Posición que conlleva el argumento racional para los estudios de caso:

"En vez de hacer de la generalización la consideración motriz de nuestra investigación, propongo que invirtamos nuestras prioridades. Un observador que recoge datos en una situación particular está en una posición adecuada para valorar una práctica o una proposición en ese medio, observando los efectos en el contexto. Al tratar de describir y de dar cuenta de lo que ocurre, prestaría atención a cualquier variable que estuviera controlada, y también a las condiciones sin controlar, a las características personales y a los acontecimientos ocurridos a lo largo del tratamiento y la medición. Como pasa de una situación a otra, su primera tarea es la descripción y la descripción del efecto específico en cada situación, quizá tomando en cuenta factores únicos para cada situación o serie de acontecimientos. Una vez que los resultados se acumulan, una persona que pretende comprender hará todo lo posible para descubrir cómo factores incontrolados pudieron causar desviaciones locales del efecto típico. Es decir, la generalización viene después, y la excepción se toma tan en serio como la regla general" (Cronbach, 1975, p.124-5).

Esta metodología ha sido utilizada en medicina clínica, derecho, planificación urbanística y acción social, disciplinas con una vertiente práctica importante. La antropología y la etología, como disciplinas más académicas, han desarrollado procedimientos para el desarrollo acumulativo de la investigación por medio del estudio de casos, que



también ha sido utilizado por la psicología ecológica (Barker, 1951) y una parte de la sociología, sobre todo la heredera de la escuela de Chicago.

Desde esta perspectiva en el campo de la educación se encuentra una serie de estudios, centrados en distintos problemas, que han aportado visiones y análisis importantes de la complejidad de los fenómenos educativos (Hargraeves, 1967; Wolcott, 1967; Smith y Geoffrey, 1968; Becker et al., 1968; Lacey, 1970; Sharp y Green, 1976; Ball, 1981; Sancho, en prensa).

La objeción más frecuente suscitada en torno a este tipo de investigación es el problema de la generalización que, como hemos visto, es común a toda la investigación naturalista, pero que he señalado cómo se aborda este problema. El hecho de que haya personas que se identifiquen y encuentren explicación a problemas incluso en ejemplos de ficción de la literatura sugiere lo inapropiado de esta crítica (Walker, 1983).

El problema del investigador que utiliza este método no estriba en determinar si *vale* el estudio de acontecimientos aislados, sino si puede realizarlo de una manera que capte la atención de su audiencia" (p.47)

La utilización del estudio de casos para la evaluación del curriculum en el centro, es particularmente interesante dado que permite revelar lo que los fenómenos *significan* para los individuos, permitiéndonos ir más allá de las meras apariencias, de la forma y la estructura, hasta las realidades de la vida humana. Además los problemas relativos a su generalización no son aquí tan importantes porque se trataría precisamente de detectar particularidades en la ejecución del curriculum, en función de los factores que configuran un determinado contexto. Sin embargo, a medida que se pudiese contar con un volumen de evaluaciones

del curriculum en disitintos centros, podrían comenzarse a descubrir líneas de tendencias y divergencias.

El punto más conflictivo de utilizar esta metodología en el caso de la evaluación, es que ésta comporta un juicio valorativo sobre la calidad de los procesos educativos que posibilita o no la ejecución del curriculum. Así los términos de la evaluación han de ser negociados entre el evaluador y los que participan o son objeto de ella, poniendo un énfasis especial al tema de la divulgación del informe (o los informes). En el tema de la evaluación, más que en ningún otro ámbito, la justificación del "derecho a saber" (Pring, 1984) ha de estar configurado por la confidencialidad y la negociación características, junto con la accesibilidad a la información, de la evaluación democrática. (MacDonald, 1976).

La observación participativa suele ser su principal recurso metodológico. Este enfoque de la observación, que sigue las bases introducidas por Malinowsky, Thomas, Waller (Hamilton y Delamont, 1976), permite, además de observar el fenómeno bajo estudio, llevar a cabo entrevistas con los participantes y es factible la recogida de información mediante cuestionarios. Los datos son relativamente no-sistemáticos. Adopta un marco holístico, es decir, acepta la complejidad de la escena que le viene dada y la toma como una totalidad que el sirve de base de datos.

En el estudio de casos, en principio, el investigador no tiene por qué intervenir en los procesos del fenómeno que estudia. Esta posición puede ser muy conveniente para un evaluador externo que tenga como objetivo realizar un estudio pormenorizado del proceso de desarrollo del curriculum en un centro. La implicación de los profesores en el proceso

de evaluación desde esta perspectiva es difícil de prever. De ahí la sugerencia de tomar en consideración la investigación en la acción.

### III.1.1.2. La investigación en la acción.

La investigación en la acción es un intento de aplicación del método científico al estudio de un problema práctico. El hecho de contener en su denominación dos términos: acción e investigación, que tradicionalmente se concebían como algo necesariamente separado, aunque la filosofía marxista ya había abordado el problema de la relación entre teoría y praxis y su mútua interdependencia, ha hecho a este método especialmente atrayente para unos y rechazable para otros.

Halsey (1972) define la investigación en la acción como

"una intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real y un examen minucioso de los efectos de tal intervención". (en Cohen y Manion, 1980, p.174)

El espectro de utilización de la investigación en la acción es muy amplio. La puede usar desde un profesor que, en solitario, intenta un nuevo método de enseñanza y realiza un seguimiento sistemático de los efectos producidos por el mismo; hasta una gran compañía que quiere introducir cambios en su sistema organizativo, para lo que contrata un amplio equipo de investigadores.

La investigación en la acción se caracteriza por ser: (a) situacional, es decir que intenta diagnosticar un problema en un determinado contexto y resolverlo en él; (b) colaborativa, en el sentido que los investigadores

y los profesionales implicados trabajan juntos el proyecto; (c) participativa, en cuanto que los mismos miembros del equipo toman parte directa o indirectamente en la ejecución de la investigación; (d) autoevaluativa, ya que las modificaciones introducidas se van evaluando continuamente en el desarrollo de la situación, dado que el objetivo último de la investigación en la acción es mejorar la práctica.

En el ámbito de la educación se comenzó a utilizar en los EEUU en los años 40 como consecuencia de la tendencia a utilizar la metodología de resolución de problemas en la Escuela, del aumento de interés en la interacción y el proceso de los grupos y del movimiento progresista en educación.

"La investigación en la acción... es un resultado lógico y directo de la posición progresista. Después de enseñar a los alumnos a trabajar juntos para resolver sus problemas, el siguiente paso era que los profesores adoptasen los métodos que habían estado enseñándoles a los alumnos, y aprendiesen a resolver sus problemas cooperativamente". (Hodkinson, 1957, en Cohen y Manion, 1980, p.176)

Este método se inscribe pues, en un ambiente educativo muy determinado, en él que predominan las actitudes democráticas, el afán de saber y el deseo de mejorar la propia práctica en colaboración con otros.

Elliott (1981) conceptualiza la investigación en la acción como:

"El estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de acción dentro de la misma. Aspira a informar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez y 'teorías' o hipótesis que genera no depende tanto de las pruebas 'científicas' de verdad, como de su utilidad para ayudar a la gente a actuar de forma más inteligente y hábil. En la investigación en la acción las 'teorías' no se validan de forma aislada y luego se aplican a la práctica. Se validan por medio de la práctica." (p.1)

Lewin (1946) estableció como base de la investigación en la acción un proceso de secuencias en espiral, que presenta un gran paralelismo con los métodos científicos aplicados a otras disciplinas, y está conformado por los siguientes pasos:

- 1) Detectar y diagnosticar una situación problemática para la práctica.
- 2) Formular estrategias de acción para resolver el problema.
- 3) Ampliar y evaluar las estrategias de acción.
- 4) Establecer un nuevo esclarecimiento y diagnóstico de la situación problemática.

Estos cuatro momentos se pueden dar de forma continua y en espiral, alternando los estadios de reflexión y acción. Esta actividad puede ser llevada a cabo por un sólo profesor, por un grupo o por todo un centro y es un marco adecuado para la autoevaluación que Elliott (1981) articula, a partir de la propuesta de Kemmis (1980) tal como puede verse en la página siguiente.

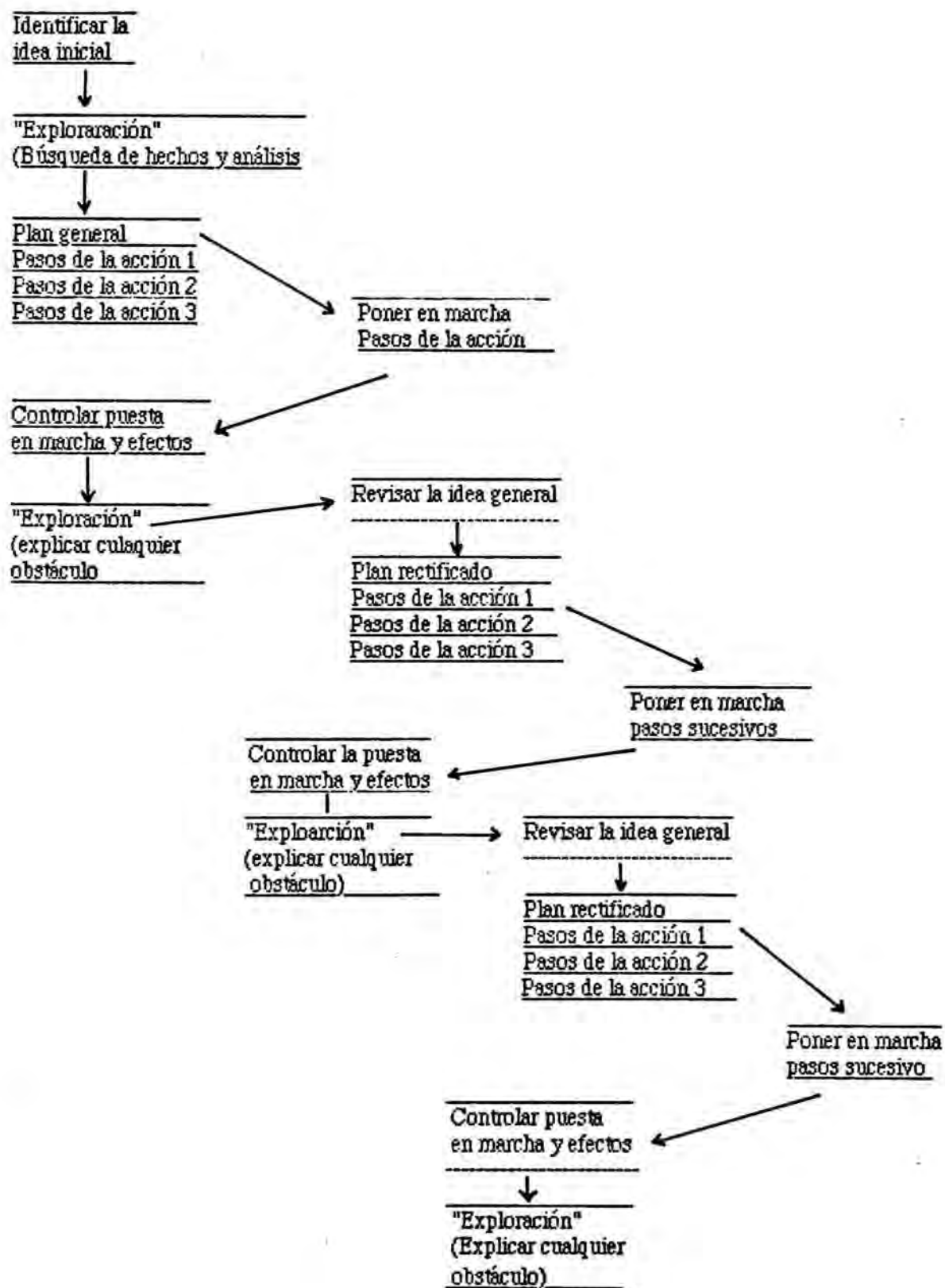
En este sentido, la investigación en la acción se constituye en un método de trabajo de valor imprescindible para el profesor que ha de tomar decisiones continuamente sobre el desarrollo de su actividad docente. Sin embargo, sólo se puede hablar de investigación propiamente dicha si el seguimiento de los pasos se hace de manera sistemática y puede servir para entender mejor los procesos y conceptualizar las situaciones que se dan en la interacción profesor alumno.



## CICLO 1

## CICLO 2

## CICLO 3



El profesor suele estar demasiado atareado, tal como hemos visto anteriormente, para poder dedicarse a investigar formalmente. Para hacer realidad la idea de:

"una ciencia de la educación en la cual cada clase es un laboratorio, cada profesor un miembro de la comunidad científica." (Stenhouse, 1975, p.142)

se necesitaría cambiar las circunstancias de trabajo de los profesores y su formación inicial y permanente. De ahí la importancia, en un primer momento de la figura del "facilitador" o investigador externo (Ebbutt y Elliott, 1985).

En la investigación en la acción el investigador no puede adoptar el papel que tradicionalmente ha tenido esta figura, ni siquiera en otras aproximaciones dentro del paradigma naturalista. Como hemos dicho, la finalidad principal de la investigación en la acción es la mejora de la práctica y es obvio que esta mejora sólo puede ser realizada por los que trabajan en esa práctica, en este caso los profesores. Por lo que ellos mismos han de convertirse en investigadores, y han de crear nuevo conocimiento, a partir de su trabajo, que les sirva de información para la toma de decisiones sobre los cambios que han de introducir y sobre las dificultades que los mismos representan una vez adoptados.

**El facilitador** no es el que tiene que decir qué es lo que hay que hacer, sino el que sugiere esquemas de trabajo; recoge iniciativas; dirige discusiones; conduce triangulaciones; busca información y la analiza para compartirla con los demás participantes; descarga las

tensiones; proporciona marcos teóricos de interpretación; escribe informes.....

Su rol es complejo, exigente, requiere un alto nivel de preparación teórico-práctica y una gran capacidad para trabajar las dinámicas del grupo, por lo que a la larga puede resultar agotador. Uno de los momentos más difíciles cuando se acaba una investigación en la acción, en la que ha participado un facilitador externo, es, en opinión de John Elliott (conversación personal), la elaboración de la separación del grupo.

La investigación en la acción, en su vertiente evaluadora, puede dotarse de técnicas de recogida de la información muy diferentes, que enumeraremos en su momento, siendo la triangulación un método clave.

### **III.1.1.3. La triangulación.**

Se entiende por triangulación el uso de más de dos métodos de recogida de información en el estudio de algún aspecto de la conducta humana. En un principio la triangulación era utilizada para medidas de tipo físico por los navegantes marítimos, los estrategas del ejército y los topógrafos, por ejemplo, solían utilizar varias marcas de posicionamiento en sus esfuerzos para indicar un sólo punto u objetivo (Cohen y Manion, 1980).

En las Ciencias Sociales se utiliza para poder organizar mejor y explicar con más amplitud y profundidad la riqueza y la complejidad de la conducta humana en distintos contextos y momentos, estudiándola desde más de un punto de vista. La aproximación plurimetodológica, entendida como la consideración de datos tanto cualitativos como cuantitativos,

parece ser suscrita en principio por muchos autores (Cook y Reinhart, 1986) aunque en la práctica no sea muy habitual.

La triangulación, tal como hemos visto, es crucial en el paradigma naturalista. Las ventajas de su uso se basan en:

1) Los métodos de investigación suelen actuar como filtros de la realidad estudiada<sup>48</sup>, ni son neutrales en su representación de la experiencia del mundo ni carecen de fundamentación teórica. Así, la utilización de un sólo método puede distorsionar totalmente la naturaleza del fenómeno estudiado.

2) La crítica que se ha venido haciendo a la limitada utilidad de los actuales métodos de investigación en Ciencias Sociales.

Denzin (1970) especifica diferentes tipos de triangulación: (a) de tiempo, mediante la utilización de diseños trans-seccionales y longitudinales; (b) de espacio, a través de técnicas trans-culturales; (c) de niveles combinados, utilizando los tres niveles de análisis: el individual, el interactivo y el cultural (organizativo social); (d) teórica, teniendo en cuenta teorías alternativas o en confrontación; (e) del investigador (o de personas), participando más de un observador; (f) metodológica, utilizando un mismo método en distintas ocasiones o métodos diferentes para el mismo objeto de estudio.

---

<sup>48</sup> En física, por ejemplo, se ha comprobado que la naturaleza ondular o corpuscular de la luz depende enteramente del tipo de experimento que se escoja (Guba, 1981).

En la triangulación, las tres grandes cuestiones a plantear se son: (1) ¿Qué métodos van a ser seleccionados?; (2) ¿Cómo van a ser combinados?; (3) ¿Cómo se van a utilizar los datos?

Parece claro que en los estudios de evaluación la triangulación es consustancial. Primero, porque dentro del desarrollo del curriculum en el centro se pueden enfocar problemas muy distintos, para lo que será necesario utilizar técnicas de recogida de datos que se adecúen a la naturaleza del problema. Y segundo, y más importante, porque el estudio y contraste de un fenómeno desde distintos puntos de vista: profesor/es-investigador/es-alumno/os, ayuda a abordarlo con la significación que tiene para los que forman parte de él, evitando inferencias falsas o mal informadas.

Las interacciones educativas son situaciones socialmente construidas por alumnos y profesores, dentro de un determinado contexto ecológico. Profesores y alumnos no suelen tener la misma percepción sobre lo que sucede en la clase, cada cual tiene su versión y explicación de los fenómenos que en ella se originan. La triangulación (figura 3), tras una observación en torno a un problema detectado, puede dar visiones del mismo insospechadas (Somekh, 1984) tanto para alumnos como para profesores (anexo II). Si la evaluación del rendimiento de los alumnos quiere ser formativa, el proceso de triangulación es de un valor inapreciable. Aunque no hay que perder de vista que la relación profesor-alumno en este tema siempre está mediatizada por "la nota final". Así, la presencia de un tercero: observador, facilitador, etc. podría tender este puente.



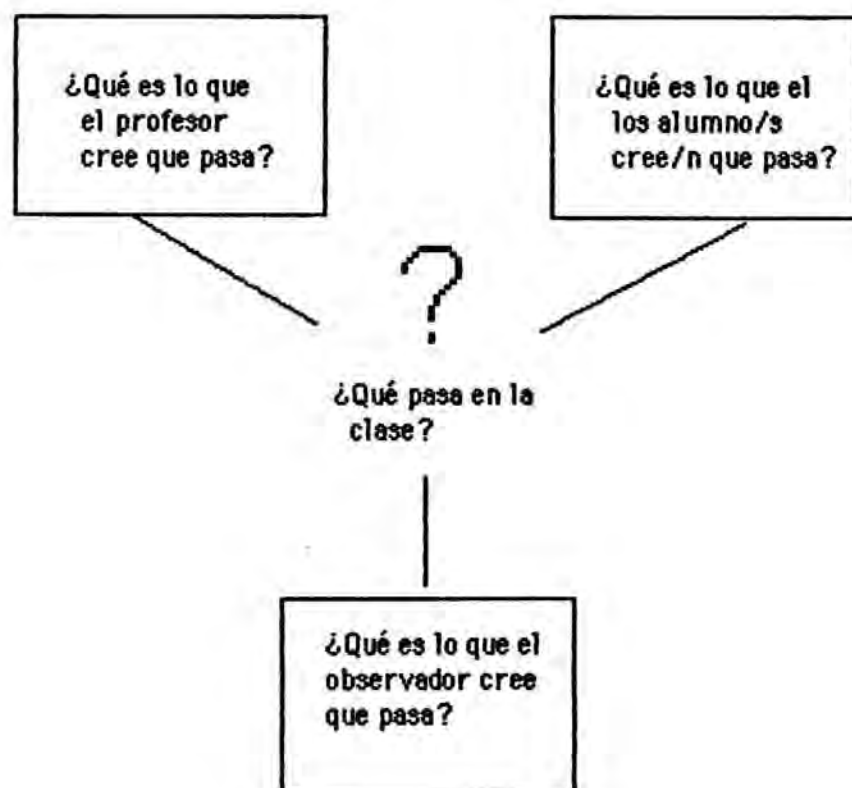


Figura 3: Triangulación de participantes

#### III.1.1.4. Más allá de las técnicas de recogida de datos.

El hecho de que en los estudios situados en la perspectiva naturalista no se intervenga para organizar la realidad a la medida de las técnicas de investigación de las que se dispone, dificulta la producción de técnicas de investigación estandarizadas. En general, los métodos que van a ser utilizados sólo se especifican con antelación de manera genérica, ya que al no evitar la complejidad de las situaciones estudiadas, ante las factores que vayan emergiendo, habrá que decidir el método más adecuado para su estudio.

En este sentido es difícil 'aprender' desde fuera estas técnicas, que sólo adquieren significación para el que las utiliza a medida que las va utilizando y contrastando su utilidad en el desarrollo del estudio. Cada problema de investigación, cada evaluación que ponga el énfasis en una u otra cuestión, ha de 'reinventar' sus propias técnicas y justificarlas. Pero sobre todo se ha de justificar la interpretación de los datos obtenidos. En esta óptica de estudio los datos han de ser interpretados por su significación intrínseca para los participantes, incluso si se utilizan datos estadísticos. De ahí la importancia de la triangulación en sentido amplio y reducido y el valor formativo/educativo de este tipo de investigación para ampliar la capacidad de criterio/juicio profesional de los participantes.

En los estudios de tipo racionalista, el uso de protocolos (tests, pruebas, plantillas de observación...) previamente diseñados y estandarizados facilita la tarea no sólo de recogida de la información, que se hace de forma totalmente selectiva (lo que no considera el protocolo no existe), sino de interpretación posterior. En realidad, el

diseñador del instrumento ha interpretado en parte la realidad por todos los que lo vayan a utilizar. De ahí la facilidad de su utilización (aunque pueda consumir tiempo) pero también la distorsión que introduce en la propia realidad y a veces, la falta de significación de los resultados obtenidos para los profesores<sup>49</sup>.

Los protocolos utilizados por la corriente naturalista, que posibilitan visiones complejas e insospechadas de la realidad (también a veces incómodas) requieren al investigador/evaluador y a los propios profesores un alto grado de conceptualización y de madurez profesional.

La descripción del repertorio de técnicas más utilizadas puede encontrarse en distintas obras dedicadas tanto a la investigación educativa en general (Cohen y Manion, 1980; 1981; Burgess, 1985; Walker y Adelman, 1975; Walker, 1985), en las dedicadas a la investigación en la acción (Nixon, 1981; Elliott et al., 1986; Rodríguez y Latorre, 1986) como en las dedicadas a la evaluación de alumnos. Aquí sólo las reseñaré, ilustrando alguna mediante anexos, y señalando sus aspectos más problemática.

1) **La observación de las situaciones bajo estudio.** Puede ser llevada a cabo por los mismos profesores (en ocasiones por los alumnos) o por el evaluador externo. Puede consistir en notas más o menos sistemáticas y detalladas de la situación o en plantillas de observación previamente diseñadas (Anexo III). El profesor ha de tener práctica y

---

<sup>49</sup> Los profesores mínimamente conscientes de lo que pasa en su clase, cuando se les presentan los resultados de las baterías de tests, que algunos gabinetes o centros de diagnóstico pasan colectivamente a los alumnos, suelen decir, pero "ésto ya lo sabía yo".

una cierta capacidad de 'desdoblamiento'. Si la clase está centrada en el profesor, es decir, es expositiva, la observación la ha de realizar alguien distinto a él (otro profesor, el evaluador externo, un alumno..)

2) **Los perfiles.** Proporcionan una visión de una situación o de una persona a través del tiempo. En el anexo IV puede verse un formato básico realizado a partir de una observación no-sistemática de la actividad de una clase. También podrían realizarse desde las anotaciones de un diario.

3) **Los diarios.** Son anotaciones que pueden ser observaciones, sensaciones, interpretaciones, reflexiones, suposiciones, hipótesis y explicaciones (Kamnis et al., 1981; Zabalza et al., 1986; Zabalza, 1986). Es importante no anotar sólo hechos escuetos, sino también reflejar lo que se sentía ante ellos. Si son llevados por todos los participantes en la evaluación, permiten comparar su visión de los hechos, pero hay que cuidar la intimidad. Los diarios pueden ser semiestructurados, en función del problema que se esté estudiando, para facilitar el análisis posterior (Anexo V).

Una dificultad grave de este tipo de documentos es que requieren un cierto hábito de escribir y si la evaluación dura mucho tiempo es difícil que todos cumplan su cometido.

4) **Las pruebas fotográficas.** Son documentos gráficos importantes sobre el ambiente espacial y de apropiación social (uso de los distintos espacios) del centro. También son útiles cuando un profesor quiera saber "lo que pasa a sus espaldas" y ésta es una buena técnica para ello; para analizar la disposición física de la clase o de

cualquier otro entorno (Riba, Henández y Remesar, 1984) ; el patrón de organización social; la postura física del profesor; etc. Utilizadas junto con grabaciones magnetofónicas son un excelente material de estudio. Se pueden exponer y discutir con los alumnos, otros profesores, el observador/facilitador. Sin embargo, presentan problemas éticos (personalización de las acciones) y técnicos insalvables para la mayoría de los centros. La carencia de equipos apropiados (no es conveniente utilizar el flash, se necesitarían varias cámaras estratégicamente colocadas operando automáticamente...) convierten a esta técnica en algo hoy por hoy de difícil utilización.

5) **Las grabaciones en magnetofón y vídeo.** Grabar en magnetofón una clase es una de las experiencias más provechosas (o más "duras") de autoevaluación para un profesor. Los profesores del Teaching Ford Project, se sintieron tan impresionados al oír sus propias grabaciones que algunos no se llegaron a reconocer y fueron incapaces de llevarlas al grupo del trabajo.

"No tenía idea de hasta qué punto los debates estaban dominados por mí, cuán raramente permitía que los niños terminases sus comentarios, qué preguntas tan capciosas hacía y cuantas veces daba a entender cuál era la respuesta que yo juzgaba correcta"  
(Galton, 1986, p.313)

En cuanto al análisis del contenido, las transcripciones son largas, pero sirven para tener una idea global de lo que pasa en la clase, y si no se quiere realizar un estudio exhaustivo de la interacción verbal, por ejemplo, no es necesario transcribirlas, solo escuchar(o transcribir) lo que sea relevante para el problema estudiado. Se suele hablar del efecto



distorsionante y reactivo del uso del magnetofón, sin embargo esto depende del ambiente que exista en la clase, sobre todo de la autoconfianza del profesor. En general, si todos están de acuerdo, puede distorsionar los diez primeros minutos, después<sup>50</sup> queda olvidado.

El video tiene la gran ventaja de recoger voz, sonido y conductas no verbales. Ofrece muchas posibilidades para ser analizado en grupo y suele causar un gran impacto cuando es visto (no estamos acostumbrados a observarnos a nosotros mismos). Pero las dificultades técnicas y el grado de distorsión que supone para una clase cotidiana lo hace prácticamente inutilizable. Ambas técnicas tienen la misma problemática ética que la fotografía, por lo que han de ser siempre utilizadas en un clima de confianza compartida. Aunque esto ha de darse necesariamente en todo estudio naturalista.

6) **Las entrevistas.** Es una forma de vislumar las características de la situación desde otros puntos de vista. Se pueden administrar a todas aquellas personas que parezcan relevantes: a un muestreo de alumnos, a profesores, al director, al propio facilitador... Para Walker (1983) las destrezas claves de la entrevista son la movilidad psicológica (capacidad para penetrar y abandonar el rol de personas con diferentes sistemas de valores) y la inteligencia emocional (una ampliación de la movilidad psicológica del entrevistador para imponerse al entrevistado). Lo importante es que tanto el entrevistado como el entrevistador sientan confianza y estén dispuestos a buscar 'la verdad'. Esto no es un problema técnico. Hay que saber cómo los propios valores están penetrando en la situación, pero también es preciso entrar en el mundo del otro.

---

<sup>50</sup> Y hablo por experiencia propia.



Suele ser difícil al principio sacar de los alumnos apreciaciones auténticas de la situación, los roles institucionales pesan demasiado. Hay que tener un cuidado extremo con la interpretación y el traspaso que se haga al resto del equipo.

7) **Las listas, los cuestionarios, los inventarios.** Las listas suelen consistir en una serie de preguntas estructuradas que uno se tiene que hacer a sí mismo para orientar las observaciones. En los cuestionarios las preguntas las tiene que contestar otra persona. El inventario consta de un conjunto de afirmaciones para ver el grado de acuerdo sobre la visión de un hecho.

8) **El análisis de documentos.** Se refiere al análisis crítico de programas y esquemas de trabajo; exámenes y pruebas; actas de las reuniones de departamento; fichas y hojas de deberes; fragmentos de los libros de texto; muestras de trabajo de los alumnos. Para llevar a cabo este análisis lo fundamental es crear un sistema de categorías significativas para poder realizar juicios sobre el valor educativo del material.

9) **Los memorandos analíticos.** Sistematizaciones del pensamiento de cada participante sobre la evidencia que se ha recogido. Tendrían que producirse periódicamente al final de cada periodo de control o exploración. Habrían de recoger: las reconceptualizaciones de la situación que se está estudiando; las hipótesis que hayan surgido; sugerencias del tipo de evidencia que sería importante recoger en adelante y sobre los nuevos problemas vislumbrados.

Hasta aquí el listado comentado de los instrumentos más utilizados para el estudio del curriculum en los centros. La selección de los mismos, en un determinado estudio, así como la interpretación de los datos recogidos, dependerá de la elección que el evalaudor y los profesores en función de cómo se hayan planteado el tema de la evaluación, los recursos disponibles (tiempo, material, personal; las características organizativas del centro, etc., cuestiones que discutiremos más adelante. En definitiva, cada situación puede ser un caso único, ya que no existen dos condiciones de trabajo iguales.

A continuación me centraré en el tema de la planificación de la evaluación.

### III.1.2. Configuración "ideal" de la evaluación del currículum en los centros.

Las disposiciones que puede adoptar la evaluación del currículum en los centros en forma de estudio de casos pueden ser muy variadas. Esta variedad la podríamos acotar, ya que la posición paradigmática ya la he explicitado, mediante dos coordenadas cartesianas en las que en el eje de abscisas situaré el foco mínimo y máximo posible de estudio y en el de ordenadas las posiciones máximas posibles en lo que se refiere a quién llevará a cabo al evaluación (Figura 4). Las combinaciones que a partir de aquí pueden darse son tantas como situaciones existen en la realidad. En este apartado delinearé los factores que configurarían una evaluación "ideal", es decir, modélica, no necesariamente aplicable en la práctica en conjunto.

