

# La evaluación cualitativa en educación.

*Jurjo Torres Santomé*

La definición de la evaluación en educación y sus funciones serán los referentes que nos proporcionarán la verdadera clave a la hora de optar por una forma metodológica cualitativa, cuantitativa o mixta para su realización.

Muchas son las definiciones que de evaluación, como dimensión específica y componente inseparable de todo proceso educativo, se van construyendo a lo largo de la corta, pero intensa, historia de su existencia.

Mediante la evaluación intentamos reflexionar críticamente sobre la calidad, el valor, las ventajas e inconvenientes de algún aspecto o de la totalidad de un determinado proyecto educativo. Este es el camino para obtener una adecuada información que nos permita desde planificar, hasta ir haciendo un seguimiento y control minucioso de cada una de las decisiones, acciones y reelaboraciones del proyecto curricular que los profesores van llevando a cabo en el curso de la realización de un determinado currículum.

El foco de atención de la evaluación incluye, por lo tanto, el examen, revisión, de aquellos elementos que condicionan o pueden limitar el éxito de lo que pretendemos.

Las necesidades y características de los alumnos, tanto su grado de desarrollo psicológico como las peculiaridades de sus niveles de construcción conceptual-cultural, así como de las fuentes de que nos servimos para alcanzar esa información adecuada para los diagnósticos anteriores; los objetivos y contenidos que pretendemos impulsar; las estrategias de enseñanza-aprendizaje; los medios educativos; las modalidades de organización espacial y temporal; el papel del profesor; el propio procedimiento de evaluación, los datos y métodos de obtener las informaciones relevantes que precisamos; los resultados del proceso educativo; la política curricular de la Administración que sirve de macro-contexto, etc. ... son aspectos integrantes de la evaluación curricular.

Una concepción similar contrasta notoriamente con la aceptación fuertemente reduccionista que este elemento curricular tenía, y pienso que todavía sigue sufriendo en nuestro ámbito territorial, aunque ya comienzan a vislumbrarse signos que anuncian el surgimiento de alternativas cualitativamente diferentes.

Es obvio que si echamos una ojeada a la historia de la educación en el Estado Español, la evaluación se limitaba a la cuantificación de determinadas conductas observables y medibles que los docentes consideraban el objetivo de su labor profesional. Únicamente importaban los resultados perceptibles y con posibilidades de traducción en forma numérica que los estudiantes obtenían, y por ello se valoraba el éxito o el fracaso de un profesor o de una específica estrategia metodológica. El examen final de

curso y la evaluación se consideraban como aspectos sinónimos en la práctica. No era pensable el detenerse a analizar otras cuestiones diferentes tanto a la planificación como al desarrollo de un proyecto y proceso educativo.

Muy pocas personas pensaban, asimismo, que un contexto educativo determinado o una política oficial vigente referida al sistema educativo podía repercutir en los resultados de esos alumnos.

Tampoco se recapacitaba sobre otros datos diferentes a los de esas conductas manifiestas y apreciables numéricamente. Los procesos internos de desarrollo de esos estudiantes, los objetivos no previstos y que sin embargo se iban consiguiendo mediante una concreta práctica escolar, etc., eran cuestiones inexistentes a la hora de evaluar.

En el fondo se daba por supuesto y como no controvertible el que tanto el contexto como el proceso educativo pudiesen tener alguna responsabilidad en un específico fracaso.

En este modelo reduccionista de evaluación que venimos comentando, es siempre el alumno, individualmente considerado, el único responsable de su fracaso y de su éxito, aunque sobre este último aspecto, el éxito, la institución educativa se suele considerar casi siempre copartícipe. Situación esta que no acostumbra a sugerirse en los análisis sobre el fracaso escolar. Aquí es siempre el alumno, su inteligencia, su cociente de inteligencia, sus "dones" innatos, etc., el único responsable de esa evaluación con resultados insuficientes.

