

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

UNA TEORIA PRACTICA SOBRE LA EVALUACION (*)

EDUARDO GARCIA JIMENEZ (**)

RESUMEN

El propósito de este estudio es desarrollar una teoría práctica que recoja las reflexiones y los comportamientos de los profesores sobre la evaluación de la enseñanza. Estamos interesados en conocer la estructura, el contenido y la evolución de las teorías que los profesores generan durante su actividad profesional. Para ello, hemos indagado sobre la relación entre el pensamiento y la acción de los profesores en situaciones reales de clase.

Esta investigación es un estudio de casos en el que se han desarrollado diferentes tipos de entrevista en profundidad y observaciones dentro y fuera de las clases, completados por un estudio de documentos relacionados con la evaluación de la enseñanza. El análisis del contenido de los registros verbales se ha realizado utilizando procedimientos basados en el desarrollo de categorías taxonómicas y estructuras y obteniendo componentes y temas que recogen el conocimiento global del profesor de acuerdo a un esquema de trabajo propuesto por Spradley (1979, 1980).

Los resultados de la investigación describen aspectos relacionados con los fundamentos, la estructura, el contenido y la evolución de la teoría práctica de un profesor sobre la evaluación de la enseñanza.

El estudio de las teorías de los profesores traduce un cambio en la orientación seguida por algunos investigadores en su intento de generar un marco interpretativo de los eventos escolares. El camino emprendido es el que conduce a considerar al profesor como un profesional que conoce su tarea con perspicacia, gracias a que posee una construcción teórica —a menudo, muy particular y de carácter tácito— que le permite organizar su actuación diaria en la clase.

El desarrollo de esta agenda de investigación es paralelo a la evolución sufrida en los últimos años dentro del campo de los estudios sobre la enseñanza. Así pue-

(*) Original en español de la comunicación presentada a la Conferencia Anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa (A.E.R.A.), Nueva Orleans, 5-9 de abril de 1988.

(**) Universidad de Granada.

den diferenciarse tres fases o etapas comunes a ambos dominios. Una primera etapa vendría representada por una conceptualización que supuso la confirmación del modelo de la «racionalidad técnica», defendido dentro de la Conferencia de Estudios sobre la Enseñanza celebrada en 1975 y en la revisión de Clark y Yinger (1979). Bajo la denominación de *teorías implícitas* es posible reconocer el modelo de procesamiento de la información, preocupado por conocer cómo el profesor define una determinada situación de enseñanza y limita la complejidad de las entradas que recibe gracias a que posee un esquema cognitivo de carácter tácito.

Con las aportaciones del modelo de toma de decisiones (Shavelson, Cadwell e Izu, 1977; Borko y Shavelson, 1978), se buscó identificar un cuerpo general de *creencias e intenciones* que justificase la adopción de ciertas decisiones por parte del profesor en determinadas situaciones de enseñanza simuladas en el laboratorio.

Pero la investigación sobre el pensamiento del profesor, quizás en contra de las expectativas iniciales, ha descubierto en la práctica una complejidad y una riqueza de matices que han impedido contrastar el modelo de racionalidad técnica en la práctica actual de los profesores (Yinger, 1986 a) o para desarrollar teorías a partir del enfoque de procesamiento de la información (García, 1986).

Según Yinger (1986 a), son otros los rasgos de racionalidad presentes en la enseñanza. Estos rasgos no se derivan de la aplicación sistemática en la clase de unas destrezas prototípicas o unas técnicas estandarizadas. La enseñanza, como otras actividades profesionales, se caracteriza en el contexto de la práctica por cinco rasgos generales: complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto. Proceder en esas situaciones requiere generar cursos prácticos de acción que respondan a las necesidades del momento, no a prescripciones ordenadas por la tecnología.

Se abre así el camino hacia una nueva etapa en la generación de teoría presidida también por una nueva racionalidad, la de la práctica. Schwab con sus series prácticas en el currículo (Schwab, 1970, 1971, 1983), Elbaz (1983) con su trabajo *Teacher thinking: A study of practical knowledge*, Schön (1983) con su libro *The reflective practitioner: How professionals think in action* y Clandinin y Connelly con su perspectiva abierta en torno al conocimiento práctico personal, son sus más genuinos representantes.

Por tanto, si existe en la actualidad una preocupación por generar y contrastar teorías de la enseñanza, ésta se ha encauzado hacia el desarrollo de *teorías de la práctica profesional*; al menos, desde dos concepciones alternativas: la *reflexión-en-la acción* y el *conocimiento práctico*. La práctica de los profesores se convierte así en el punto de partida desde el que se estructura el conocimiento sobre la enseñanza y no en un simple campo de aplicación de proposiciones teóricas.

Nuestros siguientes comentarios aluden ya a la investigación que hemos llevado a cabo, deteniéndose en la consideración del propósito, los supuestos y la metodología seguida en la misma y describiendo en forma resumida el cuerpo de la teoría que a partir de la investigación hemos generado.

PROPOSITO DEL ESTUDIO

El propósito de este estudio es descubrir y explicar la teoría práctica de un profesor sobre la evaluación de la enseñanza. En este sentido, tratamos de mostrar sus esquemas cognitivos analizando la relación existente entre pensamiento y acción.

Estuvo también entre numerosos objetivos el de conocer la estructura, el contenido y la evolución de las teorías generadas por los profesores durante su actividad docente.

SUPUESTOS BASICOS DE LA INVESTIGACION

Los supuestos básicos sobre los que se ha diseñado este trabajo proceden de la tradición interpretativa de investigación denominada *interaccionismo simbólico*. Desarrollado por Herbert Blumer (cfr. Blumer, 1982) a partir de las ideas de G. H. Mead, Charles H. Cooley, John Dewey y W. I. Thomas (Jacob, 1987), el interaccionismo simbólico asume que el ser humano es un organismo agente que orienta sus actos hacia las «cosas» en función de lo que éstas significan para él (Blumer, 1982, p. 2). Desde esta perspectiva, consideramos al profesor como una persona que da sentido a la realidad educativa que le rodea y organiza su conducta en base a esa percepción.

Pero la construcción del significado, siendo un acto individual, tiene su origen en la interacción social que preside la actividad humana. Por tanto, las definiciones que puedan surgir de esa interacción constituyen la base de cualquier conducta social en la que permanece implícito el concepto de cultura (Blumer, 1982, p. 53). Profesores y alumnos afrontan la diversidad de situaciones que se les presenta interpretando recíprocamente sus actuaciones y orientándose unos a otros sobre la mejor manera de proceder en cada situación. En realidad, ambos colectivos participan en un continuo proceso de negociación de significados de modo similar a como lo hacen los miembros de cualquier otra cultura (Gilmory Smith, 1982).

Si bien los significados de las cosas se forman a partir de la interacción social, el individuo no los aplica de una forma automática, sino que los manipula y modifica mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas (Blumer, 1982, p. 2). Del mismo modo, las interpretaciones de los profesores de la realidad educativa no constituyen estructuras fijas, más bien se modifican como consecuencia de un mayor conocimiento por parte del profesor de los contextos de su clase o del comportamiento de sus alumnos (Morine-Dershimer, 1978-79; García, 1986).