Simons (1981) ofrece una serie de argumentos a favor de evaluar el centro como un todo:

- 1 El entender mejor la organización y las líneas de actuación de la Escuela puede mejorar las oportunidades y experiencias en las clases.
2. El estudio sistemático y la revisión permite a la escuela determinar y producir evidencia de hasta qué punto están proporcionando la calidad educativa a la que se han adherido.
- 3 El estudio de las líneas de actuación de la escuela puede ayudar a los profesores a identificar los efectos de las mismas lo que requiere atención a nivel de centro, departamento o clase.
- 4 Algunas líneas de actuación (educación especial, tutorías, por ejemplo) afectan a los departamentos/seminarios y a las clases y requieren una revisión y resolución colectivas.
5. Hay muchas experiencias de aprendizaje (estudio de campo y actividades extracurriculares, por ejemplo) que no tienen lugar

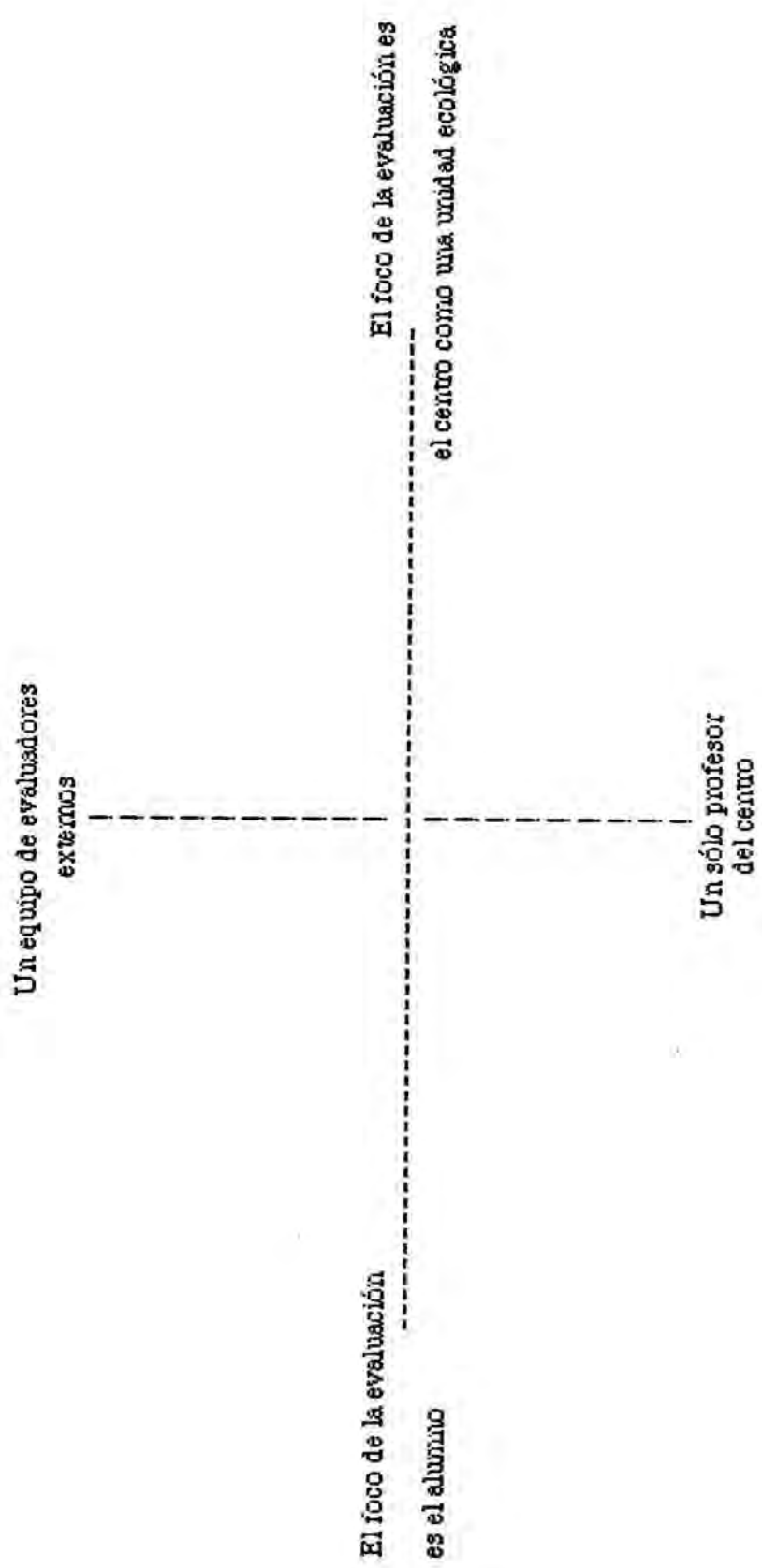


Figura 4: Coordenadas que enmarcan las modalidades posibles de evaluación del currículum en función de los participantes y del foco de la evaluación.



en la clase y necesitan la cooperación y la apreciación de todo el centro.

6. La participación en un autoestudio del centro da a los profesores la oportunidad de desarrollar sus habilidades en la toma de decisiones profesional y devenir más informado sobre los roles, responsabilidades y problemas de sus colegas (pp.119-120).

Estas razones, que pueden ser bastante exhaustivas para un sistema educativo descentralizado, en el que cada centro es responsable de la planificación y el diseño del currículum, en nuestro contexto necesitan ser ampliados para ver cómo se puede tender el puente entre el currículum oficial y el del centro. Por otra parte, Simons no tiene en cuenta la dimensión ecológica de los centros como parte de un sistema más amplio.

La ejecución del currículum, tal como es vivenciada por los alumnos a través de la actividad docente, tiene lugar en un determinado contexto en el que interactúan una serie de sistemas abiertos que en un trabajo anterior (Sancho, 1987) configuré tal y como puede verse en la figura 5.

Los diferentes subsistemas no actúan como compartimentos estancos, sino que intercambian información, generan zonas de entropía y los procesos que se tienen lugar en las diferentes partes del sistema y subsistemas pueden generar fenómenos imprevisibles en las otras partes, en un movimiento dinámico sin solución de continuidad. Así, y dado que una de las perspectivas de la evaluación que he considerado es la la viabilidad del cambio/innovación del currículum inducido, tener una visión de conjunto de los elementos implicados impide caer en posturas reduccionistas o establecer inferencias inadecuadas. Por lo que

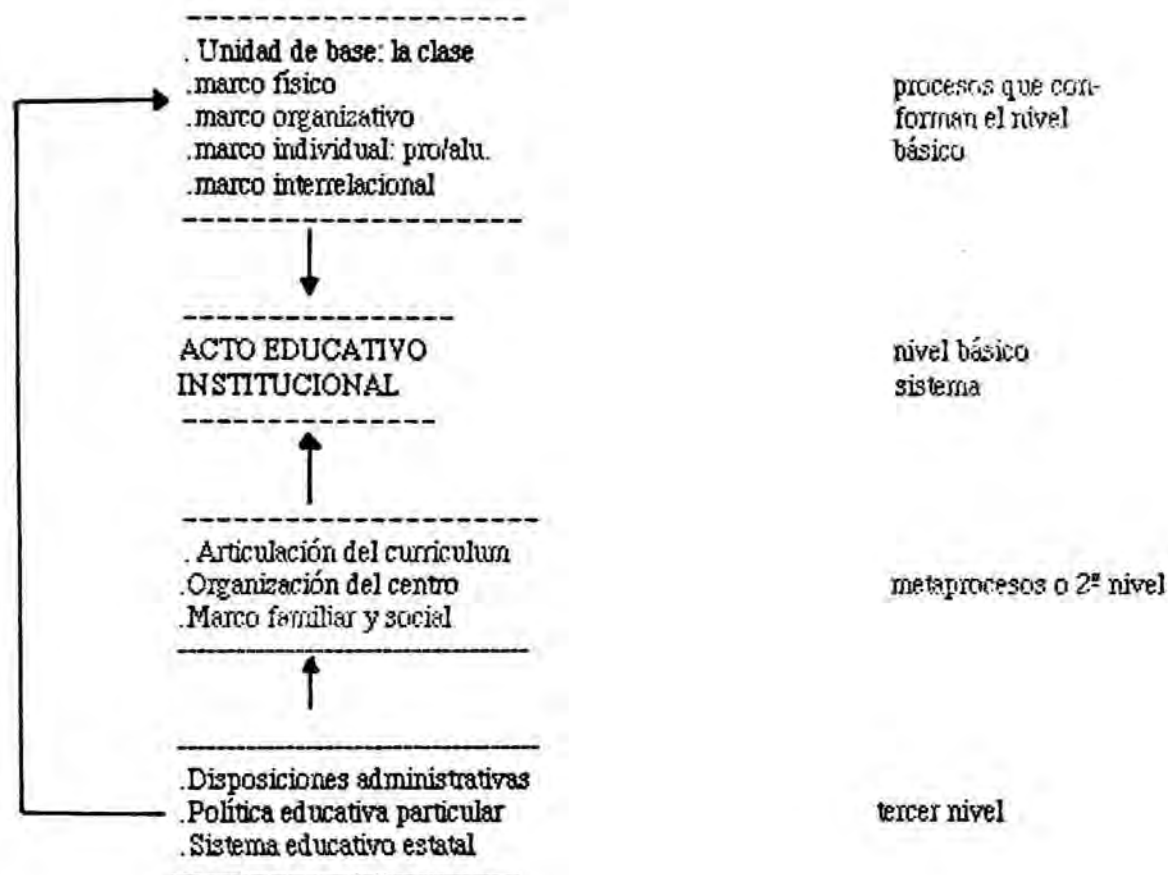


Figura 5: Formalización del acto educativo como sistema.

mi propuesta es que se considere el centro como una unidad ecológica. Al menos como marco de referencia.

En cuanto al ámbito del curriculum propiamente dicho, partiendo de la definición amplia del mismo que desde la óptica de la práctica he adoptado en la segunda parte, su evaluación en el centro abarcaría:

1. El curriculum propuesto explícitamente, en la planificación general del centro o de cada profesor, e implícitamente en las intenciones generales de los profesores.

2. El curriculum en acción. Tal como los profesores lo llevan a la práctica y es vivenciado por los alumnos a través de las experiencias de aprendizaje

3. El curriculum oculto (o no, ya que puede estar explicitado en el plan de centro) .

4. Los resultados del aprendizaje.

### **III.1.2.1. El rol del evaluador.**

Por lo que se refiere a los participantes, considerando que existe una mayor posibilidad de mejora profesional cuando los profesores se implican en el proceso de evaluación, incluso mejor si se comienza por su propia iniciativa, pero vistas las circunstancias de formación inicial del profesorado y su situación laboral, sugiero la participación democrática (MacDonald, 1976, Pring, 1984) de un evaluador (o equipo) externo.

Los puntos clave de la participación democrática, tal como ya hemos señalado anteriormente son: **la confidencialidad, la negociación y la accesibilidad a la información de todos los participantes.**

El rol del evaluador suele estar en función del modelo de evaluación adoptado, en algunos viene definido y suele ser monofacético, actuando como: (a) el juez educativo, en la concepción acreditativa (Glass, 1969); (b) el que proporciona información para la toma las decisiones en el contexto durante los distintos momentos del proceso de evaluación, cuando ésta se concibe como un control gerencial (Stufflebeam, 1968; Provus, 1971; (c) el que informa al productor del curriculum desde dentro, durante la etapa de evaluación formativa, y al consumidor desde fuera en la sumativa (Scriven, 1967; Stake, 1967)

Desde la perspectiva adoptada aquí, su rol es polifacético y Frazer (1986) configura así sus funciones :

(a) **Descriptor.** El evaluador ha de poder describir situaciones y hechos. Tiene que estar preparado para tener una visión de conjunto de todo el sistema ecológico susceptible de experimentar cambios.

(b) **Comunicador.** Ha de asumir la función del que transmite en cada etapa de la evaluación. Ha de tener en cuenta en todo momento el tipo de audiencia a quien va dirigida su información.

(c) **Emisor de juicios.** Cada modelo de evaluación requiere un grado mayor o menor de elaboración de juicios educativos por parte del evaluador. En éste el juicio/criterio no es necesariamente sobre el programa, pero sus acciones, desde la elección del modelo, se basan en un juicio/criterio.

(d) **Toma de decisiones.** No sólo las que ha de tomar él, sino también las que ha de facilitar a los participantes de la evaluación.

(e) **Facilitador.** Sean cuales sean las condiciones en las que se lleve a cabo la evaluación, en muchos momentos ha de jugar el rol del facilitador, cuyas características hemos apuntado anteriormente.

(f) **Provocador.** El evaluador, sobre todo si los profesores/el centro (y/o la administración) no están implicados, después de entregar sus informes ve que nada ha cambiado. Puede ser porque el sistema carezca de un catalizador o instigador de ideas (de liderato educativo), en algunas situaciones el evaluador puede desempeñar esta función. Esta faceta del evaluador es la que quizás más puede contribuir a la mejora del programa, siendo paradójicamente peligrosa, ya que si rebasa sus propios límites puede perder su credibilidad como evaluador.

En la práctica de una evaluación este conjunto de roles quedarán minimizados o resaltados en el proceso de negociación entre los participantes y en la puesta en marcha del proyecto, ya que siempre habrá que introducir reajustes.

Resumiendo, los elementos que parecen susceptibles de configurar una situación 'ideal' de evaluación en los centros, para que ésta tenga posibilidades de erigirse en esa herramienta de formación permanente de la que he venido hablando son:

- (1) Participación activa de los profesores;
- (2) ayudados/asesorados por un evaluador (o equipo) externo;



- (3) con una visión amplia del desarrollo del curriculum; y
- (4) una idea ecológica (sistémica) del centro.

Desde estos referentes, la articulación que cada evaluación tome en los centros depende de muchos factores que, sin afán de ser exhaustiva, irán apareciendo en los siguientes párrafos.

### III.1.2.2. Planificación: Provisión de recursos.

En nuestro contexto, si exceptuamos algún centro (público o privado) que por diversas razones esté interesado en llevar a cabo una evaluación de la ejecución del curriculum, la responsabilidad de tal actuación recae en la administración, ya que es la entidad que tiene el poder legal y material para hacerlo. De este modo, la forma que pueda adoptar en definitiva dependerá, en primer lugar, del valor y de la provisión de recursos materiales y humanos que ésta dedique al tema de la evaluación.

La circunstancia de que la administración educativa esté en manos de un partido político determinado, como requiere el sistema democrático, el único en vigor en el que es posible el estudio independiente de los fenómenos sociales, existiendo un paralelismo entre el grado de autonomía de los estudios y la profundidad del talante democrático del sistema, conlleva un peligro que como mínimo hay que tener en cuenta. Si la reforma de la enseñanza se quiere rentabilizar políticamente hasta tal punto que sea imposible el análisis independiente de los hechos educativos, profesores y evaluadores se encontrarán faltos de recursos económicos o/y tan coartados por las presiones políticas, que las facetas formativo/educativas y de producción de conocimientos pedagógicos del

proyecto de evaluación quedarán diluidas en el cúmulo de problemas producidos.

Esta circunstancia puede agudizarse en un sistema educativo como el nuestro, sin tradición de evaluación e investigación educativa, en la terminología utilizada por Elliott (1976) y sin instituciones independientes, tipo fundación o institutos, que puedan estar interesadas por el tema de la enseñanza primaria y secundaria en los niveles obligatorios *de facto*, es decir, de 4-16 años.

En otros países cuando la metodología naturalista, desde distintas perspectivas (investigación en la acción, evaluación, estudios de distintos fenómenos educativos) ha dado sus frutos más interesantes, siempre ha habido una circunstancia favorable, de carácter social y económico, que ha permitido poner en marcha los proyectos. En todas las situaciones la ayuda institucional es imprescindible. En Estados Unidos, mediante instituciones tales como la *National Science Foundation Study* (Stake y Easley, 1978) o el Instituto Nacional de Educación (Ianni y Orr, 1986). En Gran Bretaña, mediante *Schools Council*, que apoyó todo el movimiento de desarrollo del curriculum hasta finales de los 70 o el mismo gobierno central, que está financiando actualmente la evaluación del proyecto curricular *Technical and Vocational Education Initiative* (Holly, 1986b; Fiddy y Stronach, 1986) con una provisión de fondos anual de 250.000 libras esterlinas (CARE, 1986). En Suiza donde se está llevando a nivel inter-cantonal un amplio estudio para la mejora de la práctica escolar (Salamin, 1986), etc.

Mi propuesta, en principio, podría ponerse en marcha sin necesidad de crear nuevas superestructuras, ya que podría ser asumida por cualquiera

de las agencias que dedicadas al perfeccionamiento del profesorado y a la investigación educativa, tipo ICEs, CEPs, departamentos de la Universidad, etc. El problema más complejo y difícil de resolver podría ser el de los evaluadores (falicitadores/asesores). Aunque quizás es sólo un problema de tiempo, ya que en los últimos tres/cuatro años, desde distintas Universidades, Institutos de Ciencias de la Educación, Subdirecciones General de Perfeccionamiento del Profesorado (VYAA, 1984) .... se ha comenzado a ofrecer cursos sobre 'investigación y evaluación cualitativa' y esto es un primer paso.

En cuanto a la forma de poner en marcha los estudios las posibilidades pueden ser varias (sólo consideraré aquellas en las que la participación del profesor sea voluntaria) :

1) Se inicia una reforma/innovación del curriculum, a instancias de la administración, en la que participan una serie de centros de forma voluntaria. La evaluación de la ejecución del curriculum, con la colaboración de un evaluador (un equipo), forma parte del compromiso adquirido por los profesores.

Tanto esta modalidad como la siguiente puede organizarse como un proyecto único en la que cada centro desarrolla su propio estudio, pero en interrelación con los demás, incluso compartiendo problemas, métodos y técnicas de evaluación en determinados momentos, con lo cual un nivel intrínseco de la evaluación que es la comparación entre los distintos procesos y resultados se lleva casi automáticamente a la práctica, o mediante proyectos de estudio de casos totalmente independientes (figura 6). En el primer caso se pueden compartir recursos, conocimientos, personas y ofrecer una visión más general del desarrollo del curriculum.

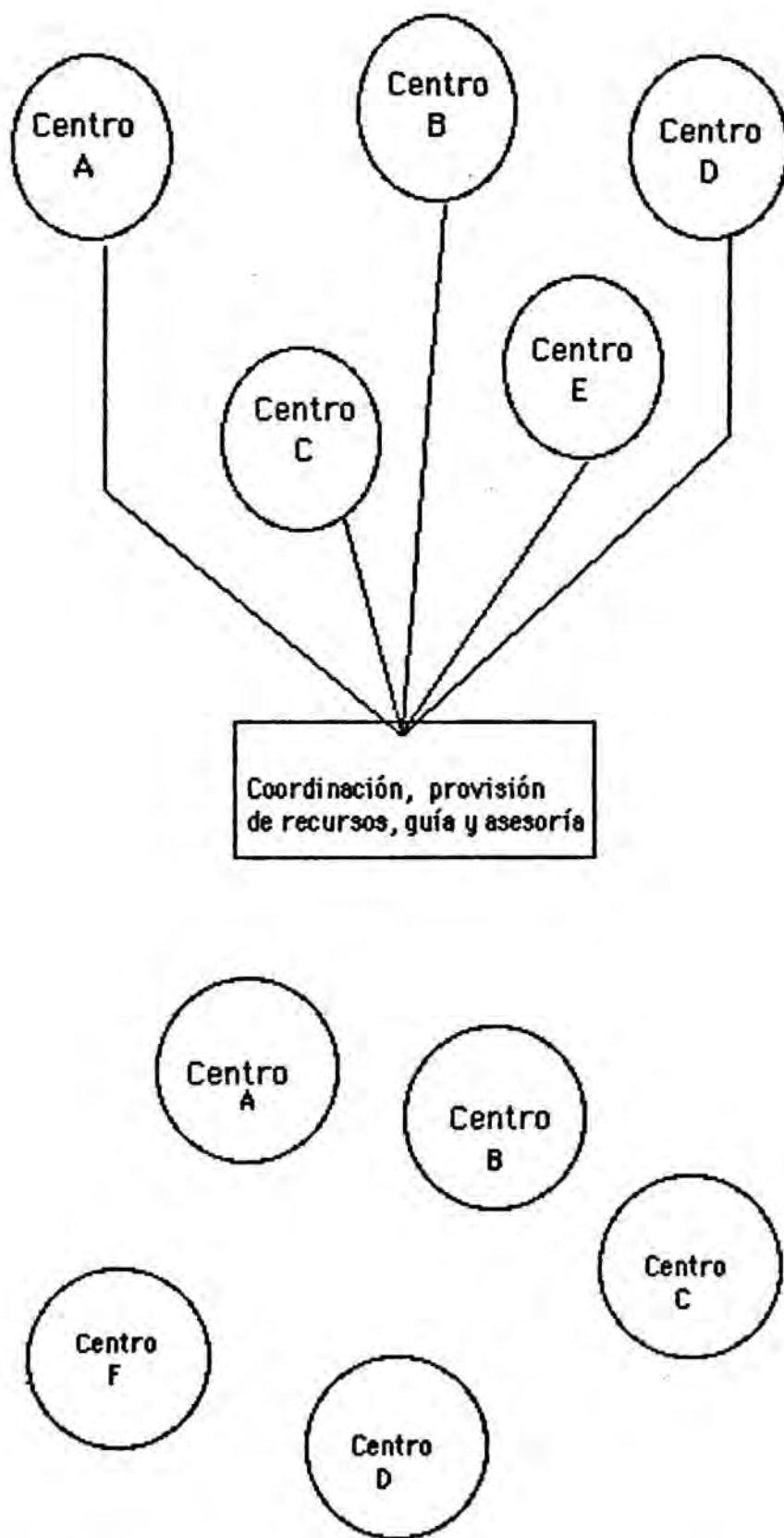


Figura 6. Formas de organización de líneas de evaluación desde una institución

sin embargo, puede representar una multiplicación de reuniones y una cierta burocratización y jerarquización. En cualquier caso, un elemento a tener en cuenta es la publicación o difusión de los informes de los distintos estudios de caso.

2) Una institución de muy distinto tipo: Centro de Profesores; Instituto de Ciencias de la Educación; un Departamento de la Universidad; la misma Dirección General de Innovación y Evaluación; un grupo de Renovación Pedagógica..... tiene entre sus proyectos llevar a cabo una serie de estudios de caso sobre los nuevos programas del Ciclo Inicial y/o Medio, sobre la reforma del Ciclo Superior, de la Enseñanza Secundaria, adultos, etc. Contrata a un equipo de evaluadores, hace una convocatoria más o menos abierta y, en función de los recursos con los que cuenta (humanos y económicos) pone en marcha el proyecto.

3) Un profesor o un grupo de profesores que quieren llevar a cabo una evaluación en su centro y se dirigen a una institución en busca de asesoramiento; alguien de la institución o contratado por ella participe con ellos; subvención económica; respaldo institucional, etc.

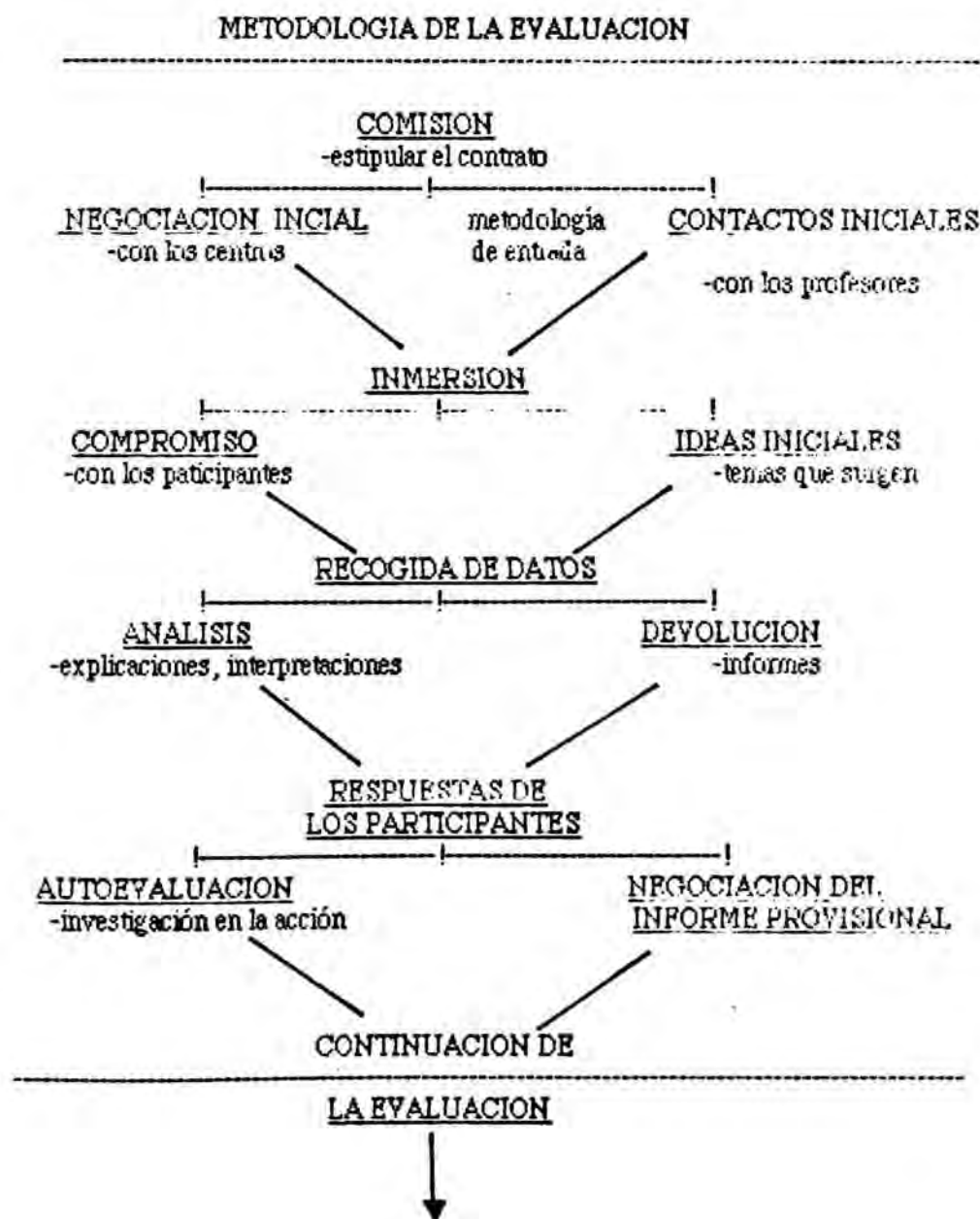
4) Un evaluador o grupo de evaluadores, pertenecientes a una institución, preparan con un grupo de profesores un proyecto de evaluación y piden respaldo económico e institucional.

Es evidente que el hecho de que el centro sea de enseñanza primaria o secundaria no presenta hasta aquí mayor problema. Estos se darán, en todo caso, en la puesta en marcha de la evaluación. En los centros de secundaria, la fragmentación del curriculum por profesores y materias puede ser, aunque no necesariamente, un obstáculo. Sobre todo porque es



más difícil encontrar un grupo de profesores dispuestos a participar que coincidan todos dando clase en un mismo curso.

Todos los casos considerados, y todos los intermedios que se podrían dar, tienen en común: (a) apoyo institucional; y (b) se dan en colaboración entre evaluador/es y centro/s o profesores. Por lo que el primer paso a realizar será la negociación entre los profesores/centro y el evaluador. El esquema utilizado por (Holly, 1986) sintetiza el proceso de esta operación

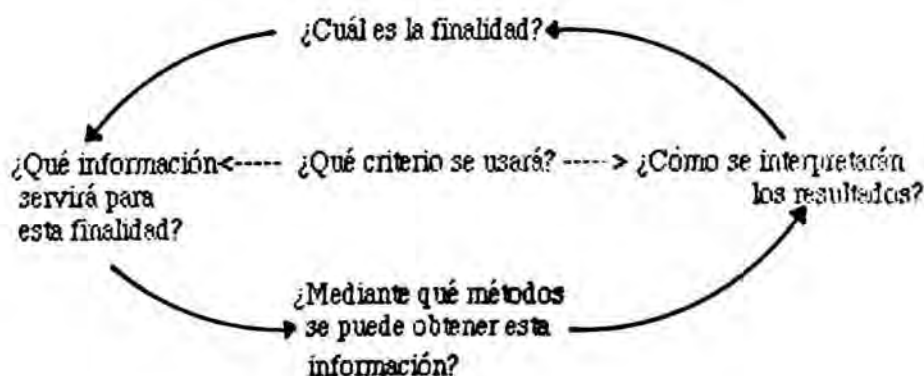


Este esquema de trabajo, recoge los pasos más importantes a dar en la planificación de la evaluación del currículum en los centros, con la ayuda de un evaluador externo, que tenga entre sus premisas la mejora de la práctica educativa.

### III.1.2.3. La puesta en marcha de la evaluación.

La evaluación implica no meramente la recogida de información sino también, como hemos ido argumentando, la identificación de criterios. Naturalmente el criterio usado para juzgar la información influirá en la elección de la información recogida.

Antes de comenzar el proceso de negociación entre los profesores/centro y el evaluador, ambas partes, y habría que discutir si también la entidad que los financia, tendrían que hacerse una serie de preguntas que (Harlen, 1984, p. 136) articula así:



El proceso de negociación podrá tomar derroteros muy diferentes en función de la posición del centro frente a la evaluación. La variedad de posturas podrían situarse entre:

(1) Todo el centro está de acuerdo o sólo un grupo (más o menos numeroso) lo está, pero el evaluador ha de llevar el peso de la evaluación. Los grados de dificultad aquí estriban en la cantidad de personas que puedan estar en contra de la evaluación y de la firmeza de sus argumentos.

(2) La misma situación anterior, pero los profesores (todos o una parte) quieren participar activamente en la recogida e interpretación de la información. Los riesgos son similares.