Una evaluación completa, sin embargo, debe tenerse en considerar y analizar muchas otras cuestiones necesarias para explicarse cualquier clase de resultados. El sistema educativo, las exigencias y limitaciones que una Administración educativa dicta e impone en un momento dado, la institución escolar, sus recursos y el entorno cultural en el que está enclavada; el propio proyecto curricular, los resultados de los alumnos, pero no exclusivamente, ni principalmente, las conductas observables y medibles numéricamente y a primera vista, sino también sus procesos interiores y sus conductas observables, pero no cuantificables; los conocimientos, valores, destrezas, hábitos adquiridos, etc., son aspectos que no podemos dejar de tener en cuenta a la hora de planificar y realizar cualquier evaluación.

Con la defensa de una evaluación que se plantea desde modelos que no se preocupan por la distinción de estas dimensiones, en el fondo, lo que se pretende es el ir eliminando las dimensiones conflictivas, éticas y políticas del sistema educativo. Hasta no hace mucho era costumbre el presentar todo lo relacionado con la educación con máscaras de "objetividad" y "neutralidad", y sigue habiendo insistencia en ciertos sectores conservadores para seguir mostrándonoslo.

Los profesores e investigadores en el campo de las ciencias sociales en general estaban convencidos, y muchos persisten en ello, de que como ellos no eran *conscientes* de las dimensiones políticas y éticas de sus decisiones y de sus acciones, ello podían ser considerados como "objetivos" y neutrales, sin ninguna clase de prejuicios u opciones de valor implícitos. Aspectos estos últimos que son puestos de manifiesto y remarcados en el momento que empiezan a surgir análisis más profundos y cualitativos sobre lo que acontece realmente en el día a día en las aulas. Se promueven entonces, como consecuencia, investigaciones acerca de las dimensiones ocultas del currículum.

El hecho de que el profesorado no sea consciente de las dimensiones de valor que impregnan su cotidianidad y las decisiones en las que continuamente se encuentra envuelto, no impide que aquél, en la práctica y a todos los efectos, no esté actuando movido por opciones ideológicas y prejuicios que inciden real y eficientemente en su acción.

### **Presupuestos implícitos en la evaluación cuantitativa**

Pareja a la disposición sobre los elementos a evaluar y cuando llevarla a cabo, se plantea la discusión acerca de cómo efectuar esa labor. El debate acerca de la forma o de los recursos metodológicos a emplear en la evaluación llega a convertirse así en una de las polémicas más vivas y enconadas en el campo de la educación, especialmente desde comienzos de la década de los años setenta.

Hasta ese momento el modelo vigente de evaluación, con patentes de exclusividad, era el modelo fisheriano; un modelo experimental de carácter “sumativo”, enfrentado con otros alternativos que propiciaban por encima de todo el matiz “formativo” de la evaluación, sobre la base de datos más cualitativos y relevantes, pero menos precisos matemáticamente hablando.

Este modelo experimental o “botánico-agrícola” imperó sin oposiciones significativas en el campo educativo. La evaluación aquí se plantea de una forma similar a la que también regía la experimentación y el control de las investigaciones en la agricultura, de ahí el nombre de “botánico-agrícola”.

Las finalidades de esta investigación agrícola eran las de establecer mediciones comparativas entre los diferentes tratamientos y/o semillas empleadas y los frutos producidos, confrontando esos resultados con los obtenidos por otro grupo de control que mientras tanto continuaba con los tratamientos “habituales”, rutinarios o no experimentales. Este mismo modelo, piensan sus defensores, podría aplicarse en la evaluación e investigación educativa en general, presuponiendo que todas las variables que pueden afectar a los resultados son fácilmente controlables y que funcionan homogéneamente, de ahí el simplismo de similares planteamientos.

En general, a la hora de plantear cualquier clase de investigación o evaluación, no se veían diferencias entre las metodologías que se podían emplear en campos tan diferentes como pueden ser los que se representan bajo el nombre de ciencias físico-naturales y el de las ciencias sociales o humanas.