Este trabajo adopta también una posición caracterizable como *epistemología monística*, que asume que el investigador y el objeto de indagación están inevitablemente asociados (Guba, 1986, p. 2). Y se ha realizado adoptando una *metodología hermenéutica* o interpretativa, con el objeto de descubrir y comunicar las apreciaciones del significado de las personas estudiadas (Erickson, 1986, p. 123).

METODOLOGIA

A continuación aludiremos a todos aquellos aspectos relacionados con la metodología seguida en esta investigación. Su secuencia, a pesar de presentarse aquí de una forma lineal, responde a una concepción cíclica de la investigación educativa. De este modo, las etapas o fases que diferenciamos siguen un modelo que incita a un continuo retorno al anterior punto de partida. Con ello se busca contrastar los desarrollos precedentes, confirmando y validando sus hallazgos.

1. Selección de un problema

Los problemas de investigación, como hemos señalado anteriormente, han surgido tras un proceso de maduración de antiguas cuestiones relacionadas con la evaluación de la enseñanza. A este proceso también contribuyeron las posibilidades abiertas desde el paradigma de los procesos de pensamiento de los profesores.

El resultado fue un continuo plantear, suprimir o modificar una serie de preguntas que terminaron concretándose en cuestiones como éstas:

1. ¿Cuáles son los fundamentos u orígenes de las teorías prácticas de los profesores?
2. ¿En base a qué elementos se estructuran las teorías prácticas de los profesores?
3. ¿Qué aspectos de la vida profesional y personal de los profesores son recogidos en sus teorías sobre la evaluación?
4. ¿Qué tipo de información tienen en cuenta preferentemente los profesores para construir sus teorías acerca de la evaluación?

2. Modelo de investigación utilizado

Este estudio puede identificarse como un modelo de investigación cualitativo. No obstante, hemos considerado más oportuno hablar de él como un estudio de casos, ya que establece un rasgo diferenciador —el caso— frente al conjunto de los enfoques cualitativos en los que se integra. Un estudio de casos es «un examen completo o interno de una faceta, una cuestión o quizá de los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo» (Denny, 1978, p. 2).

Según los propósitos que se persigan al utilizar este método, el estudio de casos adopta una determinada configuración. Al buscar a través de extensas entrevistas con un profesor una narración en primera persona, nuestra investigación presenta la forma de una biografía.

Siguiendo este procedimiento, entendemos que el profesor se convierte en vehículo que nos permite acceder a la forma en que los docentes conciben la evaluación de la enseñanza y el papel que elementos como la escuela y la clase, los pro-

cesos innovadores o los propios acontecimientos vividos en el desempeño de su profesión han jugado en el desarrollo de esa concepción.

3. El proceso de recogida, codificación y análisis de datos

El proceso de recogida, codificación y análisis de datos se ha realizado en este estudio siguiendo el Método de la Secuencia de Desarrollo de la Investigación elaborado por Spradley (1979). Este método se basa en la idea de que el trabajo del etnógrafo —como el de otros profesionales— se desarrolla según una secuencia de tareas. Así, agrupa un conjunto de doce tareas fundamentales pensadas para orientar el trabajo del investigador desde el principio hasta el final de su proceso de indagación.

Otra peculiaridad de este método es que las fases de recogida, codificación y análisis se van simultaneando a lo largo de toda la investigación en un proceso dialéctico que sólo concluye cuando se ha redactado la etnografía y en el que el acceso a una etapa determinada no implica el abandono de las anteriormente desarrolladas.

La recogida de datos se apoya en tres tipos diferentes de entrevistas, cada uno de ellos matizado por un número similar de cuestiones etnográficas: descriptivas, estructurales y de contraste. Por otra parte, la información recogida es tratada según cuatro tipos de análisis: de dominios, taxonómico, de contrastes y de temas.

Tal como se muestra en la Figura 1, la Secuencia de Desarrollo de la Investigación es un proceso encadenado en el que la información recogida, utilizando distintos tipos de cuestiones, reclama un modelo concreto de análisis que, a su vez, genera nuevas cuestiones para ser examinadas.

Además, cada cuestión o cada tipo de análisis están relacionados con su inmediato anterior y/o posterior de forma que siempre es posible reiniciar el proceso incluyendo nuevos datos que analizar.

Linealmente considerada, la aplicación del Método D.R.S. a nuestro estudio ha supuesto cuatro momentos o fases secuenciados: la generación de categorías y dominios, el desarrollo de taxonomías, la obtención de contrastes y el desarrollo de temas.

3.1. La generación de categorías y dominios

La primera fase del Método D.R.S. se estructura en torno a la obtención de categorías y dominios que permitan codificar la información recogida en el campo. Con este objeto se formularon al informante diferentes tipos de «cuestiones descriptivas» (¿Podrías describirme a los alumnos de tu clase? ¿Y cómo haces las pruebas?) intentando que hablase, sin prácticamente limitación alguna, sobre una determinada escena cultural. En sus declaraciones, el profesor introdujo algunos «términos populares» que, junto a las notas de campo tomadas durante las obser-