### III.1.2.3.1. Configuración del estudio.

Una serie de cuestiones habrían de quedar claras desde el primer momento. Esta primera etapa de la evaluación es fundamental y vale la pena dedicarle un tiempo. Su éxito, como instrumento de conocimiento y mejora, puede depender, en parte, de ella. En esta sección propongo una serie de puntos a tener en cuenta, que cada grupo de trabajo tendrá que adaptar a su situación.

(1) La finalidad de la evaluación. Este es un tema clave que condiciona, en parte, el resto de la negociación. Los distintos profesores que vayan a participar de manera 'activa' o 'pasiva' pueden tener ideas muy diferentes al respecto. Sobre todo si consideramos que en general el término evaluación se asocia a la evaluación de alumnos. Desde el primer momento tendría que quedar claro, no sólo la finalidad

intracentro sino también extracentro. Habría que pensar desde el comienzo en el tema de la difusión de los informes. Si el conocimiento sobre los procesos de desarrollo del curriculum generados por la evaluación no quiere acabar en el mismo centro y parece importante comunicarlo para que otros profesores puedan aumentar su formación, entre las finalidades de la evaluación podría considerarse la publicación del informe (o informes) producidos.

(2) **Amplitud del enfoque de la evaluación.** Este punto está muy relacionado con el anterior. Hemos visto que el foco de la evaluación puede ser amplísimo, incluso en el concepto mismo de curriculum. Los acuerdos en este punto conformarán los ámbitos en los que la información ha de ser recogida, así como su eventual interpretación. Entre centrarse en los resultados de los alumnos o en todo el proceso de puesta en marcha del curriculum, que implica la forma de seleccionar, articular, impartir y evaluar los conocimientos escolares, adoptada por el centro como un todo y por cada profesor en particular, existe un amplio margen. La explicitación y acuerdo sobre este aspecto es fundamental.

En este punto conviene comenzar a delimitar el criterio que se utilizará para elegir los elementos representativos del ámbito que abarque la evaluación. No se puede evaluar, a no ser que se cuente con una gran cantidad de recursos, 'todo' el curriculum de un centro, desde el ámbito máximo y considerando todos los procesos de ejecución del curriculum que se dan en el centro. La evaluación puede centrarse en un curso, por ejemplo, si se quiere tener una visión de conjunto del curriculum experienciado por los alumnos y esto en un proceso de reforma es

fundamental y realizar una descripción más o menos exhaustiva del centro como unidad ecológica.

(3) **El rol de los participantes externos e internos.** Distintas situaciones iniciales informan de manera diferente este punto. Cuanta más oposición encuentre en un centro la evaluación más claro ha de quedar el papel de cada participante (ya sea 'pasivo' o 'activo'). Los roles se comienzan a configurar en el proceso de negociación sobre la amplitud del enfoque de la evaluación. Un factor importante en este punto es el grado de acceso a la información por parte de todos los participantes.

(4) **El tiempo aproximado de duración de la actividad y el tiempo que le han de dedicar los participantes.** Esto dependerá en gran manera de los recursos económicos con los que cuenta el proyecto. Evaluaciones que se extiendan a través de periodos largos de tiempo presentan problemas adicionales: cambios en el profesorado, cansancio, etc. El tiempo a dedicar por parte de los profesores ha de ser estipulado con realismo. El cansancio y el exceso de trabajo, a medida que avanza el curso, pueden hacer estragos en una planificación temporal pactada a principio de curso. El tiempo real que pueda ser dedicado ayudará a decidir la amplitud y profundidad de la evaluación

(5) **Un acuerdo sobre las estrategias en general y, sin parece necesario, sobre los métodos a emplear.** Los profesores y/o el evaluador pueden estar de acuerdo en que se analicen los distintos documentos oficiales del centro: actas de claustro y seminario/departamento; programaciones; exámenes; etc. Pero quizás no estén dispuestos a ser observados en sus clases (o a observar), a



abordar la evaluación de alumnos mediante procedimientos que no sólo sean los exámenes tradicionales o a entrar en un proceso de triangulación de personas. Todo esto ha de ser discutido en la negociación.

En general, las estrategias de recogida de información han de estar en consonancia con la finalidad de la evaluación y la amplitud y profundidad del enfoque.

**(6) Criterios de interpretación de la información.** La información como conjunto de datos sólo se convierte en conocimiento en la medida que se le da un sentido y una interpretación. Una misma información puede dar una visión completamente distinta de un hecho en función de cómo sea interpretada<sup>51</sup>. Ir estableciendo, desde el comienzo criterios comunes (no uniformes) de interpretación ayuda a hacer más significativa la evaluación.

**(7) También hay que negociar cómo van a ser administrados y controlados los recursos disponibles:** económicos, de personal, de tiempo. Para tratar de evitar reticencias que pueden entorpecer el proceso de la evaluación.

**(8) Los participantes han de buscar procedimientos consensuados para salvaguardar la confidencialidad, la imparcialidad y el control de acceso a la información y de divulgación de la misma.**

---

<sup>51</sup> En el ámbito de la evaluación de los alumnos se habla de interpretación de la información sobre los resultados de sus respuestas a las pruebas en función de la referencia: personalizada, a la conducta, al criterio y a la norma (Rodríguez, 1980)

La forma que adopte la evaluación en la práctica es consustancial a cada proyecto, aunque esté dentro de una estructura más amplia, y es el resultado de todos los condicionantes que hemos ido apuntando, es idiosincrásica y no existe la posibilidad, dado el volumen de factores que pueden interactuar en su configuración, de detectar esquemas de actuación.

En cualquier caso, sea cual se la forma definitiva de la evaluación, hay que tener un especial cuidado en no excederse en la recogida de datos. Los datos cualitativos, que no pueden convertirse en números y pasarse por el tamiz de un programa informático, requieren un proceso de análisis complejo, por lo que contar con un volumen excesivo puede entorpecer más que ayudar a interpretar los fenómenos. El criterio utilizado para decidir qué información puede ser la más relevante es de vital importancia. El criterio dependerá de la visión específica que tienen los participantes en la evaluación sobre los fenómenos educativos, es decir, de sus teorías explícitas y/o implícitas. Como principio, y sin que esto signifique perder la visión de conjunto, es preferible centrarse en unos cuantos puntos, que se consideren claves y representativos, del desarrollo del curriculum en el centro, se analicen en profundidad y se intente buscar relaciones con otros puntos, a la vez que se contextualizan en el sistema que crean y los conforma, que intentar estudiar 'todo' desde el comienzo.

En el siguiente apartado, dado que la preocupación más inmediata de los profesores suele ser su tarea con los alumnos, reseñaré un esquema de evaluación del 'curriculum en acción', es decir, de la ejecución de las

actividades programadas por el profesor, tal como tiene lugar en la clase.

### **III.1.2.3.2. Un esquema de evaluación del curriculum en acción.**

No todos los profesores, por distintas circunstancias, tienen la oportunidad de poder participar en un grupo de evaluación o en uno que cuente con la ayuda de un evaluador externo. Sin embargo, muchos pueden estar interesados en evaluar o autoevaluarse la ejecución de su propio curriculum.

En este apartado comentaré la propuesta de la Open University (Ashton et al. 1980) para la autoevaluación del curriculum en acción, que ha sido especialmente diseñada pensando en el profesor, sin demasiados recursos y apoyos materiales, pero con actitud de estudio e investigación ante su trabajo. También puede servir de guía para los involucrados en una evaluación del curriculum más amplia.

#### **III.1.2.3.2.1. Preguntas claves.**

La propuesta tiene una estructura muy simple en apariencia, pero cuando se empieza a profundizar en ella es mucho más compleja de lo que parece y tiene más posibilidades que el propio equipo de la Ashton le suponen.

Se trata de que el profesor al realizar una actividad con una clase, como parte del curriculum de una determinada asignatura o área de un curso (aunque también es posible aplicarlo a la realización de un proyecto) se haga una serie de preguntas.

Los profesores suelen analizar lo que ocurre en sus clases (o en el centro) casi siempre desde un solo punto de vista: el suyo. Sin embargo, los otros protagonistas de la educación: los alumnos, suelen tener sus propias versiones y vivencias sobre lo que sucede en la clase y en el centro. También construyen sus propias teorías evaluativas sobre el profesor, el contenido del currículum, su articulación y su forma de llevarlo a la práctica, aunque normalmente no se tenga en cuenta.

"Creo que en este instituto no se tiene en cuenta el esfuerzo del alumno y tampoco se tienen en cuenta las condiciones en que se puede encontrar el alumno (depresión, crisis, problemas) e incluso de salud. Creo que lo que intentan hacer es una desmoralización colectiva". Alumno de 2º de BUP.

"Muchas veces los profesores nos tratan como objetos sin respetar las opiniones de los demás". Alumno de 3º de BUP.

"Algunos profes no intentan comprenderte ni intentan ayudarte ni tratan de llevarse mejor con los alumnos". Alumno de 1º de BUP.

"...Un sistema de enseñanza más de acuerdo con nuestras ideas y mejor con nuestras posibilidades". Alumno de 3º de BUP. (Sancho, 1987)

Una función importante de la evaluación del currículum en los centros con perspectivas de innovación con cambio sería el descubrir el impacto que la actividad docente tiene en los alumnos. Ya que como hemos argumentado anteriormente, los resultados de la enseñanza no se ven sólo a través de los exámenes. Los efectos colaterales (actitud hacia la cultura, el saber, interiorización del respeto o su falta de él, etc.) son tanto o más importantes que aquello que se puede aprender en los libros.

De ahí el interés que puede tener para un profesor o un centro, abordar su trabajo como una investigación en la que puede descubrir facetas

impensadas y ser fuente de satisfacciones (en ocasiones también de tensiones<sup>52</sup>) profesionales.

"Cuanto más observo lo que mis alumnos hacen y dicen, pienso menos en su educación sólo en términos de lo que yo quiero enseñar. En cambio, estoy empezando a ser más consciente de sus necesidades individuales como alumnos." (Ashton, et al., 1980, p. 5)

Las preguntas que el profesor (o equipo de profesores) pueden hacerse (figura 7) giran en torno a los siguientes puntos:

(1) **¿Qué han estado haciendo los alumnos?** El profesor normalmente en la clase propone una tarea o explica una lección, lo que en realidad hagan los alumnos (a menos que se trate de conductas visiblemente disruptivas) suele pasar desapercibido al profesor. Si la sesión de clase ha sido expositiva, siendo él el centro de la actividad, todavía más. Las observaciones parciales *in situ*, mediante plantillas más o menos estructuradas (anexo III), o reflejadas a posteriori en forma de diario, dan al profesor a la larga una visión de las constancias de las conductas de sus alumnos en determinados momentos y puede comenzar a preguntarse por qué sucede lo que sucede y más adelante, en el conjunto de la reflexión por qué lo ve como lo ve.

La presencia de un observador externo, que se centre en los aspectos requeridos por el profesor de la actividad de la clase, puede ser de una gran ayuda. También pueden ser utilizadas otras técnicas (fotos, vídeo,

<sup>52</sup> Tensiones porque en la medida que el profesor se hace reflexivo también se vuelve más exigente lo que le lleva normalmente a enfrentarse con el dilema de la educación, que hemos comentado al principio de este trabajo, agudizando su visión de las contradicciones que se viven en la Escuela (Ebbutt y Elliott, 1985)



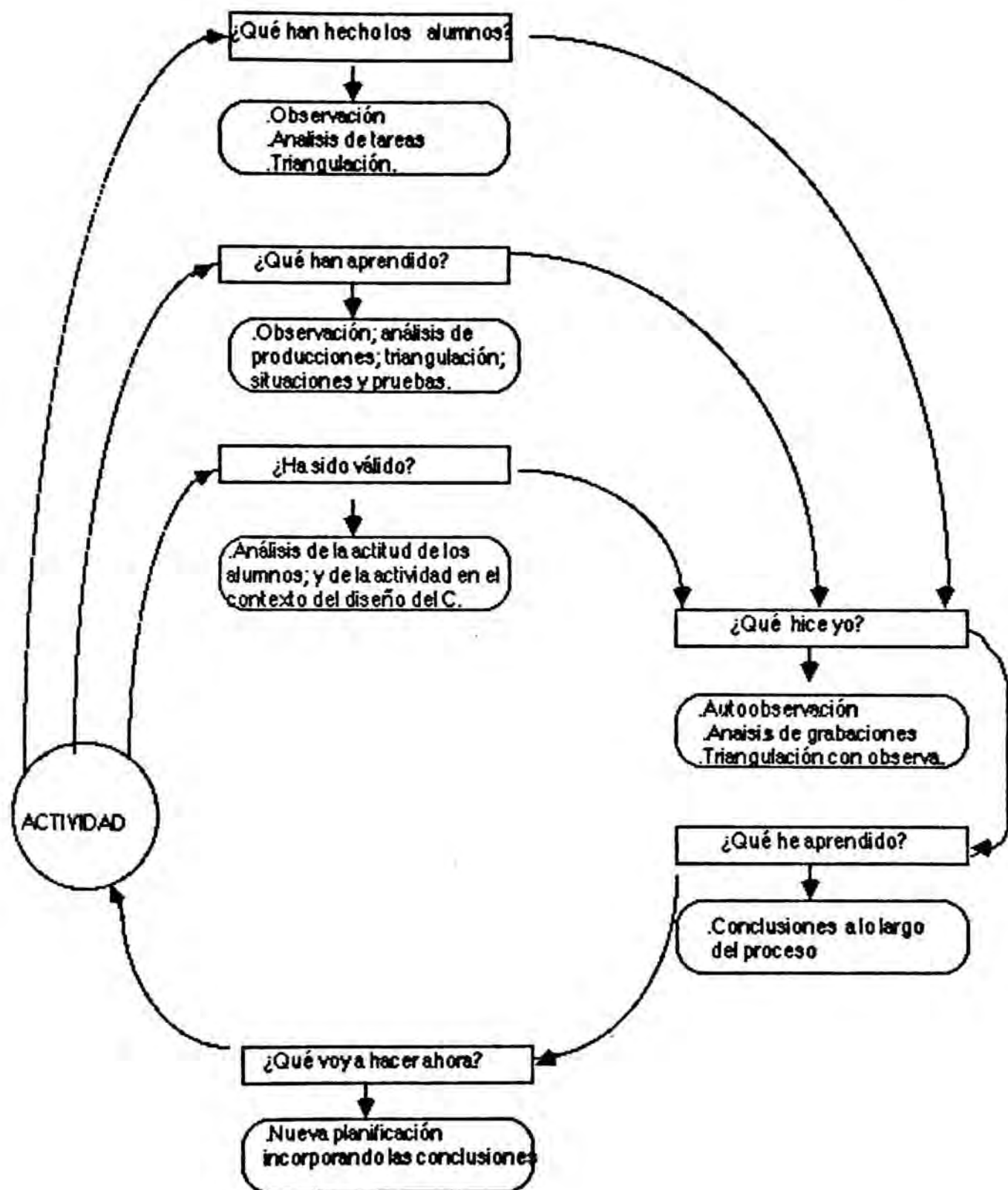


Figura 7. Autoevaluación del currículum en acción.

grabaciones magnetofónicas) que tienen los pros y contras que hemos señalado anteriormente.

(2) **¿Qué han estado aprendiendo?** Una cosa es lo que el profesor enseña y otra, a veces muy diferente, lo que los alumnos aprenden. Un proceso de triangulación de personas (profesor- alumnos-observador, si es posible) puede aportar luz sobre este tema. La entrevista realizada por el profesor a varios alumnos y el análisis de las producciones realizadas también. Una cuestión a tener en cuenta es que los alumnos no suelen ser conscientes de su propio aprendizaje, así, si un profesor les pregunta al final de una clase: ¿qué habéis aprendido? lo más probable es que le digan "nada", para consternación del profesor. En ese sentido, indicar a los alumnos, al comenzar la sesión, lo que se intenta lograr en la misma y hacer un resumen al final (si es un proyecto de trabajo se puede hacer al final de cada etapa) les será de gran ayuda para contrastar su propio proceso con el intentado por el profesor. Verbalizar lo que se aprende, al igual que lo que se enseña, es una actividad que hay que aprender. Es fácil decir: he aprendido/he enseñado fracciones, pero la calidad de ese aprendizaje y las operaciones cognitivas que subyacen son más difíciles de analizar.

(3) **¿Qué valor tenía?** Un profesor puede pensar una actividad docente pensando que va a tener un determinado peso específico en el desarrollo del *currículum* del curso. Una vez puesta en práctica puede ser vista de forma diferente. Las respuestas (corporales, verbales, intelectuales) de los alumnos, su propia visión de lo sucedido en la clase le ayudarán a definir su valor en aquel determinado momento. Intentar reseñar los factores que llenaron/vaciaron de valor la actividad

programada es importante para el desarrollo del criterio profesional del profesor<sup>53</sup>.

(4) **¿Qué estuve haciendo yo?** Aunque el profesor planifica su trabajo con más o menos detalle con antelación, una vez en la clase, en interacción con los alumnos, desarrolla unas conductas de las que no siempre es consciente. El autoanálisis de la propia acción mientras ésta tiene lugar es dificultoso aunque posible. La presencia de un observador externo, o el análisis de grabaciones magnetofónicas, además de la reflexión a posteriori son buenos instrumentos de contraste para el profesor que no quiera quedarse en una sola faceta, la relativa a la actuación de los alumnos, en el desarrollo del curriculum.

(5) **¿Qué he aprendido?** Si se han ido realizando las fases anteriores y se han ido articulando explicaciones, interpretaciones sobre la interacción con los alumnos a través de las actividades que conforman el curriculum se ha tenido que ir creando una nueva percepción del tema. Este conocimiento<sup>54</sup> le ayudará a abordar de forma diferente las siguientes tomas de decisiones.

---

<sup>53</sup> Un profesor puede preparar una salida didácticamente correcta pero se puede encontrar con que los alumnos han estado en el sitio repetidas veces y no muestran interés. Sería erróneo inferir que la actividad no tenía valor, habría que inferir que antes de proponer una tarea hay que detectar qué saben los alumnos sobre ella.

<sup>54</sup> En un grupo de profesores de educación compensatoria con los que trabajé la evaluación a partir de este esquema, uno de los profesores planteó que al seguirlo había descubierto que a un alumno la Escuela "no le interesaba en absoluto" y planteaba: "yo qué puedo aprender de eso". La conclusión del grupo fue que el aprendizaje era que toda la formación se quería 'escolarizar' y había jóvenes que por distintas razones no podían aprender en la Escuela, pero sí en otros sitios, como aprendices en una empresa, por ejemplo, por lo que lo que habría que hacer es ofrecer esquemas de formación más diversificados, pero esto está más allá de las actuales competencias de los profesores.

(6) **¿Qué voy a hacer ahora?** Las decisiones a partir de aquí se supone que vendrán informadas por el mayor conocimiento del profesor de su propia tarea con los alumnos.

En realidad las preguntas, tal como sugiere la expresada en el último lugar, también pueden ser hechas al planificar la actividad, como punto de contraste y ampliación del conocimiento del profesor sobre sus acciones en al clase.

Contestar o contestarse cada una de estas preguntas sin superficialidad, intentando recoger información relevante sobre los fenómenos que tienen lugar en la clase y contrastando las propias conceptualizaciones con otros profesores, el psicopedagogo del centro, el evaluador externo, etc, puede constituir una metodología reflexiva de trabajo de gran valor para el profesor .

Aplicadas al desarrollo de un bloque de la actividad de profesores y alumnos en la clase, dentro de una evaluación más amplia del curriculum en el centro y utilizando distintas fuentes para recabar información (figura 7) constituyen un punto de referencia para el estudio del curriculum en acción, tal como los profesores lo llevan a la práctica y es vivenciado por los alumnos a través de las experiencias de aprendizaje.

### III.1.2.3.2.1.1. **¿Qué han aprendido los alumnos?**

Tradicionalmente esta ha sido la pregunta que ha centrado todos los esfuerzos de profesores y evaluadores, siendo a la vez la más difícil de contestar.

Normalmente se intenta 'medir' o 'evaluar' lo que el alumno sabe (no lo que ha aprendido) mediante pruebas o exámenes que, tal como hemos visto anteriormente, no parecen ser los sistemas más adecuados.

(1) Porque el aprendizaje no siempre es instantáneo, sino que sigue un proceso, peculiar en cada alumno, que es bastante difícil reflejar en una prueba de 'papel y lápiz'.

(2) Porque muchas cosas que se aprenden (se enseñen o no) tienen su rentabilidad más tarde, en situaciones menos artificiales o cuando el contexto ha posibilitado al alumno hacer significativos los aprendizajes.

(3) Porque no son fiables.

"Los exámenes tienen en nuestra sociedad un papel demasiado importante para que la cuestión de su fiabilidad no se haya planteado seriamente desde hace tiempo" (Moizet y Caverni, 1978, p. 27)

(4) Porque los resultados de los exámenes o pruebas no reflejan el 'saber' de los alumnos o la calidad de sus procesos intelectuales.

"Las pruebas de ejecución están muy lejos del conocimiento que pasa por la mente del que los ejecuta. Los niveles de ejecución -ya sean resultado de pruebas estandarizadas o exámenes- no nos dicen necesariamente nada sobre el nivel educativo" (Holt, 1984, p. 149)

(5) Porque desplazan la motivación y el interés de los alumnos.

Casi todos los educadores creen que los exámenes y los tests son un parte necesaria de la educación. Estoy en total desacuerdo; no creo que sean necesario, ni útiles, ni siquiera disculpables. En el mejor de los casos examinar hace más mal que bien; en el peor, dificultan, distorsionan y pervierten el aprendizaje. (Holt, 1977, p. 57)



(6) Porque incluso dificultan las innovaciones, condicionando los procesos de enseñanza aprendizaje.

"Debido al proceso de exámenes, los alumnos no tratan de entender en el momento de recibir la enseñanza; en cambio retrasan el aprendizaje hasta llegado el momento de los exámenes" (Elliott, 1985, p. 45)

(7) Porque suelen ser inadecuados para captar distintos tipos de conocimiento.

No todas las tareas de enseñanza/aprendizaje tienen el mismo nivel de exigencia cognoscitiva Smith y Meux (1970); Kemmis et al. (1977); Doyle (1979) han establecido diferentes tipología. Las categorías básicas son:

(a) de **comprensión**, tratan de reconstruir un significado a partir de la información presentada o de la aplicación, por parte del estudiante, de operaciones cognoscitivas como la clasificación, la inferencia, la deducción y el análisis, a temas con los que no ha tenido contacto anteriormente.

(b) de **memorización**, intentan desarrollar la capacidad de reproducir información de la misma forma que ha sido presentada.

(c) de **resolución de problemas de rutina**, que obligan a los alumnos a aprender unas fórmulas o principios fiables de tipo estándar.

Los exámenes suelen poner a prueba aspectos fáciles de calificar, lo cual lleva a concentrarse en niveles de comprensión bajos, o cuando se introducen elementos de comprensión parece que se tiende a equiparar la "comprensión de conceptos" con la "comprensión de términos", tendiendo a superponer la aptitud para recordar definiciones globales de términos con la capacidad para entender su significado.

(8) Porque no permiten vislumbrar cual podría ser el comportamiento del alumno (ni en la utilización del conocimiento, ni en el de las actitudes, valores y normas que implícita o explícitamente transmite la Escuela) en situaciones de vida real.

Así, en la evaluación del curriculum en el centro, una atención considerable habría de centrarse en la evaluación del alumno. Para lo que podrían articularse dos tipos de actividades:

1) En torno a cómo evalúan los profesores en general (a) el análisis de los exámenes propuestos a los alumno; (b) el análisis de los contextos en los que se realizan los exámenes; (c) los criterios de corrección utilizados por los profesores; (d) la devolución que éstos hacen a los alumnos de los exámenes; (e) la visión de los alumnos sobre los exámenes; (f) análisis de otras factores que intervienen en la evaluación.

2) Articulación de propuestas alternativas de evaluación: (a) análisis de trabajos realizados por los alumnos; (b) análisis de las tareas de clase; (c) creación de situaciones complejas en las que el alumno tenga que mostrar los conocimientos, habilidades, etc.

Toda evaluación de alumnos alternativa, que intente captar los procesos y las diferencias individuales, aumenta inmediatamente el trabajo del profesor a la vez que le exige realizar tareas para las que puede no estar preparado. En el caso de que en el centro se llevase a cabo una evaluación del curriculum con la ayuda de un evaluador externo, parte de la función de éste podría ser colaborar con los profesores en la elaboración y puesta en práctica de nuevas propuestas de evaluación. Si esto no existe, alguno de los componentes del Equipo Psicopedagógico que

atiendan al centro también podría desempeñar este papel, pero esto encierra otra problemática.

#### **III.1.2.4. El posible y difícil papel de los componentes de los Equipos Psicopedagógicos.**

En principio los integrantes de los Equipos Psicopedagógicos, que llevan ya varios años de trabajo en los centros de básica y en algunos de secundaria, parecen las personas más adecuadas para llevar a cabo la labor de asesoría/facilitación de cualquier proceso de trabajo reflexivo que quiera iniciar un profesor o grupos de profesores.

Sin embargo, esta situación que podría parecer ideal, está actualmente configurada de tal forma que, de no introducirse variaciones importantes, no puede tener viabilidad práctica, si exceptuamos algunos casos. Y esto es así, entre otras cosas, porque:

- 1) Los equipos han de atender a un volumen de población demasiado amplio. Su horario de trabajo es muy extenso y deja poco espacio a al estudio y al análisis de los problemas.
- 2) Su trabajo se sitúa en general en el modelo centrado en el diagnóstico para emitir prescripciones (Coll, 1980b, Sancho, 1987).
- 3) No se ha producido una evolución formativa en los enfoques que subyacen en algunos planteamientos psicopedagógicos, que continúan conceptualizando la interacción enseñanza/aprendizaje desde el modelo de la tecnología didáctica (Hernández, 1986).

4) Profesores y psicopedagogos suelen tener dos visiones diferentes de la teoría y la práctica. Para el profesor, el psicopedagogo es alguien que dice cómo tendría que hacerse el trabajo cotidiano, pero quien ha de llevarlo a la práctica es el profesor (Hernández, 1986).

Para poder asumir el tipo de tarea que he esbozado, no sólo habrían de cambiar las condiciones de trabajo de los integrantes de los equipos psicopedagógicos, sino también su formación y su concepto de rol profesional.

### III.1.3. Dificultades generales de la propuesta.

Una propuesta de este tipo de la que he expuesto a lo largo de todo este trabajo, tiene en realidad la misma problemática que encontramos en el centro del tema de la innovación. La innovación, en definitiva, tal como he argumentado anteriormente es un proceso que implica una reestructuración del conocimiento y el repertorio de conductas de los individuos que, aunque pueda ser inducida externa y socialmente, sólo se da si llega a afectar la esfera personal (o profesional) de los implicados en ella.

Todo proceso de aprendizaje requiere una mínima participación activa. Y el desarrollo profesional del profesor no es una excepción. En este sentido, si la propuesta no es aceptada por los profesores, ni existe una intención mínima por su parte o el convencimiento de que es posible mejorar la propia práctica, seguirá siendo una vía válida de estudio de una realidad compleja, pero, una vez más, la investigación no habrá servido para transformar la realidad.

Podría argumentarse entonces que sólo es válida para aquellas personas que ya hayan desarrollado, bien por su formación como profesores bien por su forma de ser, una idea de auto-formación y necesidad de



perfeccionamiento<sup>55</sup>, de las cuales, tal como hemos visto anteriormente, existe un número apreciable en nuestro país. Es evidente que el valor de lo que aquí se ha expuesto tiene como referentes este tipo de profesores, la formación inicial de los venideros y los investigadores y/o profesores de Universidad y Escuelas de Magisterio, que quieran estudiar los fenómenos educativos desde otras perspectivas y una administración educativa que quiera rentabilizar los cambios educativos inducidos por ella no sólo de forma política.

Para los que tienen una inquietud formativa y de mejora de su propia tarea les puede suponer el descubrimiento de una metodología de trabajo que les ayude a abordar su práctica desde la elaboración de una nueva construcción de la misma. Los futuros profesores, si se van realizando estudios de caso en distintos contextos sobre la ejecución del currículum, podrán contar, cosa que hoy por hoy es imposible, con una visión de la problemática educativa que les ayude, por analogía y contraste a situarse frente a su futura práctica. A los evaluadores que provengan del campo académicos, el tener que negociar con los profesores

---

<sup>55</sup> Este fue durante un tiempo motivo de discusión, en Gran Bretaña, para dos líneas de investigación educativa: la investigación en la acción, encabezada por John Elliott y, lo que podríamos llamar 'la investigación sobre la acción' o investigación en el aula, del grupo ORACLE (Observational Research and Classroom Learning Evaluation - Investigación observacional y evaluación del aprendizaje en el aula). A Elliott le achacaban que su trabajo era como una secta 'sólo para elegidos, para los que ya tenían fe'. A los del grupo ORACLE, que realizaron una investigación observacional en 58 clases de primaria y secundaria, durante cinco años (Galton, et al., 1980; Galton y Simon, 1980; Simon y Willocks, 1981; Galton y Willocks, 1983) que los resultados de su investigación no influirían en la conducta de los profesores. El argumento de ambas tendencias, las dos igualmente válidas para crear conocimiento, era que los problemas que se planteaban requerían la aproximación elegida. La primera quería ver la viabilidad pedagógica de un tipo de enseñanza, detectando los problemas que esto podía crear y elaborando hipótesis de acción. La segunda, quería ver qué pasaba en las clases, para poder tener argumentos 'no de sentido común', sino basados en la experiencia empírica, como base para la discusión y contraste con los profesores. Las dos perseguían lo mismo: aumentar el conocimiento profesional de los profesores. En realidad se estaban complementando.

los términos de la evaluación y tener que considerar la Escuela 'tal como es' y no 'como ellos creen que debería ser', les puede ayudar a no realizar en falso la formación de los profesores inicial y permanente.

### III.1.3.1. A modo de recapitulación.

Desde el comienzo de este estudio he advertido de la dificultad que encierra el abordar la evaluación del curriculum desde esta perspectiva metodológica y epistemológica. Pero el que algo sea difícil no implica que no tenga valor para producir conocimiento. Quiero evidenciar las dificultades porque no la considero una panacea. En ningún campo del saber, y menos en el ámbito de las Ciencias Sociales, existe tal cosa. Se trata de abrir caminos, de presentar alternativas de trabajo, de sugerir perspectivas de estudio y actuación con poca implantación en nuestro contexto y que plantean un reto importante a la forma tradicional de concebir la investigación educativa y los estudios de evaluación.