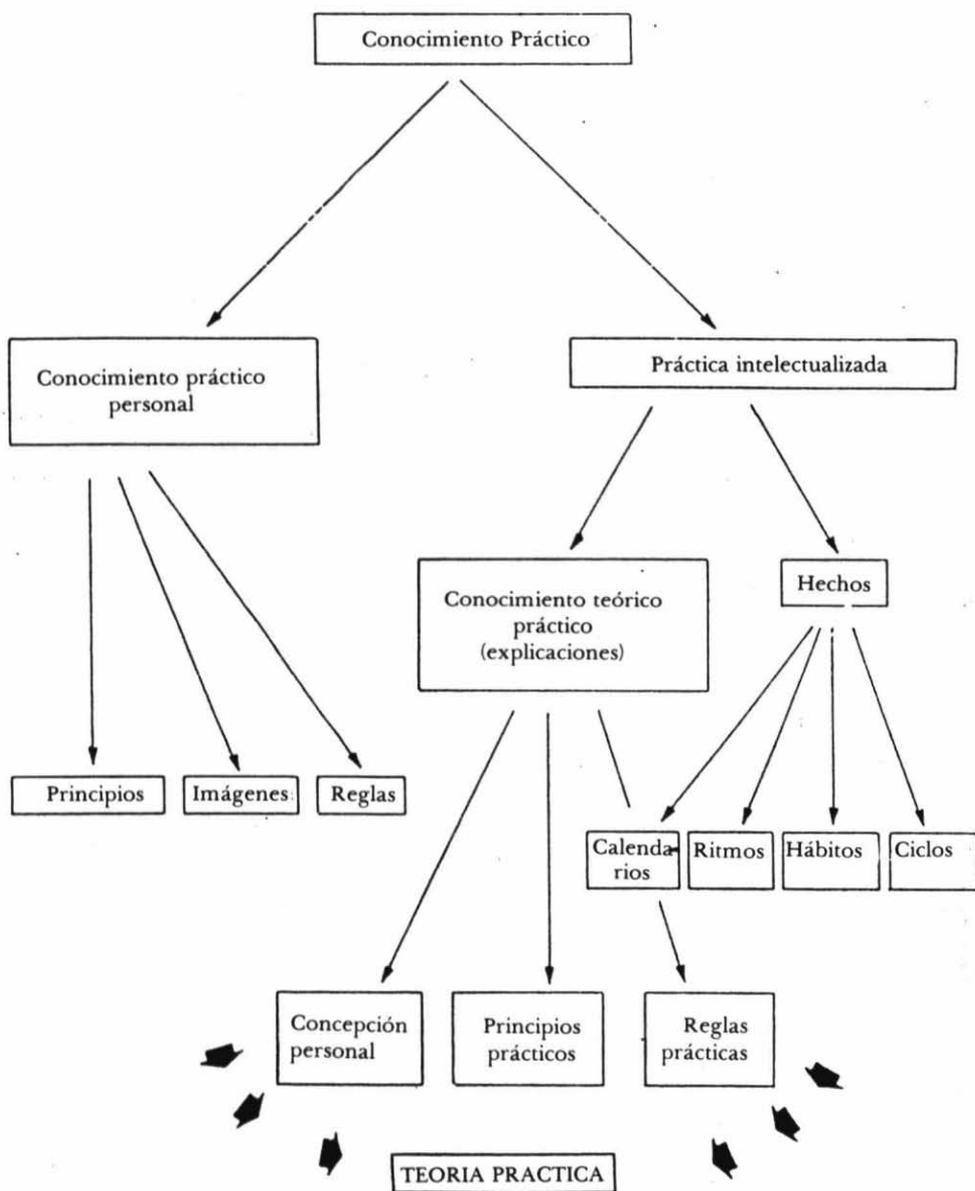


Fig. 1. Correspondencia entre los tipos de cuestiones y los tipos de análisis en la Secuencia de Desarrollo de la Investigación.

vaciones de la clase, representaban los significados propios de su cultura. Estos significados habían permanecido, hasta entonces, encubiertos para el investigador.

Un posterior «análisis de dominios» identificó más de cuarenta categorías que hipotéticamente agrupaban y relacionaban entre sí a cerca de un millar de términos.

En algún sentido, esta primera fase del estudio permitía contextualizar los datos verbales aportados por el profesor en el esquema cultural del que habían sido extraídos. Así, cuando logramos delimitar el dominio «Tipos de soluciones», se nos desveló una parte del significado de la evaluación para el profesor, pero además, ello nos permitió acceder a la realidad del conflicto existente entre padres y profesores en el marco de la escuela.

3.2. *El desarrollo de taxonomías*

Una fase siguiente de este estudio confirmó algunos de los dominios extraídos con anterioridad y recogió las clasificaciones y jerarquías utilizadas por el profesor para organizar y estructurar su conocimiento y experiencias personales acerca de la evaluación. Ambas actividades se realizaron gracias a dos procesos simultáneos.

La formulación de «cuestiones estructurales» (¿Tú hablarías de razones para evaluar? ¿Existen algunas otras partes de la evaluación del profesor?) nos permitió comprobar la validez de los dominios y categorías obtenidos de las declaraciones del profesor, mientras que el «análisis taxonómico» hizo posible organizar un grupo de categorías en base a las relaciones de inclusividad y pertenencia que las unían.

Las treinta y seis taxonomías identificadas aludían a diferentes aspectos (pruebas, gráficas, medios, soluciones) y personas (padres, alumnos, profesor) relacionados con la evaluación. En ellas también se presentaban las razones que servían de fundamento a las opiniones del profesor o los lugares y la secuencia temporal de la evaluación por éste realizada.

3.3. *La obtención de contrastes*

El desarrollo de taxonomías nos había permitido descubrir el modo en que cualquiera de los términos obtenidos era similar a otros. Pero estos términos, además de puntos en común, presentaban entre sí elementos de contraste cuando se referían a un mismo significado. Los términos «evaluación continua» e «investigación continua» se agrupaban como dos tipos de evaluación dentro de una misma taxonomía, mas un examen del sentido dado por el profesor a cada uno ellos revelaba, junto a esa similitud, profundas diferencias.

Apoyándonos en el principio de contraste, que establece que «el significado de un símbolo se puede descubrir hallando el modo en que es diferente de otros símbolos» (Spradley, 1979, p. 157), formulamos «cuestiones de contraste» («Entre las

entrevistas con los padres, el poner ejercicios y la observación con los niños, ¿cuáles son los dos semejantes y cuál es el diferente?») para encontrar diferencias entre los términos populares que integraban cada taxonomía.

Con la información obtenida en las entrevistas realizamos un «análisis de componentes» que nos permitió descubrir los atributos asociados a las diferencias halladas en cada grupo de contraste. Los atributos fueron representados gráficamente en forma de «paradigmas» que mostraban múltiples relaciones semánticas entre los términos sometidos a contraste.

A partir del análisis de componentes logramos diez paradigmas completos o dimensiones descriptoras del modelo evaluativo del profesor. Estas aludían a la finalidad de la evaluación, los medios para evaluar o el propio desarrollo evaluativo; aspectos, éstos, que serán tratados más adelante.

3.4. *El desarrollo de temas*

En la secuencia de investigación ya cubierta nos habíamos detenido, sobre todo, en encontrar los elementos y componentes del significado que configuraban el mundo semántico, reflejo de la práctica evaluativa de un profesor. No obstante, los significados de esa actividad evaluativa no eran ajenos a una más amplia estructura conceptual, académica y vital.

Era el momento de presentar una panorámica de la escena educativa y de las afirmaciones de sus participantes que diese a los hallazgos un sentido holístico, situándolos además en el devenir profesional y/o personal del profesor.

El procedimiento utilizado en esta investigación para integrar en una descripción completa los significados tácitos y explícitos en la práctica de nuestro informante fue el desarrollo de «temas culturales». «El tema cultural [es] cualquier principio cognitivo, tácito o explícito, que se repite en numerosos dominios y que sirve como una relación entre subsistemas de significado cultural» (Spradley, 1979, p. 186).

Aplicando procedimientos como la «inmersión» en la escena cultural estudiada, la construcción de «esquemas diagramáticos» entre todos los dominios extraídos, y desarrollando algunos de los «temas universales» o comunes a varias culturas, elaboramos diferentes temas en torno a una tesis central mantenida por el profesor: «La mejor evaluación es no evaluar». Esta tesis daba sentido a los diferentes componentes de la «concepción personal» del profesor sobre la evaluación, que analizaremos más adelante.

RESULTADOS

Los resultados del proceso de investigación, anteriormente descrito, se concretan en forma de una teoría práctica sobre la evaluación de la enseñanza. Esa teoría es presentada aquí como el producto de la colaboración entre Ramón —un pro-

fesor de Educación General Básica— y el propio investigador. Los fundamentos en los que se apoya, su estructura, contenido y evolución van a ocupar los párrafos que siguen.

1. *Fundamentación*

La teoría que presentamos se fundamenta en la *concepción dialéctica de la relación teoría-práctica*. Teoría y práctica son concebidas aquí como dos constructos entre los que no existe dicotomía. Los problemas de la teoría son analizados desde la práctica y viceversa (McKeon, 1952). Así, las prácticas evaluativas del profesor, al ser interpretadas, se convierten en parte de esa teoría. En otro sentido, expresiones del conocimiento del profesor como «la evaluación como método para mantener la disciplina» no plantean discusiones abstractas, sino que son el reflejo teórico de una experiencia y unas actuaciones prácticas.

Un segundo fundamento en el que se apoya esta teoría es el de la concepción de *la vida humana como un todo narrativo*. Extraída de la filosofía moral de McIntyre (1981), esta concepción establece que la vida de una persona es una unidad narrativa que enlaza su nacimiento, su vida y su muerte como el comienzo, el desarrollo y el final de un relato. El constructo «imagen», como componente de la teoría práctica del profesor, está basado en la unidad narrativa de su propia vida. Imágenes del tipo «la escuela como una continuidad» o «el centro de mi evaluación es el alumno», reflejan un tipo particular de conocimiento que unifica experiencias referidas a su pasado, presente y futuro.

Esta teoría también se basa en la idea de que la comprensión humana es fruto de los sentimientos, la intuición y la imaginación del individuo; una peculiar visión del discurrir humano —la *racionalidad imaginativa*— desarrollada por Lakoff y Johnson (1980). Para estos autores, el significado de las cosas es una síntesis, apoyada en la experiencia de la persona, que establece asociaciones entre lo subjetivo y lo objetivo. En la configuración de la teoría aquí presentada se establecen asociaciones entre el conocimiento del profesor sobre la evaluación y sus vivencias, sentimientos e intuición.

Finalmente, esta teoría se basa en una *concepción cíclica* del tiempo escolar, presente en series repetitivas de actividades: los ciclos de evaluación de diciembre, marzo, junio y septiembre; los ciclos diarios de entrada a clase, recreo, salida, entrada, clase, recreo... Esta concepción temporal, presente en los trabajos de Zerubavel (1979, 1981, 1985), establece la existencia de límites —a veces inapreciables y de extraordinaria rigidez— en los ciclos, así como un esquema formado en torno a un comienzo, una parte media y un final.

La configuración de la teoría que consideramos contempla un orden temporal en forma de ciclos, hábitos y ritmos y calendarios, como puede verse en el epígrafe siguiente.

2. Estructura

La estructura de esta teoría es consecuencia de la interacción entre el conocimiento práctico personal del profesor y su conocimiento teórico sobre la práctica evaluativa.

El *conocimiento práctico personal* –noción introducida por Connelly y Dienes (1982) y Clandinin (1983)– es un cuerpo de convicciones y significados, de los que se es consciente o no, que procede de la experiencia del individuo y es expresado en forma de acciones (Connelly y Clandinin, 1984). Está compuesto de principios, imágenes y reglas prácticas.

El *conocimiento teórico de la práctica* es la expresión verbal de las acciones del profesor. Son explicaciones (concepción personal, principios y reglas prácticas) que, unidas a ciertos hechos (ritmos, hábitos, ciclos y calendarios), dan un carácter lúcido o inteligente a la práctica («prácticas intelectualizadas»).

La diferencia entre ambas formas de conocimiento se halla en que el primero –el conocimiento práctico personal– está formado por convicciones y significados que se manifiestan a partir de las acciones del profesor, mientras que el segundo –el conocimiento teórico de la práctica– está compuesto por expresiones verbales que hacen referencia a las acciones del profesor.

A continuación vamos a considerar cada uno de los elementos integrantes de estas dos formas de conocimiento presentes en la teoría.

2.1. Hechos

Los hechos son los aspectos del conocimiento teórico de la práctica menos intelectualizados o, lo que es lo mismo, más conectados a las acciones del profesor. Aluden a ritmos, hábitos, ciclos y calendarios.

El *ritmo* refleja la actuación de una persona en relación con los demás y en torno a un conjunto de acontecimientos escolares repetitivos (Clandinin y Connelly, 1985). Por tanto, es un referente personal que sitúa la práctica evaluativa del profesor en el continuo de la escuela. Así, a comienzos del curso escolar, Ramón se muestra *cambiante e impreciso* en un intento de vencer la incertidumbre inicial provocada por el desconocimiento del alumno. Las semanas que preceden y siguen a las vacaciones de Navidad son de *gran excitación*, su método empieza a estructurarse y abandona los procesos que no le son rentables. El *punto culminante* de su ritmo suele coincidir con el período inmediatamente anterior y posterior a las vacaciones de Semana Santa y Feria. Una progresiva *relajación* preside el período posterior a ambas festividades. El fin de curso concluye con un sentimiento de *expectación y entusiasmo* hacia la nueva etapa a comenzar en septiembre.

En la clase, el ritmo presente en la actividad de Ramón se caracteriza por un período de *excitación* (al comienzo de la clase), al que sigue un estado casi permanente de *clímax* o una situación de constante *excitación*. Los minutos finales de la clase suelen coincidir con estados de *relajación* o de *renovada excitación*, según los casos.

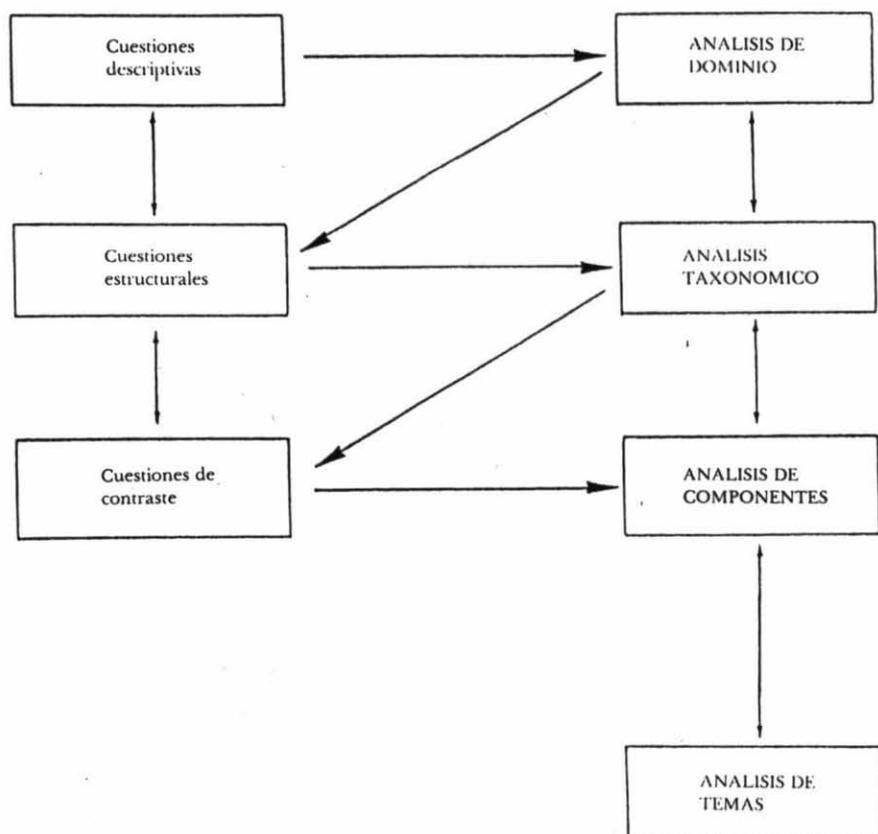


Fig. 2. Relación entre las prácticas intelectualizadas, el conocimiento práctico personal y la teoría práctica.