La imagen tradicional de la ciencia ha marcado unas expectativas y unas formas de actuar, que han permitido avances importantes en muchos aspectos, pero también han llevado consigo una delimitación peligrosa de lo 'permitido' o 'no permitido' en la creación de la ciencia.

Así, el primer problema que nos encontraremos será la formación de los evaluadores. Las personas que en el mejor de los casos se podrían dedicar a la realización de este tipo de estudios, pedagogos y psicólogos, suelen carecer de la preparación necesaria para ello. La tradición racionalista que impera en las universidades, a pesar de que el paradigma naturalista esta tomando cada vez más fuerza en ellas, exigiría no sólo

un reciclaje metodológico de estos profesionales, sino, y sobre todo, epistemológico.

Una segunda cuestión en esta misma línea, apuntada por Pérez Gómez (1984), se refiere a los profesores. Su visión de 'lo científico', aunque los profesores no integran directa y 'literalmente' los resultados de las investigaciones en su práctica cotidiana, está también marcada por el paradigma racionalista. Pero, además, en el tema concreto de la evaluación se puede producir un efecto parecido al que les sucede a los alumnos cuando se encuentran un profesor que les quiere hacer participar activamente en su propio proceso de aprendizaje, que lo rechazan porque les obliga desplegar una tarea distinta a la de 'oir y apuntar', o creen que no están aprendiendo<sup>56</sup>.

Las evaluaciones externas del curriculum, realizadas sobre los resultados del aprendizaje de los alumnos en base a sus contestaciones a una serie de pruebas estandarizadas y/o cuestionarios de actitudes, etc., no suelen ser tenidas en cuenta por los profesores.

"La experiencia de los Estados Unidos sobre el uso de los resultados de la NAEP es descorazonadora y llevó a Wirtz y Lapointe (1982), en base a todas las evaluaciones previas de la NAEP a concluir que: todo el mundo está de acuerdo en que los resultados de la Evaluación Nacional no han sido nunca muy útiles en un sentido práctico" (McCormick y James, 1983, p. 79)

<sup>56</sup> Varios profesores de secundaria, de distintos centros, me han comentado su sorpresa al encontrarse con alumnos que, al proponerles una situación de aprendizaje cooperativa y participativa: discusión en grupos; trabajos de investigación, etc. los alumnos les han venido a decir que "por qué no se dedicaba a 'soltar el rollo' como el resto de los profesores.

"Un profesor de secundaria les pidió a sus alumnos de inglés de segundo que contestasen (después de una clase) a las siguientes preguntas: (a) ¿qué has hecho realmente?; (b) ¿qué estabas aprendiendo?; (c) ¿valió la pena? [...] lo que la mayoría escribió se podría resumir así: (a) realicé una discusión; (b) Creo que teníamos que aprender lo que pensamos sobre las normas de la escuela; (c) No valió la pena porque no escribimos con lo que al final de la lección no había nada en nuestros cuadernos" (Ashton et al., 1980, Unit 4, p.12)

Tampoco les suelen resultar molestas. Los resultados se dan de forma tan general, aunque vengan especificados por centros o zonas que los profesores no tienen por qué sentirse implicados. Siempre pueden pensar que la causa principal de los resultados, si estos no son buenos, sea el origen socio-cultural de los alumnos; sus características personales; las características del centro; etc. Los seres humanos tenemos muchas formas de autoexplicarnos los fenómenos de los cuales formamos parte, de la manera que nos resulte menos conflictiva.

La evaluación basada en el centro, como estudio de caso desde una perspectiva naturalista, no afecta sólo al sujeto paciente que contesta a un cuestionario o se ve reflejado de forma indirecta en los logros alcanzados por los alumnos, sino que por el carácter participante de la evaluación, ha de tomar parte activa en ella. Esto la convierte en algún sentido en 'autoevaluación asistida' y una autoevaluación siempre enfrenta a quien la realiza consigo mismo y ésto, aunque sea en el ámbito profesional, no todo el mundo está en condiciones de hacerlo<sup>57</sup>.

Este tipo de estudio no podrá ser llevado a cabo, tal como hemos dicho anteriormente, sin la aceptación explícita por parte de los profesores del centro. El tipo de aceptación y las formas de colaboración pueden ser de muchos tipos. Cada uno de ellos puede comportar distintos tipos de problemas.

---

<sup>57</sup> Como hipótesis, casi a la mitad de los profesores de la encuesta del MEC (1986) les sería difícil participar en una evaluación de este tipo.



Un tercer problema es el de la organización de la evaluación. Suele resultar más barato y menos problemático que un equipo de evaluadores lleve a cabo todo el trabajo y presente un informe final. Pensar, desde la administración en X grupos de evaluación, a los que hay que dar ayuda económica, el apoyo de un evaluador (o equipo) y dotarlos de una mínima infraestructura para que el trabajo se rentable, es evidente que crea más problemas. Además, la evaluación basada en los centros puede tocar en su desarrollo aspectos de la difusión del curriculum que son responsabilidad de la administración, este tipo de evaluación puede tener ramificaciones a todo el sistema, y esto puede no resultar cómodo.

Estos son los tres grandes bloques de problemas que se sitúan en el contexto particular que configura nuestro sistema educativo y que no se pueden minimizar a la hora de abordar una línea de evaluación del curriculum en los centros que quiera convertirse en un instrumento de análisis y explicación de interacción educativa y ayude a detectar problemáticas que se sitúen más allá de su competencia.



### III. 2. Una evaluación descriptivo-holística del contexto ecológico de la ejecución del curriculum en un centro.

#### III. 2.1. La perspectiva unilateral de la evaluación.

La problemática del fracaso escolar, entendida como el porcentaje de alumnos que aprueban o suspenden las distintas asignaturas que conforman los currícula de enseñanza primaria y secundaria, e incluso de universitaria, ha ocupado últimamente muchas páginas de revistas y periódicos especializados en temas educativos, de unos cuantos libros en los que se apuntan explicaciones psicológicas o sociológicas del mismo y fue el tema básico de la mayor parte de las Escuelas de Verano en el Estado español en 1983-84.

A lo largo de las páginas anteriores hemos ido apuntando la hipótesis de que los mismos sistemas de evaluación (principalmente exámenes); la falta de trabajo sistemático sobre el diseño y desarrollo de los currícula en los centros; y la falta de perspectivas más amplias del mismo concepto de evaluación, que está totalmente focalizada en las realizaciones de los alumnos, podrían explicar este estado de cosas presentando, a su vez, una imagen distorsionada de lo sucede en los centros.

En este sentido, y a fin de ejemplificar parte de la propuesta que ha sido el problema acotado y desarrollado por este estudio de Tesis, me ocuparé en los próximos apartados de la evaluación holístico-descripción del contexto ecológico de la ejecución del curriculum en un centro de bachillerato, en el que las cotas de 'fracaso escolar' eran muy elevadas, por lo que se requirieron los servicios de un psicopedagogo para que

trabajase fundamentalmente con los alumnos, sobre todo con aquellos que 'tenían problemas'<sup>58</sup>.

La media de suspensos en junio durante el curso 1981-82 fue, en este centro, de casi el 50% para las asignaturas 'fuertes', como las Matemáticas, el Latín o la Geografía. Sólo un 6% de los alumnos de primero aprobaron todo en junio y a un 50% le quedaron cuatro o más asignaturas. De segundo aprobaron todo un 10% y el 57% suspendió cuatro o más. En tercero los porcentajes fueron del 18% y el 27% respectivamente y para COU del 9% y el 46%.

A lo largo de los tres cursos del bachillerato, se solía producir un abandono progresivo de los estudios que se concretó, por ejemplo, en que los siete grupos de primero (unos 300 alumnos) que había durante el curso 81-82, quedaron en el 83-84 reducidos a tres (unos 100 alumnos). Lo que significa que prácticamente 2/3 de los alumnos que comenzaron abandonaron antes de obtener el título de bachillerato. Esta proporción es bastante similar a la media del país que parece estar en torno al 35%.

La negociación del psicopedagogo con el claustro de profesores para consensuar el papel del primero en el centro, que proponía su intervención en los tres estamentos más importantes del centro: alumnos, profesores y padres, desde un modelo psicopedagógico (Coll, 1980b) con una perspectiva ecológica, en el sentido de

"evitar la localización de un problema en el individuo o en el grupo en quienes se manifiesta, para localizarlo en la esfera situada entre el área del problema y el sistema que lo contiene." (Oates, 1975, p.21).

---

<sup>58</sup> La investigación completa se puede encontrar en Sancho (1987).

evidenció la necesidad de realizar un estudio de caso sobre las condiciones en las que se llevaban a cabo los procesos educativos en el centro. Con el fin de vislumbrar otras facetas de la realidad, además de las conceptualizadas por los profesores.

### III.2.2. Características del estudio.

El estudio se encuadra en la propuesta metodológica y epistemológica considerada en las páginas anteriores, revistiendo las siguientes características particulares.

1) No se trataba de evaluar una innovación sino el contexto en el que se estaba llevando a cabo el desarrollo del currículum oficial, con la finalidad de abrir nuevas formas de ver la problemática del centro.

2) Los profesores no participaron de forma activa en la realización del estudio, en este sentido las fases de la negociación se situaron en el papel que el psicopedagogo iba a jugar en el centro. De hecho una de las finalidades de este trabajo era evidenciar la necesidad de ampliar la perspectiva de intervención del psicopedagogo y la de conocer mejor la problemática del centro para poder abordar la misma de forma no reduccionista.

Este trabajo se sitúa, pues, en una fase abiertamente diagnóstica de una situación, en el sentido de la propuesta de Simons (1981) que he recogido en las páginas anteriores, totalmente necesaria tanto si se quiere introducir una innovación inducida externamente (como la reforma

de la enseñanza) como si se pretende ensayar soluciones a la cuestión del fracaso escolar.

3) El psicopedagogo como evaluador asume aquí varios roles: **descriptor, comunicador, emisor de juicios, provocador...** de una realidad compleja, teniendo en cuenta distintos puntos de vista.

Las técnicas de recogida de la información utilizadas se encuentran en el repertorio que hemos comentado anteriormente y fueron:

- 1) La observación natural no estructurada.
- 2) Las entrevistas.
- 3) El registro de datos relevantes fuera y dentro de la institución.
- 4) Análisis de documentos.
- 5) La encuesta, teniendo en cuenta para su interpretación todos los condicionantes reseñados en la página 155.

Para su interpretación se ha optado por la descripción holística del contexto en el que se desarrollaba el curriculum en el centro, desde la perspectiva ecológica que he conceptualizado en la figura 5.

### **III.2.3. Desarrollo del trabajo.**

#### **III.2.3.1. El acto educativo (el curriculum en acción) como sistema.**

El hecho de concebir el acto educativo contextualizado en una determinada institución como una organización formal susceptible de ser estudiada científicamente, según Bertalanffy (1968),

"sin importar hasta dónde sea posible la comprensión científica (en contraste con la admisión de la irracionalidad de los acontecimientos culturales e históricos) y en qué grado sea factible, o aún deseable, el control científico, plantea en verdad problemas de 'sistemas', o sea, problemas de interrelaciones entre un gran número de variables." (p. XIV).

La formalización del sistema que he realizado en la figura 5, siguiendo la terminología de García (1982) permite abordar el acto educativo institucionalizado, es decir, la ejecución del currículum, desde un nivel de generalización (el tercero) y dos de particularización (básico y metaproceso), cuyo desarrollo comporta un acopio de datos sobre su funcionamiento y la frecuencia de los cambios que actúan sobre el sistema.

Los elementos que actúan en el tercer nivel podrían generalizarse para cualquier estudio de un caso particular, que quedaría configurado en su singularidad por los datos que informan los procesos y metaprocesos que conforman el nivel básico del sistema, y que son irrepetibles para cada situación, aunque sea posible modelizarlos y elaborar hipótesis frente a nuevas situaciones.

La delimitación de las propiedades del sistema en función de su estructura puede adoptar una doble vía: la descriptiva o la explicativa, ello depende del proceso de recogida de datos utilizado y de la finalidad situacional o evolutiva del sistema estudiado. Dadas las características de este trabajo se ha optado por la vía descriptiva. Esta parece la más adecuada para cubrir el objetivo propuesto, que no consiste tanto en explicar cómo funciona un centro como sistema, sino qué factores



habría que tener en cuenta a la hora de evaluar la ejecución de un **currículum** en un centro.

En los apartados siguientes sólo abordaré los niveles de particularización del sistema.

### **III.2.3.1.1. Descripción contextualizada de los elementos que configuran los metaprocesos (nivel 2º).**

Aunque los factores que hemos situado en el tercer nivel del sistema estén en la base de las realizaciones educativas, a las que sirven de marco legal, éstas pueden adoptar un carácter bien diferenciado al concretarse en un determinado centro, en función de los componentes del nivel básico y del 2º nivel. El contexto socio-familiar de los alumnos; la organización del centro y la articulación del **currículum** son los elementos que he situado en este 2º nivel.

#### **III.2.3.1.1.1. El marco socio-cultural y familiar.**

El instituto está enclavado en un barrio de una de las ciudades del área metropolitana de Barcelona. El barrio se comenzó a construir, como otros muchos polígonos de este tipo, a principios de los años 60, en plena avalancha inmigratoria, según el plan de Urgencia Social y promovido por iniciativa privada.

El 85,86% de los habitantes son obreros (con o sin cualificación). A pesar de que el barrio está situado cerca de una zona industrial, el paro es un fantasma real que afecta casi al 15% de la población activa. El

asistencia social que resulta insuficiente para atender todas las necesidades.

El nivel cultural de los habitantes del barrio, desde un punto de vista académico, es bastante bajo. Más del 10% de la población de más de 10 años, según el censo de 1981, no sabe leer ni escribir. Y casi el 60% no ha terminado los estudios primarios. Sin embargo, el barrio y la ciudad tienen una larga tradición de lucha sindical. Y existe una gran sensibilidad social en el tema de la escolarización/educación del niños y adolescentes.

La escolarización en la etapa obligatoria ha sido deficitaria hasta hace pocos años. Actualmente, aunque todos los niños parecen estar escolarizados, las deficiencias de los centros (en material y recursos humanos) sigue siendo crónica. En secundaria la situación es peor. En el barrio sólo hay un centro de BUP, que como veremos más adelante es bastante inadecuado. Los alumnos que quieren hacer Formación Profesional, tienen que desplazarse a otra parte de la ciudad o a Barcelona, según la especialidad que quieran cursar.

En los diferentes centros de enseñanza existen Asociaciones de Padres que han jugado un importante papel en la consecución de equipamientos educativos para la población infantil del barrio. En el barrio no hay ninguna biblioteca pública, sólo hay una municipal en el centro urbano. Hay un centro polideportivo; un cine con una programación bastante irregular. No hay teatro, salas de exposiciones, centros culturales, etc. Lo máximo que pueden encontrar los niños (para los adolescentes es más difícil) es un par de grupos de tiempo libre. Para cualquier necesidad los habitantes del barrio tienen que ir al centro urbano o a Barcelona.

Según los alumnos del centro, los equipamientos culturales y de recreo son totalmente insuficientes y debería haber: discotecas en buenas condiciones; centros deportivos y lugares sociales de reunión para ellos; teatro; bibliotecas.

Teniendo en cuenta los recursos educativos que los habitantes del barrio, y por tanto los alumnos, tienen a su alcance, podríamos convenir con Eggleston (1977) que la ecología de la educación incluso más que la ecología de la naturaleza es una ecología de insuficiencia, incluso de escasez de recursos, sobre todo en ciertos entornos. Según Byrne, Williamson y Fletcher (1975) las diferencias de los logros escolares de los niños/adolescentes con bagajes socio-culturales diferentes, podrían ser en gran parte explicados por las diferencias reales que existen en el tipo de recursos educativos a los cuales tienen acceso y por la calidad de los mismos. No hay que perder de vista que los centros de enseñanza son uno de los recursos educativos mas importantes en la vida de algunos niños y adolescentes.

El plano familiar, que se concreta específicamente a los alumnos del centro, se verá en el apartado III.2.3.1.2.1.3.2. La influencia del ambiente familiar en la educación e incluso en el progreso escolar de los alumnos, es un tema sobre el cual, no solamente todo el mundo parece estar de acuerdo sino que además, sigue siendo tomado como 'justificación' y/o explicación de la aparente falta de aprovechamiento de algunos alumnos.

Sin embargo, si bien parece fácil demostrar que el 'fracaso escolar' se ceba en entornos socio-familiares considerados 'pobres' económica y

culturalmente hablando, como el que estamos describiendo, sería más difícil demostrar que esto sea debido a una **inadecuación intelectual básica** de estos alumnos. Especialmente si no se hace caso omiso de las aportaciones de trabajos situados en la línea de Bernstein (1981); Keddie (1971); o Perrenoud (1981), que estudian el papel jugado por la propia Escuela, en la configuración de este estado de cosas, por su aparente incapacidad para ofrecer diseños y ejecuciones curriculares que posibiliten la evolución intelectual del alumno, sin que su identidad cultural y su mundo simbólico se sientan cuestionados.

### III.2.3.1.1.2. Organización del centro.

En este apartado se considerarán tanto los aspectos organizativos institucionales como los componentes físicos del centro, por la importancia que éstos tienen en la configuración del mismo.

Este centro, al igual, al igual que otros muchos de los cinturones industriales de las ciudades, se creó a finales de los 70 como consecuencia de las luchas de los padres, alumnos y profesores para conseguir plazas escolares y puestos de trabajo. Desde el año 78 que comenzó a funcionar ha conocido tres emplazamientos, ninguno de ellos adecuado para cumplir con sus finalidades educativas. Durante seis años ha estado situado en unos barracones 'provisionales'.

Los cursos 78-79, 79-80 y 80-81 comenzaron a finales de noviembre y el 81-82 a finales de enero. Factores tales como la carencia de suministro

eléctrico adecuado (enero-febrero 1981) o la inexistencia de pistas deportivas, han interferido negativamente en la escolaridad de los alumnos y propiciado una serie de conflictos entre los profesores.

El centro está situado en la parte alta del barrio, frente a un descampado que termina en un barranco utilizado como vertedero de basuras por los vecinos. Las zonas que rodean al centro, sin asfaltar o ajardinar, se convierten en lozadales cuando llueve o generan un polvo que se filtra por todas partes en tiempo seco.

El edificio, es decir los barracones, tiene una superficie aproximada de 2.500 m<sup>2</sup> y cuenta con los siguientes equipamientos:

Aulas: 17

Salas de audiovisuales: 2

Sala de dibujo: 1

Sala de profesores: 1

Biblioteca: 1

Espacio para dirección y secretaría.

Seminarios: 4

Lavabos: 4 (dos de chicos y 2 de chicas con 6 W.C.  
en cada conjunto.

Cuartito de conserjería.

Almacenamiento de material: 3 pequeños compartimentos.

Tanto las condiciones físicas del edificio como los equipamientos educativos que contiene son insuficientes para poder asegurar una enseñanza de calidad.



La organización del centro como institución educativa no difiere en lo esencial de la mayoría de los centros de BUP. Existe una junta directiva formada por un director, elegido por el claustro, que cumple una función puente con la administración; un vice-director, un jefe de estudios, que se encarga de la elaboración de los horarios -que suelen ser motivo de mucha discusión- y de los problemas de disciplina en general, tanto en lo que se refiere a alumnos como a profesores; un sub-jefe de estudios; un secretario y un sub-secretario.

Con la junta directiva trabaja el Consejo de Dirección, en el que también participan dos profesores del claustro, dos padres de la Junta de la Asociación de Padres y dos alumnos. Este Consejo trata todas las cuestiones educativas, de carácter más o menos burocrático, que afectan a alumnos, profesores o padres.

Además, hay un coordinador de nivel por curso, es decir, uno para primeros, otro para segundos, etc., que tiene la responsabilidad de coordinar las actividades realizadas por los distintos profesores y reunirlos en caso necesario. Durante el curso en el que se llevó a cabo este estudio sólo la coordinadora de primero convocó alguna reunión, para tratar el tema de las reuniones con los padres o por cuestiones de disciplina de los alumnos. Cada curso tiene un tutor que en general cumple un papel burocrático: control de faltas de asistencia, notas, etc. No existía ningún modelo de tutoría, ni se surgió la necesidad de discutir su conveniencia.

En el plano académico el centro se organizaba en un total de 14 seminarios (lo que significaba que cada espacio físico dedicado a seminario tenía que ser compartido por tres o más): Matemáticas, Física

y Química, Dibujo, Música, Filosofía, Lengua castellana, Lengua catalana, Latin, Griego, Inglés, Francés, Ciencias Naturales, Educación Física y Geografía e Historia. El jefe de seminario, un catedrático en nueve casos, era el responsable de la planificación educativa de su ámbito. La relación entre los seminarios a la hora de planificar el curriculum (inter-intra cursos) era mínima, incluso en los mismos seminarios, aunque había que redactar una memoria de programación, la coordinación en cuanto al qué y el cómo dependía bastante de los profesores.

No existía ninguna línea de centro explícita. Las opiniones de los profesores, en ocasiones bastante encontradas, prevalecían sobre cualquier intento de plantear unas coordenadas mínimas de actuación conjunta. El argumento era: "no nos podemos llegar a entender", "no merece la pena discutir algo que no lleva a ninguna parte."

El horario, considerado excesivamente largo por los alumnos, se extendía, para éstos, de 8.30 a 14 y de 4 a 6 ó 7, con clases de una hora de duración. Los miércoles las clases acababan a las 12 para poder contar con un espacio de reunión para todos: profesores y alumnos. Sin embargo, el hecho de que muchos profesores tuviesen horario de mañana o de tarde, dificultó el cumplimiento de este objetivo.

### **III.2.3.1.1.3. Articulación del curriculum.**

Tal como hemos apuntado anteriormente, en nuestro sistema educativo la decisión primera sobre el diseño del curriculum viene dictada desde las instancias administrativas. La LGE establece el comienzo de los estudios de bachillerato al final de la EGB, e intenta dar a los mismos un

carácter polivalente, al intentar superar la separación clásica entre Ciencias y Letras, que se establecía en el bachillerato anterior desde los 14 años, y un carácter politécnico, al introducir las Enseñanzas y Actividades Técnico-profesionales (EATP), mediante las que se intentaba tender un puente entre la teoría y la práctica, entre el mundo del estudio y el mundo del trabajo.

Los fines que la ley establece para este periodo de estudio de tres años es el siguiente:

A) La continuación de la formación intelectual como preparación para los estudios superiores o la Formación Profesional de 2º grado, y para la vida activa dentro de la sociedad (LGE 21.1)

B) La formación el carácter y el desarrollo de los hábitos religiosos, morales, cívicos y sociales, de estudio y de autodominio. (LGE 21.2).

Para lograr estos fines, extremadamente amplios y ambiguos, el MEC promulgo por decreto ley el siguiente curriculum (o plan de estudios).

Primer curso: (todas las materias son comunes).

Lengua castellana y Literatura  
 Lengua catalana (sólo en Cataluña)  
 Lengua extranjera  
 Dibujo  
 Música y actividades artístico-culturales  
 Historia del Arte y de las Civilizaciones  
 Formación Religiosa  
 Matemáticas  
 Ciencias Naturales  
 Educación Física y deportiva.

Segundo curso

a) Materias comunes

Lengua castellana y Literatura  
 Lengua catalana (sólo en Cataluña)  
 Lengua extranjera  
 Latín  
 Geografía Humana y Economía del mundo actual  
 Formación Política, Social y Económica  
 Formación Religiosa  
 Matemáticas  
 Física y Química  
 Educación Física y deportiva

b) Enseñanzas y Actividades Técnico-profesionales (una a elegir entre las que cada centro puede ofrecer)

### Tercer curso

#### a) Materias comunes

Literatura catalana (sólo en Cataluña)  
 Lengua extranjera  
 Latín  
 Geografía e Historia de España y de los Países Hipánicos  
 Formación Política, Social y Económica  
 Formación Religiosa  
 Filosofía  
 Educación Física y deportiva

b) Enseñanzas y Actividades Técnico-profesionales (una a elegir entre las que cada centro puede ofrecer)

c) Materias optativas (Cada alumno ha de elegir tres materia de cada una de las dos opciones expresadas)

Opción A: Lengua y Literatura castellanas  
 Latín  
 Griego  
 Matemáticas

Opción B: Lengua y Literatua castellanas  
 Ciencias Naturales  
 Física y Química  
 Matemáticas.

El MEC, además de enunciar las distintas disciplinas que han de conformar el curriculum, también publicó las metas a alcanzar en cada una de ellas, su contenido en forma de programa y unas orientaciones metodológicas (BOE 18 de abril de 1975). Así, por ejemplo, se establece que "el área de

lenguaje tiende a ampliar la capacidad de comprensión verbal del alumno, tanto en la lengua nacional como en otras lenguas modernas, con el fin de llevarle a adquirir un dominio suficiente del lenguaje como medio de comunicación, lo que le permitirá expresar sus vivencias y comprender adecuadamente los mensajes intelectuales y afectivos que reciba. En íntima conexión con esta tarea, se llevará al alumno al conocimiento e interpretación de obras literarias, poniendo de relieve los aspectos de la cultura de un pueblo que se manifiesta en el idioma".

En cuanto a los contenidos de las diferentes asignaturas que hemos explicitado responden a una organización del conocimiento educativo fuertemente clasificada, según la tipología de Bernstein (1971), por tratarse de un currículum tipo colección, no especializado, cuya base son las disciplinas clásicas.

Por lo que se refiere a la metodología de enseñanza, la LGE (27.2) recomienda unas líneas básicas de actuación: promover la iniciativa personal, la originalidad, la actitud creadora. Dotar a los alumnos de técnicas de trabajo intelectual, tanto individual como colectivo. Los métodos serán activos, matizados de acuerdo con el sexo y tendientes a la educación individualizada.

Concretando estas directrices generales a una asignatura de 1º nos encontramos con las siguientes recomendaciones: "la metodología debe ser esencialmente activa, de modo que no exista nunca una separación entre la consideración de la lengua como sistema y la comprobación empírica de los fenómenos descritos..." Para 2º y 3º no se dan directrices metodológicas.



En el centro objeto de estudio, como hemos sugerido, a pesar de seguir las coordenadas básicas marcadas por la administración, cada profesor se organizaba a su manera, poniendo en sus clases su estilo personal y profesional, tal como se verá más adelante.

### **III.2.3.1.2. Descripción contextualizada de los elementos que configuran el nivel básico.**

#### **III.2.3.1.2.1. La clase como unidad de interacción.**

Tal como he argumentado en otra parte (Sancho y Hernández, 1981) la clase es uno de los escenarios de conducta clave en un centro escolar. La clase es el espacio en el que de manera formal tienen lugar los aprendizajes escolares. Es el recinto en el que el profesor intenta llevar a la práctica, con las restricciones o ampliaciones que pueda suponer las disposiciones de la administración, sus propias teorías sobre la enseñanza y la educación. En general se reconoce el derecho del profesor a llevar su clase de la forma que crea más oportuna. El tipo de interacciones y conductas que tienen lugar en el espacio-clase poseen una cualidad que las diferencia de las que tienen lugar en otras partes del centro (patio de recreo, reuniones deportivas, despacho del profesor, etc.). Y existe una relación sinomórfica entre los modelos de conducta que se desarrollan en la clase y los elementos no conductuales (la conducta de los objetos). Por ejemplo, si las sillas y las mesas están situadas de cara al profesor, los alumnos también estarán de cara a él.

De este modo, cuando hablamos de clase no sólo nos referimos al marco físico, sino a una entidad que viene configurada fundamentalmente por las conductas que genera, aunque lo habitual es que se de en un determinado contexto físico, cuyos componentes también influyen en la calidad de las interacciones que en él tienen lugar.

### III.2.3.1.2.1.1. El marco físico de la clase.

Las clases del centro tenían lugar en una serie de aulas dispuestas a derecha e izquierda de un largo corredor. Lo único que las diferenciaba era su orientación. La luz les entraba a todas, excepto las que estaban situadas en las cuatro esquinas, por la pared situada frente a la puerta de entrada. Por la disposición de las mesas, los alumnos solían recibir la luz de espaldas. Todas las aulas tenían las mismas dimensiones (para unos cuarenta alumnos dispuestos en filas y columnas de dos por siete), menos las dos de audiovisuales y el laboratorio, que eran un poco más amplias, y la de dibujo, que por ser la más grande del centro hacía las veces de sala de actos, reuniones, etc.).

Las paredes de las aulas, al igual que las del resto del centro eran de color gris (el de los ladrillos de la construcción) sólo algunas estaban pintadas de blanco. En general no había decoración alguna, ni posters, ni cuadros, ni murales... La sensación global del espacio era gris. Todas las clases parecían la misma: la mesa y la silla del profesor, las mesas y la sillas de los alumnos, una papelera, una pizarra, unas perchas...

Las paredes que dividían los diferentes espacios eran tan finas que se oía todo lo que sucedía en el de al lado. Si las ventanas se abrían por

calor o necesidad de ventilación, que era bastante mala, el ruido ambiental llegaba a ser molesto.

Alumnos y profesores parecían resentir el estado de este entorno. Los primeros al llegar por primera vez se sentían un tanto defraudados: "parece una fábrica", "parece una granja". Los segundos consideraban que era totalmente inadecuado y que era imposible, para ellos, trabajar (corregir, preparar clases, etc.) en él.

Aunque tradicionalmente no se le ha dado importancia al entorno físico de la educación, una serie de estudios llevados a cabo desde los años 50 han revelado que las características físicas del entorno pueden tener influencia tanto en la conducta de los usuarios como en el programa educativo (Rivlin y Weinstein, 1984). Wollen y Montagne (1981) en un estudio realizado sobre el aspecto estético de las aulas de un centro, encontraron que los alumnos que habían recibido las clases en aulas decoradas de forma atractiva y animada, tuvieron mejores resultados académicos que los que lo habían hecho en aulas sin decoración y monocromáticas. Además, los profesores que dieron las clases en el primer tipo de aulas fueron valorados de forma más positiva por sus alumnos y las actitudes hacia la clase fueron también más positivas.

Por su parte Santrock (1976) llegó a la conclusión de que la 'calidad afectiva' de un escenario podía influenciar positivamente el aprendizaje debido a la persistencia de los alumnos en las tareas. Sommer y Olsen (1980) modificaron un aula, más bien poco atractiva y tradicional, convirtiéndola en lo que ellos denominaron un espacio maleable, con gradas, bancos tapizados, moqueta, luces adaptables ... Y observaron que

la participación del alumno era mucho más alta que en las clases de tipo tradicional que ellos habían observado previamente.

En el centro, cuando se introdujo la influencia del entorno físico como elemento a tener en cuenta en el análisis del bajo rendimiento de los alumnos, los profesores en general manifestaron que "era una tontería". La poca atención prestada por los profesores a la disposición de los elementos físicos de la clase, también la encontró Sanders (1958) en un estudio con profesores que disponían de mobiliario variado y móvil que, a pesar de su fácil manejo se movía en la práctica. Para este autor las innovaciones en la disposición de las aulas va a tener un dudoso valor si no se realiza una previa formación de los profesores

Si bien existen unos elementos básicos e imponderables que configuran el entorno físico del aula, tales como los materiales de construcción, los ruidos, etc., parecen existir otros factores susceptibles de ser controlados por el profesor, que informan de manera importante el tipo de interacción que se va a dar en la clase, unido o como consecuencia del estilo de enseñanza del profesor.

### **III.2.3.1.2.1.2.El marco organizativo.**

Los alumnos, en general, tal como hemos indicado, solían estar distribuidos espacialmente en filas y columnas. Sólo en algunas clases, como idiomas o prácticas de laboratorio, se rompía el esquema para

convertirse en una U o en pequeños grupos de trabajo, posiciones que parecían favorecer la comunicación y el trabajo cooperativo.

En cuanto a los modelos de enseñanza utilizados por los profesores la situación era como sigue. No existía discusión y/o consenso sobre la forma de ejecutar el currículum. Cada profesor organizaba las clases según sus propios criterios. De esta forma se podían detectar, como mínimo, tres maneras de organizar las situaciones de enseñanza aprendizaje. Esto es, el currículum en acción.

El seminario de Geografía se planteaba "la prioridad de lo instrumental sobre la adquisición de conocimientos". Se proponía que los alumnos desarrollasen al máximo la capacidad de observación de la realidad circundante, el análisis y la multiplicidad en la utilización de canales de información. También se proponía como objetivo "trabajar el ámbito relacional del alumno" mediante el diálogo, el respeto a los alumnos, etc. Utilizaba una metodología basada en el aprendizaje por descubrimiento, a partir de la "realidad más próxima al alumno para que éste, utilizando recursos variados pueda construir los contenidos, cuya asimilación será muy positiva, desde el momento que ellos mismos lo hayan elaborado".

El resto de los profesores consideraban como objetivos fundamentales de su tarea "enseñar al alumno a razonar" y "que los alumnos aprendiesen el contenido del programa". Las estrategias utilizadas podrían dividirse en:

a) Los profesores de Matemáticas, Física y Química, decían emplear un método mixto entre la clase expositiva y la resolución de problemas, que propiciase el desarrollo del pensamiento inductivo y deductivo.



b) El resto de los profesores utilizaban la clase expositiva.

La efectividad de este tipo de clase, tal como han revelado las aportaciones de las teorías de la instrucción consideradas en la segunda parte de este trabajo, depende de la actitud-estilo del profesor; la actitud de los alumnos y su historia escolar; el tipo de conocimientos que se imparte y su articulación potencialmente significativa; y sobre todo lo que el alumno sabe ya sobre el tema (sea adecuado o inadecuado) y que es lo que los profesores tendrían que averiguar para actuar en consecuencia.

En conjunto los profesores solían pensar que los alumnos "no sabían nada", realizando sus transmisiones educativas en un 'aparente vacío'. Los alumnos, por su bagaje cultural y social, tenían referentes muy diferentes a los de los profesores, por lo que la significación de lo que estudiaban se relativizaba, dificultando la comprensión y retención significativa del conocimiento escolar y con ello su progreso intelectual.

### **III. 2. 3. 1. 2. 1. 3. El marco individual.**

Por marco individual de la clase entiendo la esfera personal de todas y cada uno de los individuos que, normalmente por circunstancias azarosas más que por opción voluntaria y consciente, se encuentran en una clase: el profesor y unos cuarenta alumnos.

En cualquier estudio que trate de explicar el por qué de los resultados de una determinada acción educativa, habría que tener en cuenta aspectos tales como:

a) del profesor:

- su personalidad
- sus expectativas profesionales
- sus expectativas hacia los alumnos
- sus concepciones en torno a su rol
- su estilo (o estilos) cognitivos
- su formación, etc.

b) de los alumnos:

- su personalidad
- sus expectativas ante la enseñanza que recibe
- sus expectativas hacia el profesor
- su experiencia escolar
- su estilo (o estilos) cognitivos
- su posición dentro del grupo-clase.
- su bagaje socio-cultural, etc.

Y aquí no acabaríamos el estudio, quedaría el dilucidar de que manera todos estos factores se van combinando entre sí y con los demás elementos del sistema, con el fin de ensayar explicaciones más adecuadas y soluciones más eficaces a las distintas situaciones encontradas.

En este estudio, por las características del mismo, la configuración del marco individual se hará básicamente desde sus componentes sociológicos.

### III.2.3.1.2.1.3.1. El profesorado.

En el centro trabajaban 41 profesores de los cuales 20 eran mujeres y 21 hombres, cuya media de edad era de treinta años. De los 41, a lo largo del curso, 5 tuvieron que ser sustituidos durante periodos de dos o tres meses.

Un grupo importante provenía de familias de clase media y media alta (hijos de profesores de universidad, abogados, médicos, etc.). Su primer y único contacto con personas pertenecientes a otros ámbitos socio-culturales y económicos, había sido como consecuencia de su trabajo como profesores de instituto. Sus gustos, motivaciones, escala de valores, referencias culturales, etc., quedaban bastante alejadas de las de sus alumnos.

La mayoría había comenzado a trabajar en la enseñanza secundaria pública en la época de expansión de este ciclo a finales de los 70, que absorbió un importante grupo de licenciados universitarios. Aparte del curso del CAP, que no todos habían realizado, no tenían formación específica alguna como profesores. Muchos de ellos, sobre todo los de "ciencias" no habían pensado en la enseñanza como profesión y les hubiese gustado dedicarse a otras cosas: la enseñanza universitaria, la industria, la creación artística, la investigación....

La permanencia media del colectivo de profesores en el centro osciló entre las 17 y 22 horas semanales. Se dejaron de impartir 1.227 horas de clase (justificadas por enfermedades, imprevistos, etc.). Además de las que se dejaron de dar por las sesiones de evaluación y las actividades

extraescolares. Lo que representó globalmente que se dejasen de impartir el 14% de las horas lectivas.

Una opinión generalizada era que las condiciones del centro dificultaban el trabajo académico de los profesores. La falta de espacio y comodidad les impedía realizar en él las tareas de corrección de trabajos, preparación de clases, estudio, etc.

La existencia de una serie de grupos más o menos estructurados informaba tanto la dinámica profesional: claustros, reuniones, etc., como la personal. Ni la dirección, ni ningún otro grupo o persona, parecía capaz de aglutinar al profesorado en torno a una acción profesional conjunta. Las posturas personales prevalecían sobre las profesionales y lo que les diferenciaba, en la forma de entender su trabajo, cobraba más importancia que lo que les unía.

La actitud de los profesores hacia su trabajo presentaba matices complejos. A unos cuantos no les gustaba su trabajo como tales, hubiesen preferido estar en la industria, la universidad o en la creación cultural, científica y/o artística. Otros consideraban que con su formación universitaria era "una pérdida de tiempo" dedicarse a enseñar (a veces a leer y a escribir) a unos alumnos que, en su opinión, preferirían estar trabajando. A otros les gustaba la enseñanza secundaria, pero no les motivaba tener que estar trabajando con alumnos que "no están motivados para el estudio".

En general, las expectativas de los profesores en cuanto a la capacidad y al posible rendimiento de los alumnos eran bastante bajas.

### III.2.3.1.2.1.3.2. Los alumnos.

En el centro estaban matriculados 590 alumnos, 34% de los cuales hacían primero, 27% segundo, 23% tercero y 16% COU. El 51% eran chicos y el 49% chicas.

La edad oscilaba entre los 14 y los 19 años. La mayoría vivía en el barrio en el que está situado el centro. Aunque el 83% había nacido en Cataluña, el 86% eran hijos de emigrantes. La gran mayoría de los padres que trabajaban (había un 11% de paro) eran obreros con o sin cualificación. Un 85% de las madres y un 75% de los padres había realizado estudios elementales y un 15% de padres y un 8% de madres tenían estudios de tipo medio.

La mayoría de las familias no tenían normas fijas para los hijos en aspectos tan importantes para el estudio como: el tiempo dedicado a ver la TV, el tiempo dedicado a los deberes; o sobre otros aspectos de la socialización tales como: mantener relaciones formales con chicos chicas y hacer las comidas en familia. Pero sí tienen normas definidas en aspectos más relacionados con la conducta social, tales como: hora de llegar a casa por la noche y/o los fines de semana; en contra de salir con un tipo de chicos/as. Estos últimos puntos son los que suelen generar las tensiones más fuertes entre padres e hijos.

Los alumnos solían pasar, con sus amigos un promedio de 11 horas a la semana, mientras pasaban en casa unas 17 horas a la semana de su tiempo libre, tiempo que pasan sobre todo en: su barrio; su casa; otro barrio de la ciudad y Barcelona. Para un grupo importante de alumnos su experiencia



de socialización y ámbito cultural se reducía a su casa, el instituto y su barrio.

La gran mayoría creía que su ciudad no les ofrecía lugares adecuados e interesantes a donde ir. Prácticamente ningún alumnos había ido a ver una obra de teatro y un tercio no iba nunca al cine. Veían la TV unas 12 horas de promedio a la semana. Les gustaba sobre todo las películas y los musicales, seguidos de la tele-films, los reportajes y concursos, y los programas los deportivos e informativos.

Una mayoría abrumadora del 70% que esataba leyendo un libro cuando se realizó el estudio, leía el de lectura obligatoria para Lengua castellana o catalana. Los de COU eran los que compraban más libros. Las revistas más leídas eran: Lecturas, Pronto, Super-pop e Interviú.

La mayoría de los alumnos escogieron este centro (en realidad los estudios de BUP) por iniciativa propia, en algunos casos contando también con la opinión/sugerencia de la familia. Es decir, estaban allí porque querían, aunque este 'querían' pueda ser matizado porque en realidad no tenían muchas más posibilidades de elección. Cuando terminan la EGB, además de no estar permitido incorporarse al mundo del trabajo hasta los 16 años, el tipo de trabajo al que pueden optar está mal remunerado y poco considerado socialmente, por lo que muchos deciden seguir estudiando, aunque los estudios no respondan a sus expectativas. Por otra parte, aunque muchos de ellos pensaban que los estudios de BUP, y sobre todo su concreción en la práctica, estaban bastante alejados del tipo de cosas que les gustaría hacer o estudiar, como la oferta educativa de su entorno social era tan limitada se sentían abocados a optar por el BUP.

Sólo dos quintos de los alumnos consideraban que las vías de participación en la marcha del centro era positiva porque se les permitía intervenir en la toma de decisiones importantes. Más de la mitad, sin embargo, consideraba que sus opiniones no eran tenidas en cuenta.

A pesar de los altos porcentajes de suspensos, repeticiones de cursos y abandonos que se daban en el centro, el 85% de los alumnos manifestaba querer acabar los estudios de BUP, más de la mitad quería seguir estudiando hasta terminar una carrera universitaria.

Casi la mitad de los alumnos estudiaba para "ejercer una profesión interesante", sólo el 10% lo hacía por gustarle por el estudio. Si casi la mitad tenía una finalidad externa a ellos mismos (conseguir una profesión interesante y una mejor posición social) y vivían inmersos en el discurso de "crisis de futuro" repetido incesantemente por padres, profesores, medios de comunicación, etc., no sería difícil hipotetizar que su capacidad de consecución diferida pudiese estar sufriendo un importante menoscabo. En un mundo en el que prevalece la realización inmediata de los deseos. Esta situación, acompañada de una organización y ejecución poco dinámica de los currícula y un sistema de clases poco participativo, parece un punto de explicación de la constante queja de los profesores de que "los alumnos no se esfuerzan". La motivación externa: **conseguir algo a largo plazo**; y la interna: **interés por lo que se está haciendo**, estaban sufriendo un importante deterioro.

El 90% de los alumnos consideraba que el horario era excesivamente largo. Decían no estudiar por estar "agobios" después de 6 ó 7 horas de clase, que "no tenían ganas de nada". Aún así casi la mitad decía dedicarse a hacer deberes, es decir, pasar apuntes, hacer dibujos,

ejercicios, etc. (que no es lo mismo que estudiar) unas dos horas diarias y, un tercio, alrededor de una hora. Sobre los programas de BUP y COU, sólo el 8% pensaba que eran correctos. La opinión más extendida era que "se cubrían demasiadas materias en poco tiempo".

Las características más apreciadas de los profesores eran: su interés por los alumnos; su capacidad para interesar al alumno por los estudios; la comprensión hacia ellos; y el dominio de la asignatura. Estas opiniones, confirmadas y contrastadas en entrevistas con distintos grupos de alumnos colectiva e individualmente, no difieren de las expresadas por los alumnos de un estudio llevado a cabo por Getzels y Smilansky (1983) en el que encontraron que uno de los problemas más mencionados por los alumnos del centro en el que llevaron a cabo su investigación era el relativo a la conducta 'injusta' y 'despreocupada' de los profesores. Esto, unido al mal comportamiento de algunos alumnos, los deberes, las notas y los reglamentos restrictivos, era, según los autores, la preocupación general de los alumnos, con independencia de las características intelectuales de los mismos.

También a los alumnos este centro les preocupaban estas mismas cuestiones. Dos terceras partes consideraron que la "autoridad" del profesor era una característica poco o nada importante; la mitad pensaba que la notas no reflejaban los esfuerzos que hacían; y una mayoría abrumadora considera como característica importante o muy importante de sus compañeros el "interés por el estudio".

Para más de la mitad de los alumnos del centro la relación con los profesores era "autoritaria" o "inexistente"; una cuarta parte la consideraba "cordial" y el 10% "igualitaria".

### III.2.3.1.2.1.4. El marco interrelacional

Entendiendo la educación sobre todo como un acto de comunicación en la que participan básicamente el profesor/es y los alumnos en un determinado contexto, la calidad de las interacciones (relaciones) profesor/alumno, alumno/alumno e incluso profesor/profesor, parece bastante decisiva, tanto a la hora de informar el carácter de la dinámica institucional, como el propio progreso de los alumnos y el avance profesional del profesor.

En general, son los profesores los que definen (de forma más o menos implícita) el marco interrelacional, en el entorno-clase, en el centro y fuera de él. Esta definición puede ser individual y venir propiciada por la construcción que un determinado profesor haya realizado sobre su rol, que a su vez es un concepto que, como hemos visto anteriormente, viene definido socialmente. La definición/aceptación del rol no suele ser algo estático, sino que se perfila, modela e incluso cambia cuando se contrasta con una determinada realidad institucional, en un movimiento continuo de reequilibración (Hargreaves, 1977). El marco interrelacional puede variar sin que se modifiquen sustancialmente las variables del sistema. Este es uno de los factores que explican la propia evolución de los centros (en uno u otros sentido) y el que los resultados de la educación puedan ser tan distintos de un centro a otro, aunque tengan muchas características en común.

El marco relacional profesor/profesor en este centro venía definido, en el plano profesional, por la inexistencia de una línea de trabajo común y la falta de acuerdo sobre su tarea como profesores de secundaria. En el



plano personal, la formación de grupos bastante cerrados dificultaba la comunicación y era fuente de algunas tensiones y de un cierto malestar.

Entre los alumnos, a pesar de que hubiera en cada clase algunas personas con dificultades de integración y que podían detectarse rivalidades entre algunos grupos (por la moda, la música, etc.), el ambiente se consideraba positivo. Muchos alumnos manifestaban que valía la pena ir al instituto por los compañeros/as que habían encontrado. Aunque había quien consideraba que la solidaridad entre compañeros dejaba mucho que desear.

Para entender el marco de interrelación profesor(es)/alumno(s) habría que tener en cuenta, además de las características de los mismos y las condiciones organizativas del centro, los siguientes factores:

a) El bajo nivel de expectativas de los profesores con respecto a los alumnos, que se concretaba en un discurso bastante negativo sobre sus realizaciones y posibilidades.

b) El hecho de que los profesores permaneciesen en el centro un promedio semanal de 17 a 22 horas, lo que significaba que, excepto en clase, no podía haber contacto con los alumnos.

El primero de estos factores llevaba a muchos profesores a pensar que el nivel intelectual y social de muchos de los alumnos no era el más adecuado para seguir los estudios de BUP, y que poco se podía hacer para cambiar esta situación, dada la experiencia escolar de los alumnos ("en la EGB los alumnos aprenden poco, no se les enseña a estudiar") y su entorno familiar.

El segundo propiciaba que el marco relacional por excelencia fuera la clase y que las interacciones se centrasen en torno a los contenidos de



las asignaturas. De esta situación general se derivaban tres maneras de enfocar las clases y la relación profesor/alumnos.

1) Los que pensaban "los alumnos bastante tiene con vivir cómo y dónde viven" solían desarrollar una actitud más bien paternalista y sin elevar el nivel de sus exigencias ni la calidad de sus metodologías de enseñanza, aprobaban a un porcentaje de alumnos importantes en cada clase.

2) Los que consideraban que los alumnos podían "aprender " si se les organizaban las clases adecuadamente y se les presentaba un nivel de exigencia razonado.

3) Los que creían que había un "nivel" que los alumnos tenían que "alcanzar" y lo mantenían, así como su forma de dar las clases, aunque esto significase suspender al 70% de los alumnos.

La forma de entender la relación con los alumnos y la muestra de interés por ellos, solía estar en consonancia con la postura elegida por cada profesor, en cada momento.

Entre los alumnos, aunque tampoco existía una manera homogénea de ver las cosas, en general tenían la impresión de que los profesores "pasaban" de ellos. Que, aunque supiesen muy bien su materia y la pudiesen explicar muy bien, llegaban a la clase, "soltaban su rollo" y no se preocupaban de cómo estaban ellos y muchas veces de si entendían o no. No les solían gustar las posturas 'paternalistas-poco-exigentes', porque sentían que no "aprendían nada", además "que el profesor cree que no somos capaces de aprender". Las posturas 'exigentes-duras', aunque les gustaban a un grupo importante de alumnos que se sentían a gusto en ellas, muchos las

encontraba demasiado "distantes" y/o alejadas de sus propios procesos. La situación en la que se sentían más a gusto, era la 'exigente-razonada', que solía coincidir con aquellos profesores que definían su rol de manera clara pero asequible para los alumnos.

#### **IV. Las conclusiones como punto de partida de una línea trabajo.**

El hecho de que el contenido del trabajo de Tesis haya sido fundamentar una propuesta de evaluación del curriculum en el centro desde el paradigma naturalista, como una vía de perfeccionamiento de los profesores en ejercicio y de profundización en el análisis de los elementos susceptibles de informar el desarrollo de los procesos que tienen lugar en las instituciones educativas, lleva a que el apartado de conclusiones quede dividido en dos partes complementarias.

Primero recogeré los puntos más importantes de la fundamentación de la propuesta que he ido argumentando a lo largo del texto. Para pasar a la explicitación de alguna de las línea de trabajo que ésta sugiere.

##### **IV.1. Factores que configuran el sentido de la propuesta.**

En la primera parte he argumentado la complejidad de los fenómenos que se originan en la evolución de la educación formal en la sociedades que han sufrido los avatares de los procesos de urbanización e industrialización y se encuentran en pleno momento momento post-industrial. Así como la disyuntiva de los centros educativos de entender su función (o realizarla de manera implícita) como promoción psico-social del alumno o como reguladora de un sistema establecido. Con lo que se ha establecido el primer punto en la amplia problemática del tema curricular, cuya plasmación por exceso o defecto necesariamente la reflejará. Además de prevenir las posturas ingenuas en el sentido de pensar que todos los problemas que tiene planteados el sistema educativo actual son abordables desde los propios centros de enseñanza.

He adoptado el paradigma naturalista, que recoge los fenómenos en su complejidad e intenta su estudio minimizando la utilización de objetos intermedios (pruebas, tests, situaciones experimentales,...) que puedan distorsionar y descontextualizar los fenómenos originados en las interacciones sociales, como la perspectiva más adecuada para abordar el estudio de las situaciones educativas.

También he recogido la problemática surgida en torno a su utilización en los siguientes puntos:

(1) El paradigma racionalista, aunque ha sido fuertemente criticado, sigue siendo para muchos ambientes académicos no 'un' método de investigación, sino 'el' método. Con lo cual, cualquier aproximación desde un perspectiva alternativa requiere un preámbulo de explicaciones para el investigador naturalista que no se le requieren al racionalista.

2) El investigador tiene que tomar muchas decisiones sobre el terreno, que no puede prever en la planificación de la investigación y que luego tiene que justificar y contrastar. A la vez que está obligado a adoptar una perspectiva claramente interdisciplinar.

3) El investigador se siente más seguro si puede definir el fenómeno que estudia en términos de "Si..... entonces", que si se pone ante el mismo con el afán no sólo de explicarse cómo son las cosas, sino por qué son así.

4) El investigador pierde aparentemente 'poder' al tener que compartir/negociar sus propias conclusiones con el resto de los participantes. Por otra parte, el hecho de implicarse en la investigación, de ser parte de ella, además de aumentar su cansancio le

lleva, en ocasiones, a adoptar posturas intelectuales que no siempre son bien acogidas por sus compañeros de la academia

5) En la base de este paradigma esta la incertidumbre y la flexibilidad. Factores que aparentemente tendrían que constituir la base del quehacer intelectual, realmente 'objetivo', pero que no casan con ciertas posiciones de poder y 'feudalismo' demasiado frecuentes en el panorama académico y desde luego poco propicias para el avance del conocimiento.

Así, en la primera parte he adoptado una perspectiva de estudio: la de la complejidad; y un posicionamiento epistemológico: el del paradigma naturalista.

La segunda parte contiene el grueso de la argumentación sobre las aportaciones que la evaluación del desarrollo del curriculum en los centros pueden suponer para entender mejor la naturaleza del propio curriculum, analizar los factores que impulsan o inhiben una innovación o cambio y para el propio proceso formativo de los alumnos y profesores.

He abordado la primera delimitación del término curriculum como una planificación intencional situada en unas determinadas coordenadas socio-culturales e intelectuales, con un alto componente político, que carece, hoy por hoy, de una teoría comprensiva que ayude a entender/intervenir, y que se ve de diferente manera según la posición desde la cual se aborda.

Así, he repasado la concepción del término curriculum estableciendo su tricotomía en función de la óptica adoptada: la académica, la oficial, la práctica. Sugiriendo que su evaluación en el centro puede constituirse en una vía de diálogo importante entre las tres.



La visión del cambio o innovación del currículum como un cambio social inducido desde una instancia administrativa me ha llevado a considerar las teorías de cambio social y a argumentar las condiciones óptimas de gestión del cambio, en las que la participación activa de los sujetos implicados se configura como una de las más importantes.

El impacto del cambio/innovación se evidencia en la práctica de cada centro. Y depende de su capacidad para organizarse como entidad social. La capacidad de mejora de un sistema educativo en general y de los centros en particular, está relacionada con temas tales como: la formación permanente del profesor; el desarrollo profesional de los enseñantes; la puesta en práctica de innovaciones educativas; el desarrollo del currículum desde la perspectiva de los centros; y el papel de los administradores, los profesores y los estudiantes en la utilización del conocimiento.

El sugerir que la evaluación del currículum en el centro **es un factor esencial para aumentar el criterio profesional de los enseñantes y para fundamentar la mejora de su práctica**, me ha llevado a considerar la difícil configuración de los enseñantes como profesionales, sobre todo por lo que se refiere a su autonomía en la toma de decisiones en las cuestiones educativas que afectan la calidad de su trabajo. Los profesores pueden decidir relativamente (a la luz de las disposiciones oficiales) qué enseñar, cómo enseñarlo y cómo evaluarlo (aunque no pueden perder de vista los componentes selectivos del sistema educativo); pero no tienen poder dicisorio alguno en cuanto a la provisión de medios y recursos, articulación del sistema educativo, etc. En nuestro contexto,

el profesor 'funcionario' parece tener más peso que el 'profesional' y esto tiene unas repercusiones inmediatas en la concepción de su propia mejora como enseñante.

De las opciones de perfeccionamiento consideradas, las basadas en el análisis sistemático de la actuación del profesor, tanto en la fases preactivas como interactivas de su trabajo, parecen las más efectivas. Dado que una parte importante de la evaluación del curriculum en el centro ha de recoger estos aspectos, **ésta se configura como un elemento básico en la formación permanente del profesor.**

El profesor es un ente activo con opinión y criterio propios (adecuados o no), que toma decisiones y realiza acciones profesionales guiadas por sus teorías implícitas sobre los problemas que se le plantean, pero que puede cambiar de actitud y mejorar su propia práctica, en función de una serie de factores, tales como el contexto en el que está y el apoyo (recursos, formación, etc.) que recibe.

El único indicador legítimo del éxito de una innovación es su contribución al desarrollo profesional de los profesores. Transformar el contenido y la articulación del curriculum no aboca automáticamente a la innovación con cambio o al cambio con innovación, si no se da paralelamente una nueva perspectiva a las actitudes, valores y las formas supuestas de hacer las cosas que gobierna la actividad profesional. Tal como hemos argumentado anteriormente, la actitud y autoconciencia de cambio es un proceso cognitivo complejo que redunda a la larga en el desarrollo personal e intelectual del profesor.

Si entendemos la evaluación como un proceso para generar y comunicar comprensiones que sean útiles sobre una innovación, es decir, capaz de ampliar la capacidad de todos y cada uno de los participantes para utilizar la innovación como un recurso crítico para buscar mejoras educativas, no cabe duda de que los profesores han de estar involucrados en el proceso de la evaluación, que forma parte de la misma innovación, y que ésta podrá redundar en la ampliación de su criterio profesional y en la mejora de su práctica.

Las aportaciones más importantes del bloque sobre la evaluación las he sintetizado como sigue:

(a) La evaluación es un tema complejo que se entiende de formas muy distinta según la óptica desde la cual se aborde.

(b) En el terreno académico, las perspectivas más utilizadas en el ámbito de la evaluación se aglutinan en torno a los paradigmas racionalista y naturalista de investigación.

(c) Las aportaciones de los estudios sobre evaluación llevados a cabo desde el campo académico, tanto en el terreno teórico como en el práctico, han sido en parte recogidos por la legislación educativa para la articulación de sus prescripciones y/o recomendaciones. Sin embargo, su repercusión en la práctica de los centros se hace menos visible.

(d) La evaluación que se lleva a cabo en los centros está totalmente centrada en los alumnos y se suele fundamentar en el sistema de exámenes.

(e) **Una evaluación del curriculum en los centros, desde una perspectiva amplia, podría aumentar el conocimiento de los**

profesores sobre los procesos educativos, sobre todo en el marco de una innovación; proporcionar a los alumnos puntos de referencia en su desarrollo intelectual; y poner las bases para el 'diálogo' entre los 'teóricos' y los 'prácticos' de la educación.

En definitiva, si la actividad de evaluar la ejecución del curriculum no redunde en un mayor conocimiento de la actividad educativa para profesores, evaluadores, administradores y los mismos alumnos, que aumente la calidad y la cantidad de sus respectivos repertorios profesionales, su valor formativo y de creación de conocimiento quedará considerablemente minimizado.

La consideración de las distintas concepciones sobre la evaluación del curriculum me ha llevado a escoger como más adecuada para la propuesta desarrollada la que se sitúa en el paradigma naturalista, que intenta recoger la complejidad de las situaciones mediante los estudios holístico-descriptivo y se asienta en una perspectiva filosófica fenomenológica. La Sociología y la Antropología, además de la Psicología y la Pedagogía, son parte importante de su bagaje disciplinar. La etnografía, el estudio de caso, la observación participativa y la triangulación son las bases metodológicas que permiten describir un programa de forma holística y desde la perspectiva de los participantes. La consideración de las situaciones como singulares e idiosincrásicas hacen innecesaria la presencia del grupo control y el experimental. Las variables no son operacionalizadas y controladas previamente sino que emergen en el proceso de la evaluación. Las presiones externas e internas se describen. Los ejecutores del programa pueden desempeñar distintos



papeles durante la evaluación, que siempre que es posible se negocian, así como el del evaluador, que se sitúa en una posición interactiva. El informe de evaluación tiene por objeto presentar un retrato holístico del programa en proceso.

Desde estas posiciones, la objetividad de la ciencia y de la evaluación se consideran siempre relativas, por lo que su búsqueda no es un objetivo fundamental ni prioritario. Las situaciones socialmente construidas tienen significados muy diferentes para cada participante, así, su estudio requiere tomar en consideración las diferentes posiciones, opiniones e ideologías que informan la interpretación que los individuos hacen de los hechos y los objetivos, y su reacción en los intercambios. El evaluador, como individuo, tampoco es neutral.

Los valores involucrados en la educación y en la evaluación son reconocidos, despojándolas de su carácter tecnológico. Los efectos secundarios o a largo plazo se consideran tanto o más importantes que los inmediatos o planificados.

Esta opción metodológica da paso a la tercera parte de la Tesis en la que se concretan los aspectos del currículum que pueden ser evaluados en el centro. Entre los que se puede considerar: desde los resultados de los alumnos, hasta el centro en su conjunto considerado como organización encargada de proporcionar a los alumnos un clima óptimo de desarrollo.

El estudio de casos, considerado como el estudio de un ejemplo en acción; la investigación en la acción, como el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de acción dentro de la misma; y la triangulación como el uso de más de dos métodos de recogida de



información en el estudio de algún aspecto de la conducta humana, constituyen la opción metodológica de la evaluación en el centro. En la que el evaluador externo tiene un rol importante que ha de construir y negociar con los profesores del centro en cada nueva situación.

Los puntos clave de la participación democrática son: **la confidencialidad, la negociación y la accesibilidad a la información de todos los participantes.**

El papel del evaluador externo viene configurado por las siguientes funciones (a) Descriptor. (b) Comunicador. (c) Emisor de juicios. (d) Toma de decisiones. (e) Facilitador. (f) Provocador.