El *hábito* es una «repetición situada en el contexto de un ciclo diario completo rítmicamente conocido» (Clandinin y Connelly, 1985, p. 16). Cuando Ramón evalúa, lo hace como si siguiera un modelo más o menos flexible que resulta habitual para él o para cualquier observador familiarizado con su actuación diaria. Esta forma de proceder le ayuda a organizar y generalizar sus acciones, al menos en dos facetas de su actividad evaluativa: la revisión y la corrección del trabajo de sus alumnos.

El *hábito de la revisión* se caracteriza por el continuo ir y venir del profesor entre las mesas de sus alumnos supervisando su grado de implicación en la tarea y el nivel de desarrollo de la misma. Unido al anterior, el *hábito de la corrección* presenta al profesor formulando cuestiones al alumno y reconduciendo oralmente o por escrito su proceso matemático.

Los *ciclos* son «secuencias de eventos que se sitúan en un calendario y marcan los comienzos, las medianías y los finales. El fin devuelve al comienzo y el ciclo se repite» (Clandinin y Conelly, 1985, p. 10). En algunos casos, como el del profesor de nuestro estudio, los ciclos de evaluación externamente impuestos chocan con los ritmos de enseñanza particulares del docente. Así, para Ramón, el *ciclo evaluativo anual* no se corresponde con períodos trimestrales y elementos de su proceso, tales como la difusión de los resultados de la evaluación, no se hacen efectivos hasta mediado el primer semestre.

Inmerso en el ciclo evaluativo anual de este profesor, es posible hallar el *ciclo de la evaluación continua*, que comprende una serie de etapas coincidentes, en lo que se refiere a los hábitos desarrollados en ellas, con las establecidas a lo largo del año.

Todas las escuelas tienen un calendario que marca el año escolar dentro de un conjunto de acontecimientos culturales tales como la Navidad o la Semana Santa. A ellos se suman eventos propios de la cultura en la que se inscribe cada escuela. Pero si en este calendario el profesor señala acontecimientos significativos para él, como hizo Ramón al negarse a proporcionar un informe escrito a los padres sobre la evolución de sus hijos hasta pasados los seis primeros meses de curso, termina *personalizando el calendario*.

2.2. *Experiencia*

Las experiencias recogen datos del pasado profesional y personal del profesor, incorporándolos para hacer frente a la práctica evaluativa del momento. Se concretan en Ramón en forma de imágenes, principios y reglas prácticas.

La *imagen* es un «tipo de conocimiento encarnado en una persona y conectado con el pasado, el presente y el futuro del individuo» (Connelly y Clandinin, 1984, p. 147). Por tanto, la imagen supone la expresión resumida de la experiencia del profesor y se caracteriza moral, emocional y profesionalmente. «Mi laguna negra» representa una imagen de Ramón con una fuerte dimensión emocional, que refleja su estado de ánimo provocado por un determinado grupo de alumnos a los que no pudo integrar en el ritmo de aprendizaje de sus compañeros.

La imagen de Ramón «el centro de mi evaluación es el alumno» une a un tiempo la experiencia personal de Ramón y su experiencia evaluativa. Esta imagen se refleja, además, en la forma en que organiza sus clases o evalúa a sus alumnos.

2.3. *Explicaciones*

Las explicaciones son expresiones verbales de tipo teórico que hacen referencia, parcial y selectivamente, a la realidad de la que han sido extraídas. Son explicaciones la concepción personal del profesor, sus principios y reglas prácticas.

Cuando Ramón se refiere, explícitamente, a su *concepción* de la evaluación de la enseñanza, está aludiendo a una expresión teórica de significado práctico que resume su punto de vista, su filosofía —Kroma (1983), Clandinin y Connelly (1984)— cerca de esa cuestión.

La concepción personal de Ramón parte de la idea de que «la mejor evaluación es no evaluar». Este rechazo a la evaluación queda justificado, según él, porque la administración educativa le reclama una forma de valoración que supone un recurso para, mediante el miedo suscitado en el alumno por la posibilidad del suspenso, mantener el «status quo» escolar. Esta idea se ve apoyada por el hecho de que esa forma de evaluación le obliga a convertirse en un funcionario que simplemente constata el rendimiento de los aprendices bajo su tutela, sin contribuir a una optimización real de su enseñanza.

En abierta oposición a esta propuesta, otros procesos valorativos, que buscan superar los problemas en el aprendizaje de los alumnos, se ponen en marcha a diario en la clase de Ramón. Conviven así dos sistemas paralelos de evaluación: el que propone la administración y el que introduce el profesor en su clase.

2.4. *Experiencias y explicaciones*

En una asociación de experiencias y explicaciones, de pensamiento y acción, el conocimiento teórico-práctico del profesor es capaz de concretar determinados principios y reglas de comportamiento útiles en su actividad evaluativa.

De acuerdo con Elbaz (1983), un *principio práctico* es una declaración de intenciones y propósitos para afrontar un rango de situaciones prácticas dadas. «Intento sacar de cada niño lo más posible» es un principio práctico que refleja la meta trazada por el profesor y que guiará su trabajo en la clase, convirtiéndose en una especie de mandato a seguir. Los principios tienen, por tanto, un carácter normativo que indica cómo el profesor debería actuar en una situación dada.

Un principio práctico también expresa propósitos en una forma deliberativa y reflexiva. Cuando Ramón afirma: «haré lo que pueda para que no se me estropeen», está estableciendo un propósito que surge al final de un proceso de reflexión sobre algunos de sus alumnos que, a pesar de ser unos «genios en potencia», presentan problemas personales y familiares.

Las *reglas prácticas* son guías de lo que el profesor hace en una situación determinada (Elbaz, 1983). En este sentido, son más específicas que los principios prácticos. «Ver lo que hacen», «observar a los niños», «hablar con los padres», son algunas de las declaraciones de Ramón alusivas al proceso que sigue para conocer a sus alumnos.

Toman diversas formas. A veces, las reglas prácticas son afirmaciones breves que describen las acciones del profesor («estar continuamente encima de los niños»); otras, en cambio, son una extensa descripción de la práctica, de la que es posible extraer numerosas reglas estrechamente relacionadas.

3. Contenido

Bajo el epígrafe «contenido» agrupamos todo aquello que tiene «dentro de sí» la teoría. Es obvio que el contenido de esta teoría hace referencia a la evaluación de la enseñanza que tiene lugar en las escuelas. Mas su comprensión resulta difícil fuera del contexto de la escuela (el C.P. Romero de la Quintana, de Sevilla), la clase (octavo B), las personas (el profesor, los alumnos, el investigador, los padres) y la situación en que fue generada. En este sentido, esta teoría es, como otras anteriormente desarrolladas por autores como Yinger (1977) o Janesick (1977), necesariamente «ecológica».

Formado por una combinación de los pensamientos y acciones elicitados sobre la base de la introspección y las observaciones en la clase —a los que es necesario añadir—, el contenido de la teoría se organiza en torno a una tesis central, formulada por el profesor en términos de: *«Conseguir del alumno lo que más pueda»*.