En la práctica de una evaluación este conjunto de roles quedará minimizado o resaltado en el proceso de negociación entre los participantes y en la puesta en marcha del proyecto, ya que siempre habrá que introducir reajustes.

Los elementos que parecen susceptibles de configurar una situación 'ideal' de evaluación en los centros, para que ésta tenga posibilidades de erigirse en esa herramienta de formación permanente de la que he venido hablando son:

- (1) Participación activa de los profesores;
- (2) ayudados/asesorados por un evaluador (o equipo) externo;
- (3) con una visión amplia del desarrollo del curriculum; y
- (4) una idea ecológica (sistémica) del centro.

Los psicólogos y pedagogos que forman los Equipos Psicopedagógicos, están aparentemente en una posición óptima para llevar a cabo este tipo de

evaluación del curriculum en los centros. Sin embargo, esta situación que podría parecer ideal, está actualmente configurada de tal forma que, de no introducirse variaciones importantes, no puede tener viabilidad práctica, si exceptuamos algunos casos. Y esto es así, entre otras cosas, porque:

- 1) Los equipos han de atender a un volumen de población demasiado amplio. Su horario de trabajo es muy extenso y deja poco espacio a al estudio y al análisis de los problemas.
- 2) Su trabajo se sitúa en general en el modelo centrado en el diagnóstico para emitir prescripciones.
- 3) No se ha producido una evolución formativa en los enfoques que subyacen en algunos planteamientos psicopedagógicos, que continúan conceptualizando la interacción enseñanza/aprendizaje desde el modelo de la tecnología didáctica
- 4) Profesores y psicopedagogos suelen tener dos visiones diferentes de la teoría y la práctica. Para el profesor, el psicopedagogo es alguien que dice cómo tendría que hacerse el trabajo cotidiano, pero quien ha de llevarlo a la práctica es el profesor.

Para poder asumir el tipo de tarea que he esbozado, no sólo habrían de cambiar las condiciones de trabajo de los integrantes de los equipos psicopedagógicos, sino también su formación y su concepto de rol profesional.

Las dificultades para llevar a la práctica esta propuesta las he situado en:

(1) La imagen tradicional de la ciencia ha marcado unas expectativas y unas formas de actuar, que han permitido avances importantes en muchos aspectos, pero también han llevado consigo una delimitación peligrosa de lo 'permitido' o 'no permitido' en la creación de la ciencia.

(2) La formación de los evaluadores. Las personas que en el mejor de los casos se podrían dedicar a la realización de este tipo de estudios, pedagogos y psicólogos, suelen carecer de la preparación necesaria para ello. La tradición racionalista que impera en las universidades, a pesar de que el paradigma naturalista está tomando cada vez más fuerza en ellas, exigiría no sólo un reciclaje metodológico de estos profesionales, sino, y sobre todo, epistemológico.

(3) En la evaluación basada en el centro, como estudio de caso desde una perspectiva naturalista, no afecta sólo al sujeto paciente que contesta a un cuestionario o se ve reflejado de forma indirecta en los logros alcanzados por los alumnos, sino que por el carácter participante de la evaluación, ha de tomar parte activa en ella. Esto la convierte en algún sentido en 'autoevaluación asistida' y una autoevaluación siempre enfrenta a quien la realiza consigo mismo y esto, aunque sea en el ámbito profesional, no todo el mundo está en condiciones de hacerlo.

Este tipo de estudio no podrá ser llevado a cabo sin la aceptación explícita por parte de los profesores del centro. El tipo de aceptación y las formas de colaboración pueden ser de muchos tipos. Cada uno de ellos puede comportar distintos tipos de problemas.

(4) La organización de la evaluación. Suele resultar más barato y menos problemático que un equipo de evaluadores lleve a cabo todo el

trabajo y presente un informe final. Pensar, desde la administración en X grupos de evaluación, a los que hay que dar ayuda económica, el apoyo de un evaluador (o equipo) y dotarlos de una mínima infraestructura para que el trabajo se rentable, es evidente que crea más problemas. Además, la evaluación basada en los centros puede tocar en su desarrollo aspectos de la difusión del curriculum que son responsabilidad de la administración, este tipo de evaluación puede tener ramificaciones a todo el sistema, y esto puede no resultarle cómodo.

Finalmente, he ejemplificado un caso de evaluación holístico-descriptiva del contexto ecológico de ejecución del curriculum en un centro de bachillerato, en el que ha quedado patente la multiplicidad de factores susceptibles de interactuar en las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

#### **IV.2. Líneas de trabajo sugeridas.**

A lo largo de todo el texto se han ido señalando los temas que he considerado más relevantes para el desarrollo del problema en el que he centrado el trabajo de Tesis: la evaluación del curriculum y el desarrollo profesional de los enseñantes.

La necesidad de tender un puente entre las ópticas académica, oficial y práctica en el tratamiento del tema del curriculum, abre una gran línea de investigación del curriculum en acción que, además de posibilitar el estudio de los factores susceptibles en la práctica de impulsar o inhibir el desarrollo de un determinado proyecto curricular, retroalimente y amplíe las teorías que lo sustentan y reinforme las políticas educativas en las que se inscribe (figura 8).

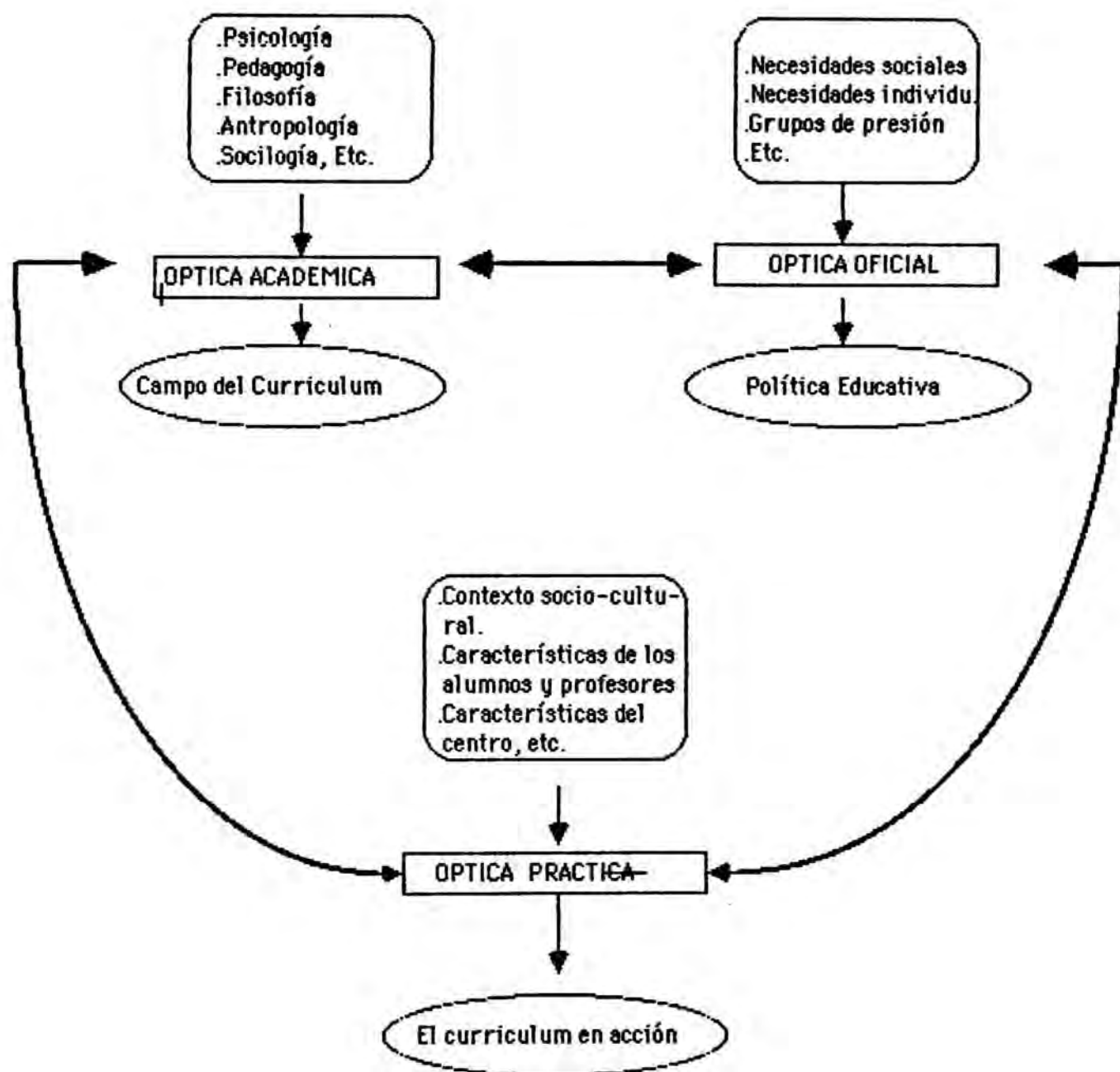


Figura 8: Interrelación entre los ámbitos de estudio, legislación y desarrollo del currículum



En este sentido, y sobre todo en los momentos iniciales de un cambio o innovación curricular, el estudio de casos sobre el desarrollo del curriculum como un todo en un determinado contexto o sobre las problemáticas más significativas de su puesta en marcha, puede proporcionar conocimientos de valor inapreciable sobre el propio diseño y los factores que confluyen en una innovación, además de contribuir al desarrollo de recursos metodológicos y técnicos situados en el paradigma naturalista de investigación.

En estrecha relación con el punto anterior se abre la necesidad de llevar a cabo estudios sistemáticos sobre las condiciones que favorecen/inhiben los cambios socialmente inducidos. Y sobre el pensamiento del profesor y el papel de las teorías implícitas en su desarrollo o mejora profesional.

Pero la línea de trabajo más genuina que sugiere esta Tesis es la de la evaluación del curriculum en el centro. El desplazar el foco de la evaluación de los alumnos o de la medición experimental y tecnológica de los resultados de la aplicación de un determinado curriculum, para ponerlo los distintos momentos que intervienen en la planificación del mismo y sobre todo en su puesta en marcha en los centros en sentido amplio, es decir, teniendo en cuenta 'todos' (aunque sea como punto de referencia) los factores que pueden informar la calidad de las interacciones educativas de los alumnos, abre un campo de investigación naturalista inimaginable desde otra perspectiva.

## V. BIBLIOGRAFIA.

- Alkin, M.C. (1969) Evaluation theory development. **Evaluation Comment**, 2/1, pp.2-7
- Alvaro, M. et al. (1987) **Evaluación externa de la reforma del primer ciclo de las enseñanzas medias. II generación pretest y primer postest**. Mimeo. Madrid: CIDE.
- Anguera, M<sup>a</sup> T. (1985) Posibilidades de la metodología cualitativa vs. cuantitativa. **Revista de Investigación Educativa**, 3,2, pp.127-145.
- Apple, M.W. (1979) **Ideology and Curriculum**. London: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M.W. y King, N.R. (1983) ¿Qué enseñan las escuelas?. En J. Gimeno y A. Pérez (Co.) **La enseñanza su teoría y su práctica**. Madrid: Akal/Universitaria.
- Aptheker, H. (1972) La alienación y el orden social americano. En Aptheker et. al. **Marrismo y alienación**. Barcelona: Península.
- Ashton, P. et al. (1980) **Curriculum in Action: an approach to evaluation**. Blocks 1,2,3,4. Milton Keynes: The Open University Press.
- Ausubel, D. P. (1960) The Use of Advance Organizers in the Learning and Reception of Meaningful Verbal Material. **Journal of Educational Psychology**, 51, pp.267-272.
- Ausubel, D. P. (1963) **The Psychology of Meaningful Verbal Learning**. New York: Grune and Stratton.
- Ausubel, D. P. (1968) **Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo**. México: Trillas (1982, 4<sup>a</sup> reimpresión)
- Bagley, W.C. (1907) **Classroom Management**. New York: Macmillan
- Ball, S.J. (1981) **Beachside Comprehensive. A Case Study of Secondary Schooling**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barker, R. y Wright, H. (1951) **One Boy's Day**. New York: Harper and Row.
- Barker, R. Dembo, T y Lewin, K. (1937) Experiment of frustration and regression in children. **Psychological Bulletin**, 34, 754-755.

- Barker, R. Dembo, T y Lewin, K. (1941) **Frustration and Regression: An Experiment with Young Children.** University Iowa Studies in Child Psychology, 18.
- Barthes, A. (1974) Citado sin indicación de procedencia por J.M. Marinas. Entre paradigmas anda el juego. **Cuadernos del Norte**, 37, p. 50-55
- Baudelot, Ch. y Establert, R. (1975) **La escuela capitalista en Francia.** Madrid: Siglo XXI.
- Becher, T. et al. (1981) **Policies for Educational Accountability.** London: Heinemann.
- Becher, T. (1984) The political and organizational context of evaluation. En M. Skilbeck (ed) **Evaluating the Curriculum in the Eighties.** London: Hodder and Stoughton
- Becker, E. et al. (1968) **Making the Grade.** New York: Wiley.
- Bell, R. et al. (1972) **The Scope of Curriculum Study.** Milton Keynes: Open University Press.
- Bellack, A. (1969) History of Curriculum Thought and Practice. **Review of Educational Research**, Vol 39,
- Belth.M. (1965) **Education as Discipline.** Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Benito, L. (1985) **Evaluación del rendimiento escolar.** Madrid: Escuela Española.
- Bennett, N. (1976) **Teaching Styles and Pupils Progress.** London: Open Books. Versión castellana de Morata.
- Bennett, N. (1986) Estilos, tiempo y tarea: tendencias cambiantes en la investigación reciente de la enseñanza. En M. Galton y B. Moon (Eds.) **Cambiar la escuela cambiar el curriculum.** Barcelona: Martínez Roca.
- Bennis, W.G., Benne, K.D. y Chin, R. (1969) **The Planning of Change.** New York: Holt Rinehart y Winston
- Bereiter, C. (1973) **Must We Educate?** Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Berger, P.L. y Luckman, T. (1968) **La construcción social de la realidad.** Buenos Aires: Amorrortu.
- Berliner, D.C. y Rosenshine, E.B. (1977) The acquisition of knowledge in the classroom. En R.C. Anderson et al. (Eds.) **Schooling and Adquisition of Knowledge.** Hillsdale, N.J.: Erlbaum Ass.

- Berlyne, D.E. (1966) The relationship of the social sciences to educational planning, research and development. **En Emerging Strategies and Structures for Educational Change**. Toronto: OISE.
- Bernstein, B. (1971) On the Classification and Framing of Educational Knowledge. En Young, M.F.D. (Ed.) (1971) **Knowledge and Control: New Directions for Sociology of Education**. London: Collier-Macmillan .
- Bernstein, B. (1973) Education Cannot Compensate for Society. En J. Raynor y J. Harden (Eds.) **Equality and City Schools**. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1975) **Class, Codes and Control**. Vol.1 y 3. London Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1981) Codes, modalities, and process of the cultural reproduction: A model. **Lang. Soc.**, 10, pp.327-363.
- Bernstein, B. (1983) **Educational Transmissions**. Curso para profesores de universidad. ICE Universidad de Barcelona.
- Bestor, A. (1956) citado en Tanner, D. y Tanner, L.N. (1980) (2ª ed.) **Curriculum Development: Theory into Practice**. New York: Macmillan.
- Bloom, B.S. (1979) El marco afectivo del rendimiento escolar. **Cómo aprender para lograr el dominio de lo aprendido**. Buenos Aires: Ateneo.
- Bloom, B.S. et al. (1971) **Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning**. New York: McGraw-Hill
- Bobbitt, F. (1918) **The Curriculum**. Boston:Houghton
- Bolam, R. (1980) In-service education and training. En E. Hoyle y J. Megarry (Eds.) **World Yearbook of Education 1980: professional development of teachers**. London: Kogan Page
- Bosset et al.(1982) The instructional management role of the principal. **Educational Administration Quartely**,18, 3, pp.34-64
- Bourdieu, P. (1967) Sistemas de enseñanza, sistemas de pensamiento. En J. Gimeno y A. Pérez (Co.) (1983) **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal: Universitaria.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976) **Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life**. New York: Basic Books. Versión castellana de Siglo XXI. 1981



- Broadfoot, P. (1979) **Assessment, Schools and Society**. London: Methuen
- Brofenbrenner, U. (1976) The Experimental Ecology of Education. **Teacher College Record**, Vol. 78, 2, pp.157-203
- Brophy, J.E. y Evertson, C.M (1976) **Learning from Teaching**. Boston: Allyn and Bacon.
- Brubacher, J.S.(1966, 2nd. ed.) **A History of the Problems of Education**. New York: McGraw-Hill
- Bruner, J. (1960) The importance of the structure. En M. Golby et al. (Ed.) **Curriculum Design**. London: Croom Helm.(1977)
- Bruner, J. (1971) **The Relevance of Education**. Penguin Education (1976)
- Bruner, J. (1972) **Hacia una teoría de la instrucción**. México: Uteha.
- Bruner, J. S.(1960a) **The Process of Education**. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bruner, J. S.(1960b) The Importance of the Structure. En Golby et al. (Eds.) **Curriculum Design**. London: Croom Helm Ltd. (1975)
- Bruner, J. S.(1972) **Hacia una teoría de la instrucción**. México: Uteha.
- Burguess, R.G. (1985) **Field Methods in the Study of Education**. London: The Falmer Press.
- Byrne, D., Williamson, B. y Fletcher, B. (1975) **The Poverty of Education**. London: Martin Robertson.
- CARE (1986) **Towards a Programme Evaluation for TYEI**. Norwich: Centre for Applied Reseach in Education, University of East Anglia, School of Education.
- Carretero, M. y Palacios, J. (1982) El desarrollo de los estilos cognitivos, breve presentación de un amplio tema. **Infancia y Aprendizaje**, 17, pp.19-28
- Castells, M. (1984) Conferencia fuera de programa. **2º Congreso de Sociología**. Santander.
- Castro, de J.F. (1973) Prologo. En B.F. Skinner. **Tecnología de la Enseñanza**. Barcelona: Labor.
- Caswell, H. L. y Campbell, D.S. (1935) **Curriculum Development**. New York: American Book Company



- CIDE (1987) **Investigaciones educativas CIDE-ICEs 1982-86**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia
- Clark, C. M. (1978) **Choice for a Model of Research on Teacher Thinking**. East Lansing, Mi.: College of Education.
- Clark, C. M. y Yinger, R.J. (1977) Research on teacher thinking. **Curriculum Inquiry**, 7.4, pp.279-304.
- Clark, C. M. y Yinger, R.J. (1979) Teachers' Thinking. En P. Peterson y H. Walberg (Eds.) **Research on Teaching**. Berkeley, Ca.: McCutchin
- Clark et al. D.E. (1982) Effective school and school improvement: a comparative analysis of two lines of inquiry. **Educational Administration Quarterly**, 20, 3, pp. 41-68.
- Cohen, D. K. (1970) Politics and research: Evaluation of Social Action Programs in Education. **Review of Educational Research**, 40-213-238
- Cohen, L y Manion, L. (1980) **Research Methods in Education**. London: Croom Helm
- Cohen, L y Manion L. (1981) **Perspectives on Classrooms and Schools**. London: Holt Rinehart and Winston.
- Colarusso, C.A. y Nemifoff, R.A. (1981) **Adult Development**. New York: Plenum Press.
- Cole, M. y Scribner, S. (1974) **Culture and Cognition**. New York: Wiley
- Cole, S.E. y Walker, H.H. (1973) **Cultural Challenges to Education**. Lexington, Mass.: Lexington Books.
- Coll, C. (1980a) La Psicología educacional en el marco de las Ciencias de la Educación. En C. Coll y M. Forns (Co.) **Áreas de intervención en Psicología**. Barcelona: Horsori
- Coll, C. (1980b) Psicología educacional y desarrollo de los procesos educativos. En C. Coll y M. Forns (Co.) **Áreas de intervención en Psicología**. Barcelona: Horsori
- Coll, C. (1981) Algunos problemas planteados por la metodología observacional. Niveles de descripción e instrumentos de validación (1). **Anuario de Psicología**, 24, pp.111-131.
- Coll, C. (1986) **El Marc Curricular per l'ensenyament obligatori**. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

- Cook, T.D. y Campbell, D.T. (1979) **Quasi experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings**. Chicago: Rand McNally.
- Cook, T.D. y Reichardt, C. S. (Eds.) (1986) **Métodos Cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa**. Madrid: Morata
- Corbett, H. et al. (1984) **School Context and School Change**. New York: Teacher College Press.
- Corey, S.M. (1953) **Action Research to Improve School Practices**. New York: Teachers College, Columbia University
- Correll, W. (1980, 3ª ed.) **El aprender**. Barcelona: Herder
- Cox, C.B. y Dyson, A.E. (Eds.) (1969a) **Fight for Education: A Black Paper, Critical Quartely Society**.
- Cox, C.B. y Dyson, A.E. (Eds.) (1969b) **Black Paper Two: The Crisis in Education, Critical Quartely Society**.
- Crandall, D.P. et al. (1983) **People, Policies and Practices. Examining the Chain of School Improvement (10 Vol.)** Andover, Mass.: The Network
- Cronbach, L.J. (1963) **Course improvement through evaluation. Teachers College Record**, 64, pp. 672-683
- Cronbach, L.J. (1975) **Beyond the two disciplines of scientific psychology. American Psychology**, 30,2, pp. 116-27
- Cronbach, L.J. et al. (1980) **Toward Reform of Program Evalaution**. San Francisco, Ca.: Jossey-Bass Pu.
- Cuadernos de Pedagogía (1986a) Número especial: Cómo aprenden los adolescentes**, 133, pp.3-32.
- Cuadernos de Pedagogía (1986b) Número especial: Vigotsky para maestros**, 141, pp.6-25.
- Chalmers, A. (1976) **¿Qué es esa cosa llamada ciencia?** Madrid: Siglo XXI.
- Dansereau, Ph. (1978) **The Development a Learning Strategies Curriculum**. En H.F. O'Neil (Ed.) **Learning Strategies** . New York: Academic Press.
- Darder, P. y López, J.A. (1985). **Elements d'organització i avaluació del centre educatiu d'EGB**. Barcelona.: Edicions 62.
- Davies, W.B. (1973) **It depends on what you mean bay aims...** **London Educational Review**, Vol.2,3,pp.21-29

- Dawson, J. (1984) Perspectives on the Assessment of Performance Unit. En M. Skilbeck (ed) **Evaluating the Curriculum in the Eighties**. London: Hodder and Stoughton
- Deal, T. (1985) The symbolism of effective schools. **The Elementary School Journal**, 85, 5, pp. 601-620.
- Debesse, M. y Mialaret, G. (1980) **La función docente**. Barcelona: Oikos-Tau.
- Delval, J. (1982) El desarrollo psicológico y social del niño de 8-11 años. En VVAA. **El ciclo medio en la Educación Básica**. Madrid: Anaya.
- Departament d'Ensenyament (1983) **Orientacions i Programes. Cicle Mitjà d'Educaicó General Bàsica**. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Department of Education and Science (1975) **A Language for Life (The Bullock Report)** London: HMSO
- Department of Education and Science (1976) **The APU: An Introduction**. London:DES
- Department of Education and Science (1980a) **A Framework for the School Curriculum**. Proposals for consultation by the Secretaries of State for Education and for Wales. London: HMSO
- Department of Education and Science (1980b) **A View of the Curriculum**. London: HMSO
- Department of Education and Science (1981a) **The School Curriculum**. London: HMSO
- Department of Education and Science (1981b) **The Secondary Curriculum 11-16: A Report on Progress**. London: HMSO
- Deutscher, I. (1970) Words and deeds: Social science and social policy. En W.J. Filstead (Ed.) **Qualitative Methodology**. Chicago: Markham.
- Dewey, J. (1902) **The Child and the Curriculum**. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1910) **How we Think**. Boston, Mass. Heath.
- Dewey, J. (1916) **Democracy and Education**. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1929) **The Sources of a Science of Education**. New York: Liveright

- Dezin, N.K. (1970) **The Research Act in Sociology: A Theoretical Introduction to Sociological Method.** London: The Butterworth Group.
- Dockrell, W.B. (1983) La contribución de la investigación al conocimiento y la práctica ¿dónde está la verdad? En W.B. Dockrell y D. Hamilton (Eds.) **Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa.** Madrid: Narcea.
- Doyle, E. (1979) Classroom Task and Students Abilities. En P. Petersen y H.J. Walberg. **Research on Teaching.** Berkeley: MacCutchan.
- Dreeben, R. (1976) El curriculum no escrito y su relación con los valores. En J. Gimeno y A. Pérez (Co.) **La enseñanza: su teoría y su práctica.** Madrid: Akal/Universitaria. (1983)
- Duffy, G. (1977) **A Study of Teacher Conceptions of Reading.** National Reading Conference. New Orleans.
- Durkheim, E. (1964) **The Division of Labour in Society.** New York: Free Press.
- Duthie, J.H. (1970) **Primary School Survey.** Edindurgh: HMSO.
- Ebbutt, D. y Elliott, J. (1985) **Issues on Teaching for Understanding.** The Schools Curriculum Development Committee from the former Scholls Council Programme 2 (Helping Individual Teachers to Become more Effective) New York: Longman.
- Educación General Básica. Nuevas orientaciones** (1970) Madrid: Magisterio Español.
- Eggleston, J. (1977) **The Ecology of the School.** London: Methuen.
- Eggleston, J. F. et al. (1975) **Final Report of the Schools Council Project for the Evaluation of Science Teaching.** London: Macmillan.
- Eisner, E. (1967) Los objetivos educativos ¿ayuda o estorbo? En J. Gimeno y A. Pérez (Co.) (1983) **La enseñanza su teoría y su práctica.** Madrid: Akal/Universitaria.
- Eisner, E. (1979) **Educational Imagination.** New York: Macmillan
- Eisner, E. W. (1982) **Cognition and Curriculum. A Basis for Deciding What to Teach.** New York: Longman
- Elliott, J. (1976) Preparing Teachers for Classroom Accoutability. **Education for Teaching**, 100, pp. 49-71
- Elliott, J. (1978a) What is Action Research in Schools? **Journal of Curriculum Studies**, Vol. 10, 4, pp. 355-7.



- Elliott, J. (1978b) Classroom research: Science or commonsense. En R. McAleese y D. Hamilton (Eds.) **Understanding Classroom Life**. Windsor: NEFER, pp. 12-27.
- Elliott, J. (1981a) **Educational Accountability and Evaluation of Teaching**. Cambridge: Cambridge Institute of Education.
- Elliott, J. (1981b) **Action-Research: A Framework for Selfevaluation in Schools**. Mimeo. London: Schools Council
- Elliott, J. (1983) Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad. En M. Galton y B. Moon (Eds.) (1986) **Cambiar la escuela cambiar el curriculum**. Barcelona: Martinez Roca.
- Elliott, J. (1985) Teaching for understanding and teaching for assessment: a review of teachers's research with special refernce to its policy implications. En Ebbutt, D y Elliott, J. (Ed.).
- Elliott, J et al. (1986) **Investigación/acción en el aula**. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Ena, G. (1982) Profesores de Aragón. **Andalán**, 363, pp. 19-22.
- Eraut, M. (1977) Strategies for promoting teacher development. **British Journal of In-Service Education**, 4 (1 y 2).
- Eraut, M. (1978) Accountability at school level: some options and implications. En H. Becher y S. Maclure (Eds.) **Accountability in Education**. Windsor: NEFER Publishing Co.
- Eraut, M. (1984) Institution-based Curriculum Evaluation Unit. En M. Skilbeck (ed) **Evaluating the Curriculum in the Eighties**. London: Hodder and Stoughton.
- Escudero, T. (1980). **¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores?**. Zaragoza.: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Everard, K.B. y Morris, G. (1985) **Effective School Management**. Lodon: Harper and Row.
- Fernández, J.L y García, J. (1971) **Ley General de Educación, espíritu y realidad de la reforma educativa española**. Salamanca: Sígueme.
- Fernández de Castro, I. (1977) **Reforma educativa y desarrollo capitalista**. Madrid: Edicusa.
- Fiddy, R. y Stronach, I. (1986) **TYEI Working Papers. 1**. Norwich: CARE, University of East Anglia, School of Education.



- Finer, S.E. (Ed.) (1966) **Wilfredo Pareto: Sociological Writing**. London: Pall Mall Press.
- Firestone, W. y Corbett, H. (1986) Organizational change. En N. J. Boyan (Ed.) **The Handbook of Research on Educational Administration**. Washington, D.C.
- Ford, G.W. y Pugno, L. (1964) **The Structure of Knowledge and the Curriculum**. Chicago: Rand McNally.
- Ford Teaching Project Documentation** (1974) Cambridge: Cambridge Institute of Education.
- Forns, M. (1980) La evaluación del aprendizaje. C. Coll y M. Forns (co.) **Áreas de intervención en Psicología**. Barcelona: Horsori.
- Foucault, M. (1973) **El orden del discurso**. Barcelona: Tusquets
- Fraser, S. (1986) The rol of the evaluator. **Cambridge Journal of Education**, 16/2, pp. 126-130.
- Freeman, H.E. (1975) Evaluation research and public policy. En G.M. Lyons (Ed.) **Social Research and Public Policy**. Hanover, N.H. Dartmouth College, Public Affairs Center.
- Fullan, M. (1982) **The Meaning of Educational Change**. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Fullan, M. (1985) Change Processes and Strategies at the Local Level. **The Elementary School Journal**, 85, 4, pp. 392-424.
- Fullan, M. (1986) **El desarrollo de la gestión del cambio**. Ponencia presentada en el Simposium de Innovación Educativa. Murcia: ICE de la Universidad de Murcia.
- Fullan, M. y Pomfret, A. (1977) Research on Curriculum and Instruction Implementation. **Review of Educational Research**, 47, 4, pp. 335-97.
- Gagné, R.M. (1967) Curriculum Research and the Promotion of Learning. En Tyler, R.W. et al. (Eds.) **Perspectives of Curriculum Evaluation**. Chicago: Rand McNally
- Gallagher, J.J. (1967) Teacher variation in concept presentation in BSCS programs. **BSCS Newsletter**, 30, pp.8-19
- Galton, M. (1986) La investigación del aula y el profesor. En M. Galton y B. Moon (Eds.) **Cambiar la escuela cambiar el curriculum**. Barcelona: Martínez Roca.

- Galton, M. et al. (1980) **Inside the Primary Classroom**. London: Routledge and Kegan Paul.
- Galton, M. y Simon, B. (1980) **Progress and Performance in the Primary Classroom**. London: Routledge and Kegan Paul.
- Galton, M. y Willcocks, J. (1983) **Moving from the Primary Classroom**. London: Routledge and Kegan Paul.
- Garanto, J. et al. (1985) Modelos y técnicas de análisis del rendimiento académico. **Revista de educación**, 277, pp. 127-171.
- García, R. (1982) **Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos**. Mimeo. Bogotá: Seminario sobre articulación de Ciencias.
- Getzels, J.W. y Smilansky, J. (1983) Individual differences in pupil perceptions of school problems. **British Journal of Educational Psychology**, 53, pp.307-316.
- Gibaja, R.E. (1979) **Las Ciencias Sociales en la escuela. Supuestos epistemológicos y pedagógicos del texto de sexto grado**. México: UNAM
- Giles, H.H.; McCutchen, S.P. y Zechiel, A.N. (1942) **Exploring the Curriculum**. New York: Harper & Brother
- Gimeno, J. (1982) **Pedagogía por objetivos. La obsesión por la eficacia**. Madrid: Morata
- Gimeno, J. (1983a) La planificación de la investigación educativa u su impacto en la realidad. En J. Gimeno y A. Pérez (Co.) **La enseñanza su teoría y su práctica**. Madrid: Akal/Universitaria.
- Gimeno, J. (1983b) El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores. **Educación y Sociedad**, 2, pp.51-73
- Gimeno, J. (1985) **Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo**. Madrid: Anaya.
- Gipps, C. (1982) A critique of the APU. **Educational Analysis**, 4/3.
- Gipps, C. (1984) An evaluation of the Assessment Performance Unit. En M. Skilbeck (ed) **Evaluating the Curriculum in the Eighties**. London: Hodder and Stoughton
- Giroux, H. (s/f) **La educación pública y el discurso de la crisis el poder y el futuro**. Mimeo. Ohio: Miami University.

- Glass, B. (1970) **The Timely and the Timeless**. New York: Basic Books
- Glass, G.V. (1969) **The Growth of Evaluation Methodology** (Research Paper, 27) Boulder, Colorado: Laboratory of Educational Research, University of Colorado.
- Gobierno Vasco (s/f) **Informe sobre los puntos básicos del primer ciclo experimental de las enseñanzas medias**. Vitoria: Departamento de Educación.
- Gómez, J.R. (1982) Estudio descriptivo de las evaluaciones de BUP y COU en el País Valenciano. **Bordón**, 241, pp. 19-44
- González, A. (1981) Problemática de la teoría y práctica de la evaluación: implicaciones en el ciclo inicial. VVAA **El ciclo inicial en la Educación General Básica**. Madrid: Anaya.
- Goodlad, J. I. (1966) **The Changing School Curriculum**. New York: Fund for Advancement of Education.
- Gordon, D. (1984) The image of Science, Technological Consciousness, and the Hidden Curriculum. **Curriculum Inquiry**, 14/4, pp.367-400.
- Gosden, P. (1972) **The Evolution of a Profession**. London: Blackwell
- Gowin, D.B. y Green, T.F. (1980) Two philosophers view education. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 1980, 2/2, pp.67-70
- Grace, G. (1978) **Teachers, Ideology and Control: A Study in Urban Education**. London: Routledge and Kegan Paul
- Guba, E.G. (1978) **Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation**. Center for the Study of Evaluation. Los Angeles: University of California
- Guba, E.G. (1981) Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Co.) (1983) **La enseñanza su teoría y su práctica**. Madrid: Akal/Universitaria.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1981) **Effective Evaluation**. San Francisco, Ca.: Jossey-Bass
- Halsey, A.H. (Ed.) (1972) **Educational Priority: Volume 1: EPA. Problems and Policies**. London: HMSO
- Hamilton, D. (1973) **At classroom level: studies in the learning milieu**. PhD thesis. Edinburgh University

- Hamilton, D. (1980) Some Contrasting Assumptions about Case Study Research and Survey Analysis. En H. Simons (Ed.) **Towards a Science of the Singular**. East Anglia: CARE
- Hamilton, D. y Delamont, S. (1976) Classroom research: a cautionary tale. En J. Wolfson (Ed.) **Personality and Learning 2**. London: Hodder and Stoughton
- Hamilton, D. et al (Eds.) (1977). **Beyond the Numbers Game**. London: Macmillan
- Haney, W. (1977) **A Technical History of the National Follow Through Evaluation**. Cambridge, Mass.: Huron Institute
- Hargreaves, D. (1967) **Social Relations in a Secondary School**. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hargreaves, D. (1979) **Las relaciones interpersonales en la educación**. Madrid: Narcea.
- Harlen, W. (1975) **Science 5/13: A Formative Evaluation**. London: Macmillan.
- Harlen, W. (1984) The Assessment of Performance Unit in the Contexts of curriculum evaluation. En M. Skilbeck (ed) **Evaluating the Curriculum in the Eighties**. London: Hodder and Stoughton
- Havelock, R.G. (1971) **Planning for Innovation through the Dissemination and Utilisation of Knowledge**. Ann Arbor: Centre for Research and Utilisation of Knowledge
- Hazlett, J.S. (1979) Conceptions of curriculum history. **Curriculum Inquiry**, 9, pp. 126-131.
- Hemphil, J. K. (1969) The relationship between research and evaluation studies. En R.W. Tyler (Ed.) **Educational Evaluation: New Roles, New Means: Sixty-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education**. Chicago: Chicago University Press.
- Henderson, E. (1979) The concept of school-focused in-service education and training. **British Journal of Teacher Education**, 5 (1).
- HMI of Schools (1982) **Aspects of Secondary Education in England**. London: HMSO
- Hernández, F. (1985) **La psicología ecológica de R.G. Barker como metodología de análisis de la realidad**. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.



- Hernández, F. (1986) **Memoria sobre una asesoría psicopedagógica**. Mimeo. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona
- Hernández, F. y Sancho J. M<sup>a</sup> (1981) Los objetivos del ciclo inicial y medio de la EGB desde la expectativa de los profesores. **Reforma de la Escuela**, 31, pp.21-25
- Hernández, F. y Sancho J. M<sup>a</sup> (1983) **Enseñanza de lo urbano e imagen de la ciudad**. Mimeo. ICE Universidad de Barcelona.
- Hill, P.T. (1980) Evaluating educational programs for federal policy makers: Lessons from the National Institute of education compensatory education study. En J. Pincus (Ed.) **Educational Evaluation in Public Policy Setting**. Santa Monica, Ca.: Rand Corporation
- Hodgkinson, H.L. (1957) Action reseach -a critique. **Journal of Educational Sociology**, 31,4, pp. 137-53.
- Holly, P. (1983) **The GRIDS Project**. Guidelines for a Review of Internal Development in Schools. Mimeo. Bristol University, School of Education.
- Holly, P. (1986) Developing a 'professional evaluation' **Cambridge Journal of Education**, Vol. 16, 2, pp.68-79
- Holly, P. (1986b) Symbolism or Synergism? Curriculum evaluation in the 1980s. **Cambridge Journal of Education**, Vol. 16, 2, pp.66-67.
- Holt, J. (1977) **El fracaso de la escuela**. Madrid: Alianza
- Holt, M. (1984) Curriculum evaluation and the Assessment of Performance Unit. En M. Skilbeck (ed) **Evaluating the Curriculum in the Eighties**. London: Hodder and Stoughton
- Hopkins, D. y Wideen, M. (1984) **Alternative Perspectives on School Improvement**. London: The Falmer Press.
- House, E. (1981) Three Perspectives on Innovation. En R. Lehming y M. Kane (Ed.) **Improving Schools: using what we know**. Beverly Hills: Sage Publications.
- House, E. R. (1980) **Evaluation with Validity**. Beverly Hills: Sage.
- Hoyle, E. (1974) Professionalism, Professionalism and Control in Teaching. **London Educational Review**, 3,2.
- Hoyle, E. (1980) Professionalisation and desprofessionalisation in education . En E. Hoyle y J. Megarry (Eds.) **World Year**



**Book of Education 1980: professional development of teachers.** London: Kogan Page.

- Huberman, A.M. (1986). Reconceptualización de la mejora escolar: temas y estrategias a partir de la investigación actual sobre innovación. Murcia: **Simposio internacional sobre modelos teóricos y estrategias de innovación educativa.**
- Huberman, A.M. y Miles, M.B. (1984) **Innovation Up Close. How School Improvement Works.** New York: Plenum.
- Huebner, O. (1976) El estado moribundo del curriculum. En J. Gimeno y A. Pérez (Co.) (1983) **La enseñanza su teoría y su práctica.** Madrid: Akal/Universitaria.
- Husén, T. (1979) **The School in Question.** Oxford: Oxford Universitu Press.
- Hutchins, R.M. (1936) **The Higher Learning in America.** New Haven: Yale University press.
- Hutchins, R.M. (1973) **The Democratic Dilemma.** Stockholm: Alquist y Wiksell.
- Ianni, F.A.J. y Orr, M.T. (1986) Hacia un acercamiento entre las metodologías cuantitativa y cualitativa. En T.D. Cook y C. S. Reichardt (Eds.)
- Ibañez, T. (1982) Aspectos del problema de la explicación en Psicología Social. **Revista de Psicología General y Aplicada**, 37, 1, pp.161-171.
- Illich, I. (1974) **La sociedad desescolarizada.** Barcelona: Barral
- Inner London Education Atthority Inspectorate (1976) **Keeping the School Under Review.** London: ILEA
- Jackson, P.W. (1968) **Life in Classrooms.** New York: Holt Ribehart y Winston. Versión castellana de Morata
- Jencks, C. et al. (1972) **Inequality: A Reassessment of the Effect of Family Schooling in America.** New York: Basic Books.
- Jensen, A.R. (1968) Social Class, Race and Genetics: Implications for Education. **American Educational Journal Research**, vol. 5, 1, pp.1-43.
- Jensen, A.R. (1969) How Much Can We Boosts IQ and Scholastic Achievement? **Harvard Educational Review**, 39, pp.1-123.

- Jodelet, D. (1984) La representación social: fenómenos conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.) **Psicología Social II**. Barcelona: Paidós.
- Johnson, M. Jr. (1967) Definitions and models in curriculum theory. **Educational Theory**, 17, pp.127-140.
- Jones, K. y Williamson, K (1979) The Birth of the Schoolroom **Ideology and Consciousness**, 6, pp. 59-111.
- Joyce, B. y Showers, B. (1980) Improving in-service training: the message from research. **Educational Leadership**, 37, 5, pp.379-85
- Joyce, B. y Weil, M. (1980) **Models of Teaching**. New Jersey: Printice Hall International, Inc. Versión castellana de Anaya.
- Kansas, (1958) **Kansas Curriculum Guide for Elementary Schools** citado por Stenhouse (1975)
- Kaplan, A. (1964) **The Conduct of the Inquiry**. San Francisco, Ca.: Chandler Publications.
- Keddie, N. (1971) Classroom Knowledge. En Young, M.F.D. (Ed.) (1971) **Knowledge and Control: New Directions for Sociology of Education**. London: Collier-Macmillan
- Kemmis, S. (1980) **Action-Research in Retrospect an Prospect**. Mimeo. Sydney: General Meeting of the Australian Association for Research in Education.
- Kemmis, S. et al. (1977) **How Do Student Learn?** Norwich: CARE, University of East Anglia.
- Kemmis, S. et al. (1981) **The Action Reseach Planner**. Australia: Deakin University.
- Kerr, J.F. (Ed) (1968) **Changing the Curriculum**. London: University of London Press.
- Khun, T. (1962) **La estructura de las revoluciones científicas**. México: Fondo de Cultura Económica (1971)
- Kilpatrick, W.H. (1975) A Project Curriculum. En Golby et. al. (Eds.) **Curriculum Design**. London: Croom Helm.
- Kliebard, H.M. (1968) The curriculum field in retrospect. En P.W. Witt (ed.) **Technology and the Curriculum**. New York: Teachers College Press.
- Kliebard, H.M. (1977) Curriculum Theory: Give me For Instance. **Curriculum Inquiry**, Vol. 6, pp. 257-269.

- Koplowitz, H. (1981) Epistemología constructivista de Piaget. En C.Coll (Co.) **Psicología genética y educación**. Barcelona: Oikos-Tau
- Kushner, S. (1986) **Educational Evaluation**. Miemo. Norwich: CARE, University of East Anglia, School of Education.
- Lacey, C. (1970) **Hightown Grammar School: school as a social system**. Manchester: Manchester University Press.
- Landsheere, G.D. (1973) **Evaluación continua y exámenes**. Buenos Aires: El Ateneo
- Lawn, M y Barton, L. (1980) Estudios del curriculum: ¿reconceptualización o reconstrucción? En J. Gimeno y A. Pérez (Co.) (1983) **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal/Universitaria.
- Lawton, D. (1975) **Class, Culture and the Curriculum**. London: Routledge and Kegan Paul.
- Leith, S. (1981) Project Work: an Enigma. En B. Simon y J. Willcocks **Research and Practice in the Primary Classroom**. London: Routledge and Kegan Paul.
- Leithwood, K. y Montgomery, D. (1982) The role of the elementary school principal in program improvement. **Review of Educational Research**, 52, 3, pp. 309-39.
- Lewin, K. (1946) Action-research as Minority Problems. **Journal of Social Issues**, 2, pp.34-46.
- Lewin, K. (1951) **Field Theory in Social Science**. New York: Harper & Row. Versión castellana de Paidós.
- Little, J. W. (1984) Seductive images and organizational realities in professional development. **Teachers College Record**, 86, 1, pp. 84-102
- López, J. (1981) Bases y supuestos psicosociales del ciclo inicial. En VVAA. **El ciclo inicial en la educación básica**. Madrid: Santillana.
- López, J. A. (1983) La renovació pedagògica i la formació institucional del professorat. **Butlletí dels Mestres**, 179, pp.2-5.
- Loscos, Mª P. (1985) Meta-análisis sobre la predicción del rendimiento escolar. **Revista de Investigación Educativa**, 3/6, pp.221-235
- Loucks-Horsley, S. y Herget, D.E. (1985) **An Action-Guide to School Improvement**. Andover, Mass.: The Network.

- MacDonald, B. (1971) The evaluation of the Humanities Curriculum Project: a holistic approach. **Theory into Practice**, 10, pp.163-167.
- MacDonald, B. (1973) Humanities Curriculum Project. En D. Tawney (Ed) **Evaluation in Curriculum Development: Twelve Case Studies**. London: Macmillan
- MacDonald, B. (1976) Evaluation and control of education. En D. Tawney (ed.) **Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications**. London: Macmillan.
- MacDonald, B. y Parlett, M. (1973) Rethinking evaluation: notes from the Cambridge Conference. **Cambridge Journal of Education**, 3, pp.74-82
- MacDonald, B. y Walker, R. (1975) **Changing the Curriculum**. London: Open Books.
- MacDonald, B. y Walker, R. (1977) Case-study and the social philosophy of educational research. En Hamilton et al. (Eds.)
- MacDonald, J.B. (1965) Educational Models for Instruction. En J. B. MacDonald y R.B. Leeper (Eds) **Theories of Instruction**. Washington, D.C. : Association for Supervision and Curriculum Development
- MacDonald-Ross, M. (1973) Objetivos de conducta una revisión crítica. En J. Gimeno y A. Pérez (Co.) (1983) **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal/Universitaria.
- Mager, R.F. (1962) **Preparing Objectives for Programed Instruction**. San Francisco, Ca: Fearon.
- Mager, R.F. (1972) **Goal Analysis**. Belmont, Ca. : Fearon
- Marín, M<sup>a</sup> A. et al. (1985) La investigación empírica sobre el rendimiento en España en la década 1975-85. **Revista de Investigación Educativa**, Vol. 3, 6, pp.103-127)
- Mateo, J. (1985) Meta-análisis correlacional sobre estudios de rendimiento escolar en España. **Revista de Investigación Educativa**, 3/6, pp.221-235
- Mauri et. al. (1981) Problemática psicopedagógica de la Formación Profesional. **Infancia y aprendizaje**, 13, pp.121-130.
- Mayer, R.E. (1975) Information Processing Variables in Meaningful Learning. **Review of Educational Research**, 45, pp. 535-541.



- Mayer, R. E. (1977) **Thinking and Problem Solving**. Glenview, Ill.: Scott, Foresman & Co. Versión castellana de Concepto (México)
- Mayer, R. E. (1979) Can Advance Organizers Influence Meaningful Learning. **Review of Educational Research**, 49, pp. 371-383.
- McCormick, R. (1982) **Calling Education to Account**. London: Open University Press.
- McCormick, R. y James, M. (1983) **Curriculum Evaluation in Schools**. London: Croom Helm.
- McNamara, D.R. (1979) Paradigm Lost: Thomas Kuhn and Educational Research. **British Educational Research Journal**. Vol. 5, 2 pp. 167-175
- MEC (1985) **Hacia la reforma**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia
- MEC (1986) **Informe sobre la formación permanente del profesorado de enseñanza básica y secundaria**. Madrid: Subdirección Gral. de Perfeccionamiento del Profesorado
- MEC (1987) **Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, media y profesional. Propuesta para debate**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia
- Merleau-Ponty, M. (1945) **Fenomenología de la percepción**. Barcelona: Península (1975)
- Morel, M.F. (1973) **L'enfant dans la ville (XVIe-XIXe siècles) La ville et l'enfant**. Paris: Centre George Pompidou
- Morin, E. (1977) **El método. La naturaleza de la naturaleza**. Madrid: Cátedra (1981)
- Morin, E. (1980) **El método. La vida de la vida**. Madrid: Cátedra (1983)
- Nash, R. (1973) **Classroom Observed. The Teacher's Perception and the Pupils Performance**. London: Routledge and Kegan Paul.
- Neagley, R.L. y Evans, N.D. (1967) **Handbook for Effective Curriculum Development**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Nixon, J. (Ed.) (1981) **A Teachers' Guide to Action Research**. London: Grant McIntyre.



- Noizet, G. y Caverni, J.P. (1978) **Psychologie de l'évaluation scolaire**. Paris: PUF
- Noizet, G. y Caverni, J.P. (1983) Les procédures d'évaluation ont-elles leur part de responsabilité dans d'échec scolaire. **Revue française de pédagogie**, 62, p.7
- Oates, J. (1975) **People in Cities: An Ecological Approach**. Milton Keynes: The Open University Press.
- Olson, J. (1985) La comprensión del cambio en las escuelas: una tarea educativa. **Revista de innovación e investigación educativa** (en prensa)
- Open University (1981) E353 **Society, Education and the State**, Block 6 Unit 14 **The Politics of the Teaching Profession**. Milton Keynes: The Open University Press.
- O'Shea, T. Self, J. (1983) **Learning and Teaching with Computers. Artificial Intelligence in Education**. Brighton: The Harvester Press.
- Parlett, M. y Hamilton, D. (1976) Evaluation as Illumination. En D. Tawney (Ed.) **Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications**. London: Macmillan.
- Patton, M.Q. (1975) **Alternative Evaluation Research Paradigm**. Grand Forks: University of Dakota Press.
- Patton, M.Q. (1978) **Utilization-Focused Evaluation**. Beverly Hills: Sage Pu.
- Pérez, M. (1975) **La enseñanza en la Segunda República Española**. Madrid: Edicusa.
- Pérez Gómez, A. (1978) **Las fronteras de la educación**. Madrid: Zero Zyx
- Pérez Gómez, A. (1983a) La teoría del curriculum. En J. Gimeno y A. Pérez (Co.) **La enseñanza su teoría y su práctica**. Madrid: Akal/Universitaria.
- Pérez Gómez, A. (1983b) Modelos contemporáneos de evaluación. En J. Gimeno y A. Pérez (Co.) **La enseñanza su teoría y su práctica**. Madrid: Akal/Universitaria.
- Pérez Gómez, A. (1983c) Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases teóricas para el diseño de instrucción. En J. Gimeno y A. Pérez (Co.) **La enseñanza su teoría y su práctica**. Madrid: Akal/Universitaria.
- Pérez Gómez, A. (1984) **El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica**. Mimeo. Simposio sobre

Teoría y práctica de la innovación en la formación y perfeccionamiento del profesorado. Madrid

- Perrenoud, Ph. (1981) De las diferencias culturales a las desigualdades escolares: la evolución de la norma en una enseñanza indiferenciada. **Infancia y Aprendizaje**, 14, pp. 19-50.
- Peters, T.J. y Waterman, R.H. (1982) **In Search for Excellence: Lessons from America's Best Run Companies**. New York: Harper and Row.
- Phenix, P.H. (1964) **Realms of Meaning**. New York: MacGraw-Hill Books Co.
- Piaget, J. et al. (1973) **Tendencias de la investigación en las Ciencias Sociales**. Madrid: Alianza Universidad
- Pinar, W. (1975) **Curriculum Theorizing: The Reconceptualist**. Berkeley, Ca.: McCutchan.
- Planas, J. y Tatjer, J. M. (1982) **Implicacions i problemes sobre la reforma de l'ensenyament mitjà**. Barcelona: ICE-UAB.
- Plowden Report (1967) **Children in Their Primary Schools** (2 vol.) London: HMSO.
- Popham, W.J. (1972) Must all objectives be behavioural? En Hamilton et al. (Eds.) (1977)
- Popham, W.J. (1975) **Problemas y técnicas de evaluación educativa**. Madrid: Anaya/2 (1980)
- Popham, W.J. y Baker, E.I. (1970) **Systematic Instruction**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall
- Popkewitz, Th. (1977) Los valores latentes del curriculum centrado en las disciplinas. En Gimeno y Pérez (Co.) (1983) **La enseñanza su teoría y su práctica**. Madrid: Akal/Universitaria.
- Pring, R. (1976) E203 Units 11-13. **Curriculum Organization**. Milton Keynes: The Open University Press.
- Pring, R. (1984) The problems of confidentiality. En M. Skilbeck (ed) **Evaluating the Curriculum in the Eighties**. London: Hodder and Stoughton
- Provas, M. (1971) Evaluation of ongoing programs in the public school system. En B. Worthen y J. Sanders (Eds.) **Educational Evaluation Theory and Practice**. Belmont, C.A.: Wadsworth.

- Purkey, S. y Smith, M. (1985) School reform: the district policy implications of the effective school literature. *The Elementary School Journal*, 83, 3. pp. 353-90.
- Reid, W.A. (1979) Practical Reasoning and Curriculum Theory. *Curriculum Inquiry*, 9 (3), pp.186-207.
- Reigeluth, Ch. M. y Merrill, M.D. (1980) The Elaboration Theory of Instruction: A Model for Sequencing and Synthesizing Instruction. *Instructional Science*, 9, pp.195-219.
- Reynolds, D. (1985) **Studying School Effectiveness**. London: The Falmer Press
- Riba, C., Hernández, F. y Remesar, A. (1984). Interaccions ambientals i agrupacions espacials al pati d'una guarderia: Anàlisi d'un registre fotogràfic. En E. Pol et alts. (Comp.). **Vers un millor entorn escolar**. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.
- Rivlin, A.M. (1971) **Systematic Thinking for Social Action**. Whashington. D.C.: Brookings Institute
- Rivlin, A.M. y Timpane, P.M. (Eds.) (1975) **Planned Variation in Education: Should We Give Up or Try Harder**. Whashington. D.C.: Brookings Institute
- Rivlin, L.G. y Weinstein, C.S. (1984) Educational Issues, School Settings, and Environmental Psychology. *Journal of Environmental Psychology*, vol. 4,4, pp. 347-364.
- Rodriguez, J.L. (1980) **Didáctica General**. Madrid: Cincel-Kapelusz
- Rodriguez, S. (1985) Modelos de investigación sobre el rendimiento académico: Problemas y tendencias. *Revista de Investigación Educativa*, 3/6, pp.221-235
- Rodríguez, A. y González, R. (1986) **Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas**. Mimeo. Universidad de La Laguna
- Rodríguez, M<sup>a</sup> L. y Latorre, A. (1986) La recerca-acció a l'abast dels mestres. *Butlletí del Mestre*, 196, pp. 3-6.
- Rogers, E.M. y Shoemaker, F.F. (1971, 2<sup>a</sup> ed.) **Communication of Innovation: a Cross-Cultural Approach**. London: Macmillan
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968) **Pygmalion in the Classroom**. New York: Holt, Rinehart y Winston. Versión castellana de Morova
- Rossi, P.H.; Freeman, H.E. y Wright, S.R. (1979) **Evaluation: A Systematic Approach**. Beverly Hills, Ca: Sage Pu.

- Rugg, H. (1947) **Foundation for American Education**. New York: Harcourt.
- Rutter, M. et al. (1979) **Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and Their Effects on Children**. London: Open Books
- Salamin, J.P. (1986) **L'école primaire suisse. 22 thèmes pour le développement de l'école primaire**. Berna: CDIP
- Salvat, H. (1972) **La inteligencia. Mitos y realidades**. Barcelona: Península.
- Sancho, J. M<sup>a</sup> (1981) **Una propuesta de análisis de los cambios en educación**. Comunicación presentada en el I Congreso de Sociología. Zaragoza.
- Sancho, J. M<sup>a</sup> (1982a) **Lectura psicopedagógica de los onjetivos del ciclo medio de la EGB en base a las valoraciones de los profesores**. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona.
- Sancho, J. M<sup>a</sup> (1982b) **Issues on Bilingualism in Urban Catalonia**. Tesis de M.A. en Educación. Mimeo. London: University of London, Institute of Education.
- Sancho, J. M<sup>a</sup> (1983) **La normalización de la lengua catalana en el periodo de escolaridad obligatoria. Perspectiva comparada**. Mimeo. ICE Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sancho, J. M<sup>a</sup> (1984) **El abandono escolar. Factores que configuran su problemática**. Mimeo. ICE Universidad Politécnica de Cataluña
- Sancho, J. M<sup>a</sup> (1986) **La Informática en el curriculum**. Ponencia Presentada en las I Encuentro de Informática en las Aulas de Aragón, Navarra y la Rioja. Utrillas: CEP.
- Sancho, J. M<sup>a</sup> (1987) **Entre pasillos y clases. Un estudio ecológico de un centro de bachillerato desde una perspectiva ecológica**. Barcelona: Sendai (en prensa)
- Sancho, J. M<sup>a</sup> y Hernández, F. (1981) **Interacción ambiental en el parvulario**. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona (2<sup>a</sup> ed. revisada 1985).
- Santrock, J.W. (1976) **Affect and facilitative self-control: influence of ecological setting, cognition, and social agent**. *Journal of Educational Psychology*, 68, pp.529-535.
- Sartre, J. P. (1972) **Crítica de la razón dialéctica**. Tomo I. Buenos Aires: Losada.



- Saylor, J.G. y Alexander, W.M. (1974) **Planning Curriculum for Schools**. New York: Holt Rinehart y Winston.
- Scotford-Archer, M. y Vaughan, M. (1979) **Domination and Assertion in Educational Systems**. En: Hopper (Ed.) **Readings in the Theory of Educational Systems**. Londres: Hutchinson and Co.
- Scriven, M. (1967) **The methodology of evaluation**. En R. Tyler et al. (Eds.) **Perspectives of Curriculum Evaluation**. AERA Mo. Se. on Evaluation, 1. Chicago: Rand McNally.
- Schaffarzick, J. y Sykes, G. (eds.) (1979) **Value Conflicts and Curriculum Issues: Lessons from Research and Experience**. Berkeley, Ca.: McCutchan
- Schellenberg, J.A. (1981) **Los fundadores de la psicología social** Madrid: Alianza Editorial.
- Schon, D.A. (1971) **Beyond the Stable State: Public and Private Learning in a Changing Society**. Harmondsworth: Penguin.
- Schutz, A. (1962) **Collected Papers**. The Hague: Nijhoff
- Schwab, J. (1962) **The Concept of Structure of a Discipline**. **The Educational Record**, Vol. 43
- Schwab, J. (1969) **Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum**. En J. Gimeno y A. Pérez (Co.) (1983) **La enseñanza su teoría y su práctica**. Madrid: Akal/Universitaria.
- Schwab, J. (1970) **The Practical: A Language for Curriculum**. Washington, D.C.: National Education Association
- Servicios Minicipales de Asesoramiento (1984) **Evaluación y seguimiento en parvulario y ciclo inicial**. Madrid: Visor.
- Sève, J. (1972) **Marrismo y teoría de la personalidad**. Buenos Aires. Amorrurtu
- Sharp, R. y Green, A. (1976) **Education and Social Control**. London: Routledge and Kegan Paul.
- Shavelson, R. y Stern, P. (1981) **Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas**. En J. Gimeno y A. Pérez (Co.) (1983) **La enseñanza su teoría y su práctica**. Madrid: Akal/Universitaria.
- Shipman, M. (1985, 3ª ed.) **The Limitations of Social Research**. London: Longman.



- Shipman, M et al. (1974) **Inside the Curriculum Project: a case-study in the process of curriculum change**. London: Methuen
- Shipman, M. y Raynor, J. (1972) **Perspectives on the Curriculum**. Bletchley: The Open University.
- Showers, B. (1985) Teachers coaching teachers. **Educational Leadership**, 42, 7, pp.43-49
- Silberman, C.E. (1970) **The Crisis of the Classroom: The Remaking of American Education**. New York: Random House
- Simon, B. y Willcocks, J. (1981) **Research and Practice in the Primary Classroom**. London: Routledge and Kegan Paul.
- Simons, H. (1980) **Toward a Science of the Singular**. Norwich: CARE, University of East Anglia.
- Simons, H. (1981) Process evaluation in schools. En C. Lacey y D. Lawton (Eds.) **Issues in Evaluation and Accountability**. London: Methuen.
- Simons, H. (1984) Issues in Curriculum Evaluation at the Local Level. En M. Skilbeck (Ed.) **Evaluating the Curriculum in the Eighties**. London: Hodder and Stoughton.
- Skilbeck, M. (Ed.) (1984) **Evaluating the Curriculum in the Eighties**. London: Hodder and Stoughton.
- Smith, B.O. y Meux, M. (1970) **Logical Dimensions of Teaching Behaviours**. University of Illinois Press.
- Smith, B.O., Stanley, W.O. y Shores, J.H. (1957) **Fundamentals of Curriculum Development**. New York: Harcourt.
- Smith, L. y Goeffrey, W. (1968) **The Complexities of an Urban Classroom: An Analysis Toward a General Theory of Teaching**. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Snow, R. et al. (Eds.) (1980) **Aptitude, Learning and Instruction: Cognitive Process in Analysis of Problem Solving**. Millsdale, N.Y.: Lawrence E. A.
- Solà, P. (1980) La innovación educativa y su contexto histórico social. **Cuadernos de Pedagogía**, pp.33-36
- Somekh, B. (1984) Métodos de triangulación en la acción: Un ejemplo práctico. En VVAA, **Métodos y técnicas de investigación -acción en las escuelas**. Mimeo. Málaga: Seminario de Formación.