Ramón evalúa por una razón fundamental, «la de tratar de conseguir de cada niño lo más posible», y progresa en su enseñanza hasta donde el alumno puede llegar. El alumno es la medida. No hay nivel superior ni inferior en lo que deba enseñarse al alumno, él es el que determina los contenidos o el ritmo a seguir.

El centro de la evaluación es, lógicamente, el alumno. Los demás objetos de evaluación le son complementarios y no hacen sino proporcionar al profesor la información que precisa para comprender los resultados de la evaluación del alumno. Cuando habla con sus padres, es para conocerle; cuando observa su actividad en la clase, está contrastando su capacidad para las matemáticas y cuando conversa con el niño fuera del aula, está comprobando su grado de madurez en relación con el entorno que le rodea.

Lo que enseña tiene como objeto el aprendizaje del alumno. La evaluación le proporciona los datos que necesita para determinar si éste está aprendiendo de acuerdo a sus posibilidades; de otro modo, Ramón entiende que es el momento para cambiar la dinámica de la clase y conseguir del alumno lo que aún le resta aportar.

Detrás de esta tesis está toda una filosofía personal de Ramón que defiende la necesidad de transformar la realidad, de mejorarla, adecuándola a su imagen o ideal. Esta filosofía, que el profesor aplica a los diversos ámbitos sociales, adopta en la clase una configuración particular. Su «método» es el instrumento que le permite afrontar ese gran reto que supone conseguir de cada niño un aprovechamiento de todas sus posibilidades.

Concebidas como un proceso original, Ramón ha elaborado una serie de estrategias que aúnan la evaluación y la instrucción, comprueban si el alumno está aprendiendo y crean los mecanismos necesarios para —en su caso— modificar la dinámica de la clase. En su teoría, la evaluación es una evaluación de la enseñanza y para la enseñanza, concretada en la verificación del aprendizaje del alumno.

Su esquema instruccional y/o evaluativo no es sino un proceso de reflexión que le exige el examen continuado de las situaciones de aprendizaje para adoptar,

de forma inmediata, las estrategias de enseñanza más oportunas. Aplicar este esquema supone, además, mantener grupos naturales de trabajo y crear un clima adecuado dentro y fuera de la clase.

3.1. *Un modelo de evaluación de la enseñanza*

En este apartado pretendemos reflejar el esquema o modelo general de evaluación, presente en las declaraciones verbales del profesor. Surgido sobre todo a partir del análisis de componentes, este modelo se configura en torno a diez aspectos fundamentales que abarcan desde los fines a los imperativos de la evaluación.

Finalidad de la evaluación

Para Ramón existen tres tipos diferentes de evaluación, cada uno de ellos con una finalidad o sentido diferente. La «evaluación de conjunto de la clase» sólo aporta al profesor una serie de valores estadísticos, relativos a la clase en general, que le permiten confeccionar las memorias finales de curso o los informes de evaluación o tener una idea general del nivel de aprendizaje de los alumnos en una materia determinada.

La «evaluación continua» y la «investigación continua», los otros dos tipos de evaluación identificados por el profesor, tienen como finalidad potenciar el aprendizaje de los niños; para ello, proporcionan datos que permiten al profesor mejorar su enseñanza. No obstante, sea cual sea la variante considerada, la evaluación permite al profesor conocer lo que sus alumnos piensan de él y de su propio trabajo —medido éste en forma de interés y esfuerzo empleado— y le aporta seguridad sobre la eficacia de su enseñanza.

Medios para evaluar

En el modelo de evaluación extraído de las declaraciones verbales de Ramón, los medios utilizados para evaluar en la clase están estrechamente relacionados con los tipos de evaluación ya descritos. Así, en la «evaluación continua» el profesor se apoya en las conversaciones con los alumnos y en las entrevistas con sus padres, pero sobre todo, en los ejercicios que a diario se hacen en la clase, en algunos problemas y en la observación constante de los niños. En la «evaluación de conjunto de la clase» se utilizan una prueba escrita después de cada tema, una prueba final del trimestre y alguna escala de medición de actitudes. Al apoyarse en un observador externo, la «investigación continua» implica ya un tratamiento de variables y un diálogo del investigador con el profesor y los alumnos.

Evaluadores y sujetos de evaluación

En este modelo la evaluación la realiza generalmente el profesor, aunque es indudable que los alumnos también evalúan a sus compañeros y, en el caso de la investigación continua, es preciso contar con la figura del evaluador externo. Ni los padres ni la administración educativa son, para el profesor, evaluadores adecuados.

El sujeto de la evaluación, en cualquiera de los tipos que antes hemos identificado, siempre es el alumno y en torno a él gira todo el proceso evaluativo. No obstante, también son evaluados el profesor y los padres, así como la clase, el método y el ritmo de enseñanza, el contenido y las técnicas instruccionales.

El contenido de la evaluación

El contenido de la evaluación lo constituyen aspectos procedentes, sobre todo, de la valoración del alumno, pero también de los diferentes elementos considerados en el modelo (el clima de la clase, la autoevaluación del profesor, el método de enseñanza y las técnicas instruccionales y la evaluación del padre). De este modo, se evalúan el tipo de relaciones afectivas del alumno hacia el profesor, los procesos mentales de aquél, así como sus características psicológicas. También se evalúa en el alumno su forma de trabajar o su grado de madurez. El profesor evalúa su grado de participación en el centro, su dedicación profesional o su afectividad hacia los niños. Y en los padres se consideran aspectos como el nivel cultural, su conocimiento del niño y el nivel de aspiraciones respecto de las posibilidades de éste.

El desarrollo de la evaluación

La secuencia que sigue el profesor al desarrollar su actividad valorativa en la clase se inicia, en el caso de la «evaluación continua», con un conocimiento profundo del alumno, que será la base sobre la que el profesor configure un esquema de trabajo diario, y se completa con la observación constante de las realizaciones discentes en clase. En cambio, las «evaluaciones de conjunto de la clase» suponen la preparación, aplicación y corrección de pruebas que miden el conocimiento o las actitudes del alumno. Finalmente, la «investigación continua» implica una estrategia de colaboración entre profesor, investigador y alumnos.

Temporalidad

La diferencia fundamental entre los tipos de evaluación considerados, en función del vector tiempo, está en que unos siguen un ciclo anual y otros un ciclo diario. Las «evaluaciones de conjunto de la clase» se realizan después de cada tema y de forma trimestral en los meses de diciembre, marzo, junio y septiembre. La «evaluación continua» se concreta, cada jornada escolar, en el mismo momento en que se está produciendo el aprendizaje.

Localización

El lugar en que se lleva a cabo la evaluación es, por excelencia, el aula. Sólo en el caso de la «evaluación continua», la valoración del alumno se realiza en espacios abiertos o cerrados fuera de la clase.

La difusión de los resultados

Los resultados de la evaluación suelen aparecer en forma de gráficos (por curso, por materias generales), que se incluyen en la Memoria Final de Curso, o en forma de calificaciones en el Libro de Escolaridad en el caso de las «evaluaciones de conjunto de la clase»; mientras que la comunicación oral del progreso del

alumno y el informe escrito a los padres es la forma habitual de difundir los resultados en la «evaluación continua».