- Sommer, R. y Olsen, H. (1980) The soft classroom. **Environment and Behavior**, 12, pp. 3-16.
- Stake, R.E. (1967) The countenance of educational evaluation. **Teachers College Record**, 68, pp.523-540
- Stake, R.E. (1972) **Responsive Evaluation**. Mimeo. Centre for Instructional Research and Curriculum Evaluation, University of Illinois.
- Stake, R.E. (1977) Formative and summative evaluation. En D. Hamilton. et al (ed.) (1977)
- Stake, R.E. y Easley, J. (1978) **Case Studies in Science Education. Vol. II. Design, Overview and General Findings**. Washington, D.C.: Superintendent of Documents.
- Stallings, J. (1981) **Testing Teachers' In-class Instruction and Measuring Change Resulting from Staff Development**. Mountain View, C.: Teaching and Learning Institute
- Stenhouse, L. (1975) **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata (1984)
- Stenhouse, L. (1984) Artistry and teaching: the teacher as focus or research and development. En D. Hopkins y M. Wideen (Eds.)
- Stenhouse, L. (1986) El legado del movimiento curricular. En M. Galton y B. Moon (Eds.) **Cambiar la escuela, cambiar el curriculum**. Barcelona: Martínez Roca.
- Stufflebeam, D.L. (1968) **Evaluation as Enlightenment for Decision Making**. Columbus: Evaluation Center, Ohio State University.
- Stufflebeam, D.L. (1971) The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. **Journal of Reserach and Development in Education**, 5/1, pp. 19-26.
- Stufflebeam, D.L. y Webster, W.J. (1980) An analysis of alternative approaches to evaluation. **Educational Evaluation an Policy Analysis**, 2(3) pp.3-20
- Suchman, E.A. (1967) **Evaluative Research: Principles and Practice in Public Services and Action Programs**. New York: Russell Sage Foundation.
- Suchman, E.A. (1970) The role of evaluative research. **Proceedings of the 1969 Invitational Conference on Testing Problems**, pp.93-103.

- Suchodolski, B. (1980) El historiador de la educación y su actitud frente a las innovaciones pedagógicas. **Cuadernos de Pedagogía**, 71, pp.35-39
- Taba, H. (1962) **Curriculum Development: Theory and Practice**. New York: Harcourt, Brace and World. Versión castellana de Troquel.
- Tanner, D. y Tanner, L.N. (1980) (2ªed.) **Curriculum Development: Theory into Practice**. New York: Macmillan
- Taylor, F. (1980) **School Prospectus Planning Kit**. London: Advisory Centre for Education.
- Toffler, A. (1981) **The Third Wave**. London: Pan Books. Versión castellana de Plaza y Janés.
- Travers, R.M.W. (1983) **How Research Has Changed American Schools**. Kalamazoo, Mi.: Mythos Press.
- Tyler, R.W. (1949) **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago: University of Chicago Press. Versión castellana de Troquel.
- Tyler, R.W. (1978) The curriculum field. En D. Tanner (ed.) **What the Curriculum Field Needs to know from Its History**. AERA, Special Interest Group on the Creation and Utilization of Curriculum Knowledge.
- Vázquez, J. (1982) Programación y evaluación. **VVAA El ciclo medio en la Educación General Básica**. Madrid: Anaya.
- Vidal, C. (1984) **Criteris d'avaluació a l'ensenyament secundari**. Barcelona: CEAC
- Vigotsky, L.S. (1979) **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica.
- Walker, B. (1983) La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W.B. Dockrell y D. Hamilton (Eds.) **Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa**. Madrid: Narcea.
- Walker, B. (1985) **Doing Research?** London: Methuen.
- Walker, B. y Adelman, C. (1975) **Guide to Classroom Research Observation**. London: Methuen.
- Wallon (1966) **Los orígenes del pensamiento en el niño**. Buenos Aires: Lautaro
- Wallon (1974) **Del acto al pensamiento**. Buenos Aires: Psique

- Wallon (1975) **Los orígenes del carácter en el niño**. Buenos Aires: Nueva Visión
- Wallon (1976) *Psychologie et Education. Enfance*, 3-4 (6ª ed.) pp.3-257
- Warwick, D. (1971) **Team Teaching**. London: London University Press.
- Warwick, D.P. (1982) Types of Harm in Social Research. En Beauchamp, T.L. et al. (Eds.) **Ethical Issues in Social Science Research**. The John's Hopkins University Press.
- Weiss, C.H. (1972a) **Evaluation Research: Methods or Aseessing Program Effectiveness**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Weiss, C.H. (1972b) Utilization of evaluation: Toward a comparative study. En C.H. Weiss (Ed.) **Evaluating Social Action Programs: Readings in Social Action and Evaluation**. Boston: Allyn and Bacon.
- Weiss, R.S. y Rein, M. (1972) Evaluation of Broad-aim programs: Difficulties in experimental design and an alternative. En C.H. Weiss (Ed.) **Evaluating Social Action Programs: Readings in Social Action and Evaluation**. Boston: Allyn and Bacon.
- Williamson, J. (1986) Investigación del aula e investigación curricular: algunos ejemplos nacionales e internacionales. En M. Galton y B. Moon (Eds.) **Cambiar la escuela, cambiar el curriculum**. Barcelona: Martínez Roca.
- Wirtz, W. y Lapointe, A. (1982) **Measuring the Quality of Education: a report on assesing educational programs**. Washington: Wirtz and Lapointe.
- Wiseman, S. y Pidgeon, D. (1972) **Curriculum Evaluation**. Windsor: NEFER.
- Wolcott, H. (1967) **A Kwakult Village and School**. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Wolf, R.M. (1979) **Evaluation in Education: Foundations of Competency Assessment and Program Review**. New York: Praeger.
- Wollen, D.D. y Montagne, M. (1981) College classroom environment: effects of sterility vs. amiability on student and teacher performance. **Environment and Behavior**, 13, pp.707-716.
- Woods, P. (1986) **Inside Schools**. London: Routlege and Kegan Paul.

- Worthen, B. y Sanders, J. (1973) **Educational Evaluation: Theory and Practice**. Worthington, Ohio: Charles A. Jones Pu.
- Wragg, E. et al. (1976) **E201 Block II Classroom Interaction**. Milton Keynes: The Open University Press.
- Young, M.F.D. (1971) An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge. En M.F.D. Young (Ed.).
- Young, M.F.D. (Ed.) (1971) **Knowledge and Control: New Directions for Sociology of Education**. London: Collier-Macmillan
- Zabalza, M. (1986). El diario del profesor como instrumento de desarrollo profesional: estudio cualitativo de un caso. En L.M. Villar (Ed). **Pensamientos de los profesores y toma de decisiones**. Sevilla. Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Zabalza, M. et al. (1986). Los diarios de los alumnos de magisterio en prácticas como instrumento de formación profesional. En L.M. Villar (Ed). **Pensamientos de los profesores y toma de decisiones**. Sevilla. Publicaciones de la Universidad de Sevilla.



## ANEXO I

**Datos relativos a la encuesta del MEC (1986) sobre las expectativas de los profesores frente a la formación.**

	Media	$\sigma$	Tipo de enseñanza		
			EGB	BUP	FP
En lo científico	0,70	0,94	0,67	0,81	0,71
En lo psicopedagógico	-0,57	1,11	-0,47	-0,89	-0,67

Tabla 1: Opinión de los docentes acerca de la formación al iniciar el ejercicio profesional. Fuente MEC (1986). La escala utilizada para medir esta opinión va de "muy buena a muy mala". Las puntuaciones medias obtenidas fueron calculadas de +2 a -2.

	Punto de partida para estudios, reflexión y experimentación en el aula.	Utilización en el aula de los aspectos práctico	Mejora del nivel científico de la clase.	No me han servido para casi nada.	N.C	Total
Cursillos de los ICEs	21,0	28,4	12,6	22,1	5,7	100
Cursillos organizados por otras entidades (Ayuntamientos, Sindicatos, As. Profesionales)	18,9	35,2	12,5	10,8	22,6	100
Escuelas de Verano	31,1	40,9	7,1	10,3	10,6	100
Seminarios permanentes, Talleres o Grupos estables de trabajo promovidos por los movimientos de Renovación Pedagógica.	22,9	32,0	9,8	9,0	26,3	100
Seminarios permanentes, Talleres o Grupos estables de trabajo promovidos por el MEC	21,1	35,1	10,9	14,0	19,4	100
Experiencia individual sistemática y continuada de innovación educativa en su clase.	28,6	32,6	16,3	1,7	20,8	100
Jornadas, Simposios, Congresos, etc.	27,8	19,7	19,2	15,7	17,6	100
Ampliación de estudios académicos en Instituciones oficiales	23,1	14,3	52,0	8,3	2,3	100

Tabla 2: Valoración, en porcentajes, de las actividades por parte de los docentes que participaron en actividades de perfeccionamiento. Fuente: MEC (1986)

O P C I O N E S	%
Cada clase es un problema distinto, no ha soluciones universales. El profesor debería tener <b>formación y libertad suficientes</b> <sup>1</sup> para interpretar las directrices oficiales y adaptarlas a su situación particular.	58,3
Los contenidos de las clases son secundarios. Lo realmente importante es que los alumnos disfruten de clases amenas centradas en una metodología activa.	18,8
Es necesaria una planificación rigurosa: hay que formular objetivos concretos, aplicar métodos precisos y evaluar los resultados con objetividad.	14,7
Hay que disponer de libros de texto claros y eficaces que puedan ser seguidos por el profesor y comprendidos perfectamente por los alumnos.	5,4
No sabe/no contesta	2,8

Tabla 3: Propuestas para la mejora de la práctica docente. Fuente: MEC (1986)

<sup>1</sup> El énfasis es mío

---

TEMAS DE INTERES	%
Metodología específica de su materia	61,1
Temas de Psicología aplicada	31,2
Temas propios de los programas escolares actuales	29,2
Temas educativos actuales de carácter general	27,1
Temas de actualidad científica no incorporados a programas	23,8
Aspectos de didáctica general	13,2
Temas de Organización Escolar	8,2
No sabe/no contesta	0,8

---

Tabla 4. Temas de interés en las actividades de formación (respuesta múltiple) Fuente: MEC (1986)

P R E F E R E N C I A S	%
Formar parte de un grupo de trabajo junto a otros compañeros que tengan las mismas inquietudes (sin tener en cuenta el centro a que pertenezcan) para estudiar problemas prácticos comunes.	36,0
Asistir a un cursillo intensivo de corta duración impartido por un profesor o grupo de profesores de prestigio.	18,7
Fortalecer el funcionamiento de grupos dentro de su propio centro (seminarios, departamentos, etc.) mediante apoyo económico y medios didácticos.	17,3
Asistir a un curso de larga duración impartido por un equipo de profesores de su confianza que integra aspectos teóricos y sesiones prácticas.	17,0
Asistir a conferencias de especialistas de reconocida solvencia con entrega de bibliografía y documentación sobre el tema.	7,8
Otras respuestas	0,8
No sabe/no contesta	2,4

Tabla 5: Preferencias en el tipo de actividades que pueden ofrecer los CEP. Fuente: MEC (1986)

A L T E R N A T I V A S	%
Voluntario, fuera de las horas de clase	48,8
Voluntario, en horario de clase con sustituto a cargo de la Administración.	45,7
Voluntario, durante las vacaciones	32,9
Obligatorio, en horario de clase con sustituto a cargo de la Administración.	29,7
Obligatorio, durante las vacaciones	9,4
Obligatorio, fuera del horario de clase	6,4
Otras respuestas	5,0
No sabe no contesta	1,5

Tabla 6: Opinión de los docentes acerca del carácter del perfeccionamiento (respuesta múltiple).



RAZONES	%
Cansancio después del horario laboral	44.2
Obligaciones familiares	42.0
Incomodidad de horario	24.7
Gastos derivados del transporte	20.9
Escaso reconocimiento oficial	16.3
Reducción del tiempo libre	12.7
Desconocimiento de las personas que lo imparten	10.7
Rechazo sistemático a los cursos largos	8.1
Otras respuestas	2.0
No sabe/ no contesta	4.0

Tabla 7: Motivos por los que podría desistir de participar en un curso teórico-práctico (respuesta múltiple).

Esta tabla se refiere a un curso de tipo teórico-práctico, del área e interés del profesor. Se desarrollaría durante dos meses en sesiones de dos horas diarias de lunes a viernes, fuera del horario de clase y a menos de 20 Kms. de su domicilio particular.

RAZONES	%
Reducción de mi tiempo libre y obligaciones familiares	51.6
Matiz político de todo lo que promueven estas entidades	21.9
Escaso reconocimiento oficial	20.5
Desconfianza en las personas que puedan integrar el grupo	16.6
Incredulidad en la eficacia de ese tipo de trabajo en grupo	14.5
Escepticismo acerca de la posibilidad de aprender algo nuevo	10.3
Preocupación por no estar a la altura de los demás	8.6
Convicción en la suficiencia de mi autoperfeccionamiento	1.3
Otras respuestas	2.0
Ninguna	1.6
No sabemos contesta	13.3

Tabla 8: Motivos por los que podría desistir de pertenecer a un grupo de trabajo (respuesta múltiple).

Esta tabla se refiere a un grupo de trabajo permanente, promovido por un colectivo de renovación pedagógica ajeno al centro. Se centraría en temas didácticos de materia o psicopedagógicos en general, de interés inmediato para la práctica docente. Se reunirían periódicamente a un lugar próximo a la donde vive el profesor y fuera de su horario de trabajo.

RAZONES	%
Falta de asesoramiento de personas de reconocida solvencia	26.9
Escasez de medios en el centro	23.0
Obstáculos burocráticos (obstáculos, rigidez de horarios)	20.4
Escaso apoyo de los profesores del centro	19.9
Exigencia de una dedicación excesiva a esta experiencia	19.2
Excepticismo acerca de la eficacia de este tipo de experiencias	18.9
Extensión de los programas	16.2
Escaso reconocimiento oficial	10.4
Temor a la incomprensión de los padres	6.8
Rechazo ético a realizar experiencias con alumnos	3.7
Incomprensión por parte del directos	1.7
Convicción de que mi trabajo sólo concierne a mis alumnos y a mí	1.0
Otras respuestas	1.0
Ninguna	0.8
No sabe/no contesta	9.3

Tabla 9. Motivos por los que podría desistir de participar en una experiencia de innovación en el aula (respuesta múltiple).

Esta tabla se refiere a una experiencia innovadora en el aula de dos meses de duración. Deben participar al menos cuatro profesores más del centro. Contarían con ayuda documental, bibliográfica y con algunos fondos (reprografía y material fungible)

OPINION	%
Una información necesaria para programar los pasos siguientes	50.9
Un procedimiento pedagógico para que los alumnos estudien	37.3
Una forma de comprobar la eficacia de mi labor profesional	33.4
Una obligación incómoda, hay que calificar pero sin tanto examen	30.1
Una exigencia de información hacia los padres	29.0
Una práctica rutinaria e inútil	11.5
Una necesidad social ineludible	7.2
Una forma de premiar y castigar, de hacer justicia	4.6
No sabe/no contesta	2.6

Tabla 11: Opinión de los profesores acerca de los exámenes (respuesta múltiple).

<b>Ninguno.</b> Tengo otra opinión de la tarea docente	41%	
	X	$\sigma$
Alumnos	4,43	1.66
Compañeros docentes	4.38	1.31
Directores y autoridades de mi centro	3.94	1.36
Padres	3.19	1.54
Posibles asesores-expertos de la Administración, no inspectores	3.18	1.75
Inspectores	3.13	1.73

Tabla 13: Personas que pueden evaluar la actividad del profesor.

## ANEXO I. 1

Datos sobre las razones que impulsaron a algunos profesores a elegir su profesión.

RAZONES	%
Carrera corta, razones económicas (falta de medios), únicos estudios en la localidad; única salida de la carrera	33.3
Influencia familiar o por otras personas	20.3
Les gustaba la profesión desde el principio	16.7
Vocación (motivos personales o altruistas; servir a la sociedad)	13.3
Gusto por los niños/la gente joven	8.5
Otras circunstancias	7.9
Total	99.6*

Tabla 10. Motivos/influencias para dedicarse a la enseñanza. Fuente: Ena (1982) \*Número total de respuestas para 398 encuestados;



## ANEXO II

### Sobre la triangulación y la interpretación de conductas.

John Elliott, en el seminario sobre "Investigación en la acción y evaluación" (ICE de la Universidad de Barcelona, 1986) ejemplificó dos casos de triangulación de participantes de los sucedidos en la investigación llevada a cabo por él y un grupo de profesores sobre "la enseñanza para la comprensión" (TIQL).

**Caso 1.** El profesor les da a los alumnos una serie de materiales para que los lean y discutan después sobre las ideas, algunas de ellas controvertidas, que en ellos se expresan sobre un determinado tema. Los alumnos, una vez leídos los materiales y ante la pregunta del profesor: ¿Estáis de acuerdo con lo que pone? Invariablemente contestaban: Sí. La discusión, a partir de aquí, era inviable.

La interpretación del profesor era que los alumnos no entendían el material que se les proporcionaba, que era demasiado difícil y complejo para ellos, con lo cual la discusión era imposible.

El facilitador recogió el problema y se lo expuso a los alumnos, entrando así en un proceso de triangulación. Les preguntó:

F.: ¿Habeis leído el material que os ha proporcionado el profesor?

AA.: Sí (respuesta prácticamente unánime)

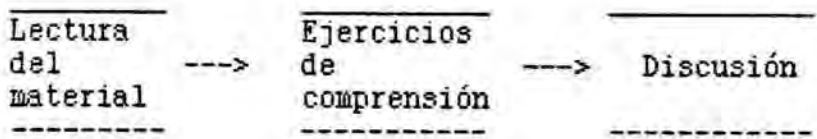
F.: ¿Estáis de acuerdo con todas las ideas que se vierten en él?

AA.: No.

F.: Entonces ¿por qué no mostrais en la clase vuestra disconformidad y tratáis de argumentarla?

AA.: Por que al profesor no le gustaría (fue la respuesta casi unánime)

Caso 2. La situación es la misma que en el caso anterior. En este el profesor sigue el siguiente esquema para garantizar que los alumnos entienden el material:



Los alumnos no participan en las discusiones. El profesor explica la situación apelando a la **pasividad** de los alumnos, a su **falta de motivación**.

De nuevo entra en juego la figura del facilitador y el ejercicio de la triangulación, es decir, de la conceptualización del problema desde el punto de vista de los otros implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje: los alumnos.

En esta ocasión el facilitador pregunta:

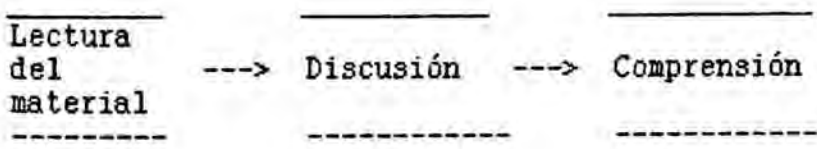
F.: ¿Os ha interesado el material que os ha presentado el profesor?

AA.: Sí.

F.: ¿Por qué no habeis participado en la discusión sobre él?

AA.: Porque una vez que lo hemos entendido ¿de qué vale discutir sobre de él?

En este , para estos alumnos, el proceso lógico de trabajo hubiera sido:



**ANEXO III.**

**Plantilla de observación estructurada.**  
(Para realizar el seguimiento de una clase por talleres)

. Observación nº  
. Clase de  
. Fecha:  
. Hora:  
. Inicio sesión:  
. Inicio actividad:  
. Final actividad:

INDICADORES

(1) Actividad Mayor Interés (AMI)  
(2) Actividad Menor Interés (AmI)

(Ob):  
(Ob):

(3) PRESENTACION (+, -)

- 1) repaso:
- 2) evaluación:
- 3) proceso:
- 4) resultado:
- 5) contenidos:
- 6) val. individualizada:
- 7) Val. generalizada:
- 8) qué hemos aprendido: n (1):  
(jm) (2):  
(imp) (3):  
(man) (4):  
(pla) (5):

9) destaca más el taller de:

(4) CONTENIDOS QUE SE PRESENTAN

- 1) observación natura:
- 2) juegos matemáticos:
- 3) imprenta:
- 4) manos:
- 5) plástica:
- 6)

(5) ACTIVIDADES DE COOPERACION

-En el taller de:

-motivo de elección:

Participantes:

-Indicadores:

- |    |     |                                 |
|----|-----|---------------------------------|
| 1. | ( ) | 1) transmiten información:      |
| 2. | ( ) | 2) se sustituyen en actividad:  |
| 3. | ( ) | 3) se ayudan en decepciones:    |
| 4. | ( ) | 4) cooperan en actividad común: |
| 5. | ( ) | 5) ponen orden:                 |
| 6. | ( ) | 6) integran a los dispersos:    |
|    |     | 7) refuerzan contenidos         |
|    |     | 8) valoran a los otros:         |
|    |     | 9)                              |
|    |     | 10)                             |

- 
- 11) progresivo aprendizaje:
  - 12) se trabaja además (contenidos):

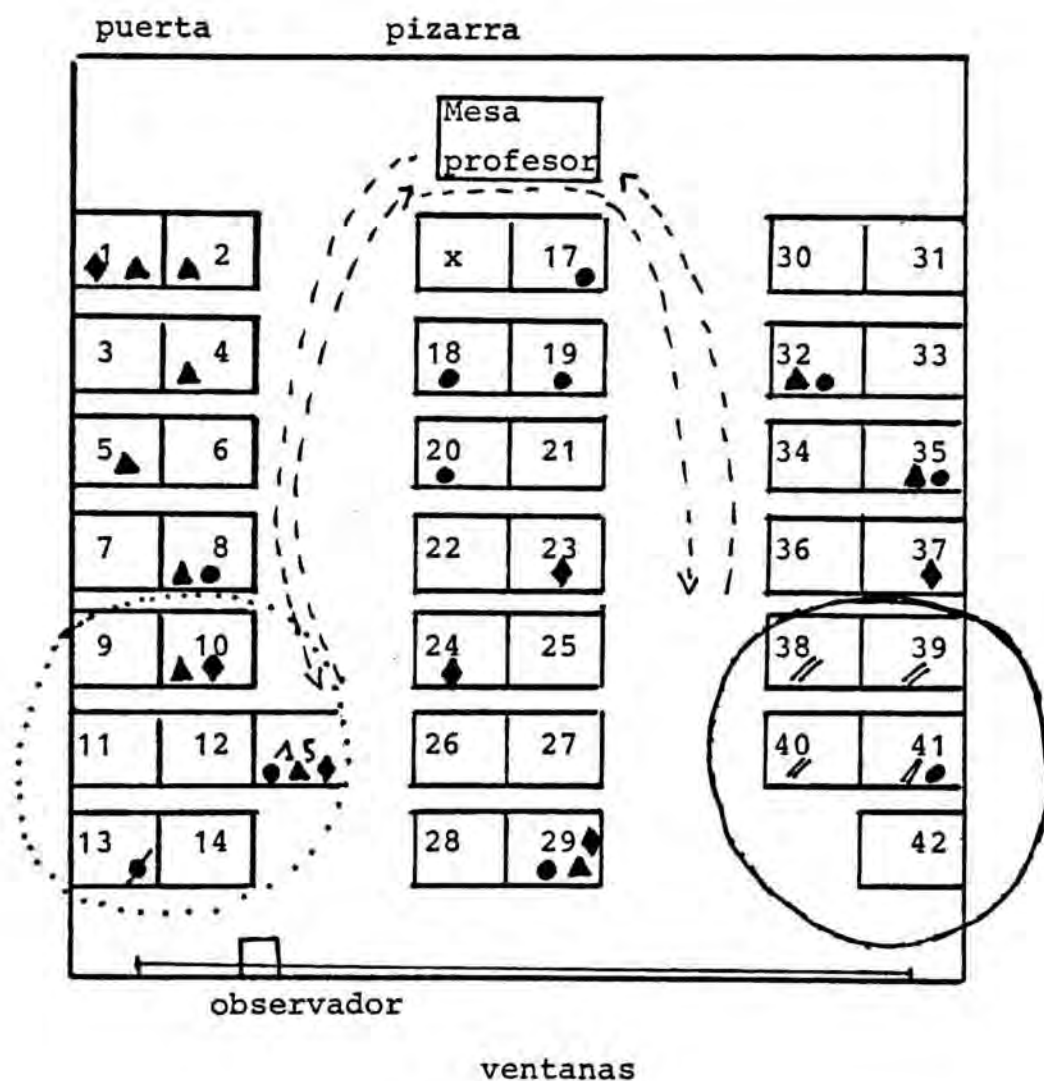
(6) SEGUIMIENTO UTILIZADO

de:  
observaciones:

taller:

motivo:

Observación holística, para una triangulación con el profesor sobre lo que pasa en su clase (Sancho, 1987).



- ⋯ Desplazamiento del profesor.
- ⋯ Area de máxima desconexión.
- Preguntan al profesor.
- ◆ Son preguntados por el profesor.
- Area de máxima desconexión.
- // Llamada de atención personalizada.
- ▲ Salen a la pizarra.
- ⦿ Pregunta no atendida por el profesor.

Tiempo	Actividad general	Acciones de los alumnos	Acciones del profesor
10'	Repaso de la lección de la sesión anterior	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hablan entre ellos: 39-40(3), 13-14(2) 39-41(2), 41-42(1)</li> <li>- Preguntan a la profesora: 19, 29</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pregunta a los alumnos: 37, 23, 24, 29, 32.</li> <li>- Contesta a las preguntas de los alumnos: 19, 29</li> <li>- Llama la atención a toda la clase (1)</li> </ul>
15'	Corrigen ejercicios.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hablan entre ellos: 11-12, 14-13, 12-15 13-15, 5-6, 9-11, 15-12.</li> <li>- Murmullos (participa casi toda la clase (3)).</li> <li>- Preguntan a la profesora: 15, 32, 18.</li> <li>- Se desplazan: al abrigo: 28.</li> <li>- Salen a la pizarra: 2, 5, 29, 4.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les pide la opinión sobre la forma de corregir.</li> <li>- Llama la atención a toda la clase (4).</li> <li>- Contesta a los alumnos: 15, 32, 18.</li> <li>- Se disculpa de que "no le han enseñado a enseñar mejor". Se sorprende de que un alumno no entienda un concepto - (¡aún no lo has entendido!).</li> </ul>
10'	Corrigen ejercicios.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Murmullos altos y bastante continuados.</li> <li>- Preguntan a la profesora: 8, 35.</li> <li>- Salen a la pizarra 8, 35</li> <li>- Se desplazan: buscar un libro: 15</li> <li>- Levantan la mano para preguntar al profesor y no obtienen respuesta: 13.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Llama la atención a toda la clase: (9)</li> <li>- Explica dudas: 35, 8. (se sorprende de que encuentren difícil el concepto que trabajan)</li> </ul>
10'	Corrigen ejercicios.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Murmullos cada vez más altos.</li> <li>- Preguntan al profesor: 17, 8</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Llama la atención a todo el grupo (2).</li> <li>- Contesta a los alumnos 17, 8</li> <li>- Pregunta (de corrido) a los alumnos, 1, 10, 15.</li> <li>- Corrige el resto de los ejercicios de viva voz.</li> </ul>



5'	Final de la clase	<ul style="list-style-type: none"><li>- Preguntan al profesor: 41, 29</li><li>- Casi nadie atiende.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Da el resultado de un ejercicio al alumno: 41.</li><li>- Llama la atención al: 38,39, 40, 41.</li><li>- Pide los deberes.</li></ul>
----	-------------------	---	---

Síntesis de las actividades y acciones llevadas a cabo por el profesor y los alumnos durante una sesión de clase.

## Anexo IV

## Prototipo de perfil de una situación de clase.

## TIEMPO

	10'	25'	5'
Actividad general	Repaso de la lección del día anterior	Realización y corrección de ejercicios de aplicación	Final de clase
Actividad profesor	Preguntas de recuerdo	Explica dudas; pregunta el resultado de los ejercicios	Pide los deberes
Actividad alumnos	Contestan y preguntan al profesor; hablan	Hacen ejercicios; hablan; realizan los ejer. en la piza.	Preguntan; no atienden; hablan
Material utilizado	Libros de texto; libretas y bolígrafos	Pizarra	Libros de texto, etc.

## ANEXO V

**Ejemplo de diario semiestructurado utilizado en una investigación en la acción sobre "el profesor principiante" (Gonzalez y Fernández, Co.)<sup>1</sup>**

Fecha.....

1. ¿Cómo te ha ido el día? Señala aquellos aspectos que más te han llamado la atención.
2. Especifica las dificultades que has podido encontrar (situaciones, obstáculos, problemas, limitaciones, aspectos inesperados, impedimentos, etc.)
3. De todas las dificultades ¿cuál te ha resultado la más problemática?
4. ¿En qué situación ha surgido?
5. ¿Cuál crees que ha sido el motivo del problema? (a) Tú mismo: A nivel académico (de dominio de la materia impartida), profesional (de metodología y recursos de control); personal. (b) El entorno: Situacional, contextual... (c) Otros factores.
6. ¿Qué importancia ha tenido para tí? (Forma de encajarlo, de reaccionar de intentar superarlo, etc.)
7. Otros comentarios y observaciones que añadirías al respecto.
8. ¿Te gustaría recibir algún tipo de ayuda? En caso afirmativo ¿de qué tipo?, ¿por parte de quién?
9. ¿Ha variado de alguna manera tu situación profesional en esta semana? ¿en qué? Explicalo.
10. Observaciones complementarias.



<sup>1</sup> Presentado en la sesión abierta de trabajo del ICE de la Universidad de Barcelona, dentro del Plan de Investigación Educativa del curso 86-87, bajo el título "Identificació dels problemes del mestre novell".