El control de la evaluación

En este modelo el control de la evaluación descansa, preferentemente, en el profesor. El determina la forma, los medios y el aprovechamiento de los resultados que considera más adecuados. No obstante, no debe olvidarse la influencia que la administración educativa ejerce en las «evaluaciones de conjunto de la clase», controlando los resultados obtenidos y fijando unos criterios mínimos de valoración.

Los padres, implícita o incluso explícitamente, ejercen cierta presión sobre el modelo en que se realiza la evaluación y, por supuesto, sobre los resultados con ella obtenidos.

Los imperativos de la evaluación

Sea cual sea el tipo de evaluación considerado, la administración educativa obliga al profesor a presentar las calificaciones finales en el Libro de Escolaridad del Alumno y a sintetizar los aspectos fundamentales del curso en una Memoria Final. Pero sin que exista una imposición administrativa, desarrolla otras actividades evaluativas colaterales. Por ejemplo, se reúne con los padres una vez por trimestre, adapta los contenidos del Ciclo Superior al desarrollo del alumno y se esfuerza por conseguir el mayor grado de progreso posible de cada estudiante.

4. *Evolución*

La teoría presentada en las páginas anteriores refleja el conocimiento práctico personal de un profesor. Este conocimiento es, en parte, resultado de su exposición a una serie de experiencias vitales y/o profesionales durante diez años de docencia, que han ido modificando sus perspectivas acerca de la evaluación de la enseñanza. Por tanto, nuestra exposición precedente es necesariamente *atemporal*, es decir, Ramón jamás ha mantenido explícita o implícitamente y de una vez una teoría como la formulada aquí. Más bien su teoría es fruto de momentos diferentes a los que en esta investigación hemos conferido una unidad cronológica irreal.

La teoría así generada es inequívocamente perecedera. Lo que en ella se afirma o rechaza puede ser reinterpretado en un momento cualquiera de la historia profesional inédita de este profesor. En este sentido, una de las contribuciones más sobresalientes del estudio de los pensamientos de los profesores es la constatación de que sus teorías sobre la enseñanza y la educación no permanecen invariantes a lo largo del desarrollo docente, sino que sufren continuas modificaciones (Morine-Dersheimer, 1978-79; Nespor y otros, 1984). Recoger esas modificaciones a lo largo del proceso experiencial de un profesor implica presentar su biografía personal y/o profesional; aspecto, éste, que excede los límites de la redacción aquí presentada (ver García, 1986).

5. Credibilidad y transferibilidad de los hallazgos de la investigación

Determinar la validez de un estudio y establecer sus posibilidades de aplicación a circunstancias y contextos diferentes a los originalmente estudiados, sin duda, ha sido una de las preocupaciones permanentes entre los científicos, trabajen éstos con hechos y fenómenos naturales o en el seno de grupos sociales.

Es evidente que ésta, como otras investigaciones, puede ser cuestionada en términos de la validez o generalización de sus hallazgos. Pero entendemos que esa crítica tendría más fundamento si se hiciese desde criterios que contemplasen principios y argumentos que han constituido nuestro punto de partida, es decir, una ontología relativista, una epistemología monística y una metodología hermenéutica.

¿Cuáles son, entonces, los criterios desde los que defendemos la credibilidad y transferibilidad de los hallazgos de esta investigación?

La credibilidad de los hallazgos de esta investigación se sustenta en el isomorfismo existente entre los pensamientos y acciones del profesor y el modo en que han sido interpretados por el investigador. En este sentido, para establecer confianza en la verdad de los resultados, durante la realización del estudio *trabajamos de forma prolongada en el campo*, realizamos una *observación persistente* de los fenómenos evaluativos que ocurrían a diario en la clase, sometimos nuestros primeros descubrimientos al *juicio crítico de los compañeros*, recogimos diverso *material de adecuación referencial* (documentos, grabaciones en audio, notas de campo, transcripciones de entrevistas) que nos permitió contrastar nuestros hallazgos e interpretaciones y realizamos continuas *comprobaciones con los participantes*.

Una vez terminado el trabajo de campo, utilizamos estrategias para aumentar la credibilidad de nuestra investigación, como la de *establecer comprobaciones* del valor de cada dato dentro del conjunto de todos los demás, analizar la *adecuación de los referentes o ejemplos* a las explicaciones o interpretaciones realizadas y, de nuevo, *comprobar con el profesor* nuestros hallazgos.

La transferibilidad o posibilidad de aplicar los resultados de esta investigación a otro contexto que presente ciertas similitudes con aquel en que hemos desarrollado el estudio se ha buscado aquí con la intención de crear hipótesis de trabajo más que generalizaciones sostenibles en todo momento y lugar. Para ello, y durante el estudio, *hicimos un muestreo deliberativo* para seleccionar al profesor y *recogimos datos descriptivos abundantes* sobre la evaluación que se realizaba dentro y fuera de la clase. Y después de haber concluido el trabajo de campo, intentamos realizar *descripciones copiosas del contexto* (el colegio, el desarrollo de la Reforma, la situación interna de los profesores de la 2.ª etapa, la clase de 8.º B), *los actores* (el profesor, los alumnos, los padres y el investigador) y *la situación*, que entendíamos que podían ayudar a establecer juicios sobre la correspondencia con otros posibles contextos.

Por lo tanto, a la cuestión de si la teoría práctica de Ramón es transferible, la respuesta está condicionada por el contexto al que se pretenda aplicar dicha teoría. Sin embargo, la estructura de la teoría puede ser en sí misma generalizable si

sus diversos elementos se adecúan a las referencias o ejemplos a los que pretende representar o aludir.

IMPLICACIONES

Una de las implicaciones que cabe extraerse del desarrollo de esta tesis es que la investigación educativa no debe ignorar por más tiempo la capacidad indagativa de los practicantes.

Los posibles beneficios de la participación activa de los profesores en la investigación educativa han sido ya suficientemente contrastados en universidades como las del estado norteamericano de Michigan (Shalaway y Lanier, 1978) y han estado presentes en buena parte de la tradición discursiva de instituciones de otros países (Chall, 1975). Esto nos induce a proponer nuevas investigaciones en las que se contemple la posibilidad de que los profesores tomen decisiones en sus fases de planificación y desarrollo.

Otra posible implicación para futuras investigaciones, surgida de las propias limitaciones de este trabajo, contempla la posibilidad de desarrollar una teoría fundamentada sobre la evaluación. Siguiendo las directrices del método de la comparación constante, introducido por Glaser y Strauss (1967) y posteriormente desarrollado por Glaser (1978), podría realizarse un estudio que contrastase los hallazgos de esta investigación en otros contextos educativos (Enseñanzas Medias, Universidad, educación informal), profesionales o sociales. Los aspectos así verificados formarían parte de una teoría general sobre la valoración de las actividades humanas, mientras que los elementos diferenciadores contemplarían aquello que distingue a unos contextos de otros.

Una de las asunciones mantenidas en este estudio considera al profesor como el verdadero tema de investigación en el campo de la enseñanza. Pero el profesor es además —y así lo ha confirmado nuestro trabajo— un agente fundamental en la introducción de procesos innovadores en la escuela. Al menos, como reconocen Jackson (1975) o Stenhouse (1985), los más sobresalientes sin duda favorecen el desarrollo de la educación. Cuidar que estos profesores puedan satisfacer sus posibilidades innovadoras sin que sean frustradas por el propio sistema educativo parece una cuestión inaplazable para los marcos institucionales en los que se desarrolla la Reforma del Ciclo Superior de la EGB.

Los buenos docentes son necesariamente autónomos en su actividad profesional, no precisan de muchas orientaciones para organizar la enseñanza y sólo necesitan que se les ayude a mantener y desarrollar sus ideas. De este modo, plantear estrategias que les ayuden a comunicar sus concepciones puede favorecer la consecución de un mejor nivel de enseñanza en las instituciones educativas. Algunas formas de apoyo pueden estructurarse en torno al movimiento de los profesores investigadores o al fomento de procesos de triangulación y negociación. También, como en esta investigación, pueden aprovecharse las posibilidades de los estudios de casos o las biografías.

Los fundamentos en que se ha apoyado el desarrollo de la teoría aquí presentada pueden, finalmente, contribuir a cambiar algunas de las perspectivas que actualmente presiden los programas de formación y perfeccionamiento del profesorado. Analizados desde la relación teoría-práctica, estos programas establecen una clara diferenciación entre lo que significa aprender la teoría del aprendizaje y situarla dentro de la práctica. Como ha llegado a proponer Russell (1987), los programas para la formación del profesorado deberían considerar la relación entre planteamientos teóricos y prácticas de enseñanza como dos fases alternas de una sola actividad, no como dos dominios independientes.

BIBLIOGRAFIA

- Borko, H y Shavelson, R. J. Teachers' sensitivity to the reliability of information in making causal attributions in an achievement situation. *Journal of Educational Psychology*, 70 (3), 1978, 271-279.
- Blumer, H. *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*, Barcelona, Hora, 1982.
- Clandinin, D. J. *A conceptualization of image as a component of teacher personal practical knowledge in primary school teachers' reading and language programs*. Toronto, Canadá, tesis doctoral no publicada, Universidad de Toronto, 1983.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. Teachers' personal practical knowledge: Calendars, cycles, habits and rhythms and the aesthetics of the classroom. Comunicación presentada a la Conferencia *Curriculum in Making*. Israel, Universidad de Haifa, 1985.
- Clark, C. M. y Yinger, R. J. Teachers' thinking. En Peterson, P. L. y Walberg, H. J. (Ed.) *Research on teaching* Berkeley, California, McCutchan, 1979.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. Personal practical knowledge at Bay Street School: Ritual, personal philosophy and image. En Halkes, R. y Olson, J. K. (Eds.) *Teacher thinking. A new perspective on persisting problems in education*. Lisse, Swets & Zeitlinger, 1984.
- Connelly, F. M. y Dienes, B. The teachers' role in curriculum planning: A case study. En Leithwood, K. A. (Ed.). *Studies in curriculum decision making*. Toronto, Canada, The Ontario Institute for Studies in Education, 1982.
- Denny, T. *Story telling and educational understanding*. Kalamazoo, Michigan, Western Michigan University, *Occasional Paper*, (12), 1978.
- Elbaz, F. *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. Londres, Croom Helm, 1983.
- García, E. Teachers' implicit theories of teaching evaluation. En Lowyck, J. (Ed.) *Teacher thinking and professional action. Proceedings of the Third ISATT Conference*. Lovaina, Universidad de Lovaina, 1986.
- An ethnographic study of teachers' implicit theories on evaluation. Comunicación presentada a la reunión anual de la *American Educational Research Association*, Washington, D.C., Abril, 1987.
- Gilmore, P. y Smith, D. M. A retrospective discussion of the state of the art in ethnography in education. En Gilmore, P y Glatthorn, A. A. (Eds.) *Children in and out of school. Ethnography and education*. Washington, D.C., Centre for Applied Linguistics, 1982.
- Glaser, B. G. *Advances in the methodology of grounded theory. Theoretical sensitivity*. San Francisco, The Sociology Press, 1978.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. *The discovery of grounded theory*, Chicago, Aldine Publishing, 1967.
- Guba, E. G. The development of parallel criteria for trustworthiness. Comunicación presentada a la reunión anual de la *American Educational Research Association*, San Francisco, Abril, 1986.
- Jackson, P. W. *La vida en las aulas*. Madrid, Marova, 1975.

- Jacob, E. Qualitative research traditions: A review. *Review of Educational Research*, 57 (1), 1987, 1-50.
- Janesick, V. J. *An ethnographic study of a teacher's classroom perspective: Implications for curriculum*. Tesis doctoral no publicada, Michigan State University, 1977.
- Kroma, S. *Personal practical knowledge of language in teaching: An ethnographic study*. Tesis doctoral no publicada, University of Toronto, 1983.
- Lakoff, G. y Johnson, M. *Metaphors we live by*. Chicago, University of Chicago Press, 1980.
- McIntyre, A. *After virtue: A study in moral theory*. Notre Dame, Indiana, University of Notre Dame Press, 1981.
- McKeon, R. Philosophy and action, *Ethics*, 62, 1952, 79-100.
- Morine-Dersheimer, G. The anatomy of teacher prediction. *Educational Research Quarterly*, 3 (4), 1978-79, 59-65.
- Nespor, J y otros. *The teacher beliefs study: An interim report. Research on the social context of teaching and learning*. Austin, Texas, Texas University, Research and Development Center for Teacher Education, R & D Report n.º 8020, 1984.
- Russell, T. Learning the professional knowledge of teaching: Views of the relationship between «theory» and «practice». Comunicación presentada a la reunión anual de la *American Educational Research Association*, Washington, D.C., Abril, 1987.
- Schwab, J. J. The practical: Arts of eclectic, *School Review*, 79, 1971, 493-542.
- Schwab, J. J. The practical 3: Translation into curriculum, *School Review*, 81, 1973, 501-522.
- Shalaway, L. D. y otros. *Teachers attaining new roles in research: A challenge for the education community*. East Lansing, Michigan, Institute for Research on Teaching, Michigan State University, Conference Series, 4, 1978.
- Shavelson, R. J. Cadwell, J. e Izu, T. Teachers' sensitivity to the reliability of information in making pedagogical decisions; *American Educational Research Journal*, 14, 1977, 83-97.
- Spradley, J. P. *The ethnographic interview*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1979.
- Stenhouse, L. El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación* (277), 1985, 43-53.
- Yinger, R. J. Examining thought in action. Comunicación presentada a la reunión anual de la *American Educational Research Journal*, San Francisco, Abril, 1986 a.
- Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia la concepción de la actividad profesional. En Villar Angulo, L. M. (Ed.) *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1986 b.
- Zerubavel, E. *Patterns of time in hospital life: A sociological perspective*. Chicago, The University of Chicago Press, 1979.
- *Hidden rhythms: Schedules and calendars in social life*. Chicago, The University of Chicago Press, 1981.
- *The seven day circles*. New York, Free Press, 1985.