Lo que se debate, en última instancia, a la hora de elegir una determinada modalidad de evaluación y una metodología acorde, es un problema en torno a la “cientificidad”. Para ello se opta por la traslación e imposición en el ámbito de las ciencias sociales, y por lo mismo en el campo educativo, de un modelo que gobernaba con bastante éxito y prestigio la investigación en un ámbito totalmente diferente como era el de las ciencias físico-naturales. Trasplante que se realiza acríticamente y sin miramientos.

Un movimiento filosófico proporcionaba la legitimización de esa trasposición mecánica, el positivismo. Será principalmente la Escuela de Frankfurt la que analice y desvele lo que el positivismo oculta bajo sus redes definitorias de lo que es o no científico.

El positivismo, tal y como demuestran los numerosos estudios realizados sobre este paradigma, pasó a cumplir el papel de una nueva y deslumbrante careta "científica" para el control y la dominación social. Se pretendía que la elegancia y el refinamiento metodológico eclipsaran las dimensiones sociohistóricas, políticas y éticas y, por consiguiente, conflictivas de cualquier investigación en el ámbito de las ciencias humanas.

La primacía obsesiva otorgada a la observación empírica y a la cuantificación hace posible el relega a un segundo plano las cuestiones centrales y relevantes para pasar a ocuparse de los aspectos periféricos, la mayoría de las veces, anecdóticos, pero con precisión. Como en nuestro ámbito pocos problemas realmente importantes pueden ser comprendidos con esta metodología, se llega así a elaborar una coartada para silenciarlos y no ocuparse de ellos. Se ocasiona de este modo un problema de omisión "científicamente interesada". El conocimiento crítico sufre, por consiguiente, un fuerte revés.

Como F. Nietzsche subraya, no será la victoria de la ciencia la marca característica del siglo XIX, sino la victoria del método científico sobre la ciencia, afirmación esta que podemos también hacerla extensiva a la primera mitad del presente siglo. Muy crudamente escribirá refiriéndose especialmente a la metodología reina del positivismo: "¿Queremos verdaderamente dejar que la existencia se rebaje a un ejercicio de cálculo ...? ... Una interpretación que admita que se cuente, que se pese que se mire, que se toque y nada más, es ésta una impertinencia y una ingenuidad, admitiendo que no sea demencia o idiotez" (Nietzsche, F. 1974, p. 189).

Con una metodología similar las preguntas sobre el "cómo" de la investigación o de la evaluación usurpan el lugar principal al "qué", "por qué" y "para qué". Estas últimas dimensiones, que toda la comunidad científica considera fundamentales, pasan al olvido o a plantearse, en el mejor de los casos, muy secundariamente.

El énfasis excesivo sobre la metodología y las técnicas, acompañado asimismo de una sacralización de las fórmulas matemáticas y de la terminología de tinte científico, son un ejemplo de una tendencia común a desplazar el valor del fin hacia los medios. Mediante esta descentración algo que en su origen exclusivamente era valorado como un medio para la consecución de una meta, pasa a ser aceptado como el auténtico aliciente de la investigación, como sustitutivo de la meta de tal indagación. La finalidad primera es totalmente olvidada y se produce así una inversión en el planteamiento del problema. Los recursos metodológicos pasan a convertirse en el propio fin, sustituyendo a las originarias pregunta-motor objeto de investigación, o sea a los "que", "por qué", "para qué", etc.

En el caso que nos ocupa, la evaluación de procesos educativos, se da una circunstancia peculiar, al igual que en todos los fenómenos objeto de estudio de las ciencias sociales, que es el hecho de que esos resultados y procesos que queremos evaluar no pueden ser revisados y reproducidos en situaciones de laboratorio todas las veces que nosotros quisiéramos. No son como los fenómenos físico-naturales que pueden ser, generalmente, reexaminados innumerables veces.

Uno de los tabús más ingenuos de este siglo es el que consiguió elevar a la categoría de religión incuestionable la premisa de que todo aquello que no es observable, que no se manifiesta en conducta visible, y traducible en una terminología matemática no es digno de ser considerado como objeto de estudio científico, por lo

tanto que no merece ninguna consideración y que podemos obviar su consideración.

Las matemáticas, se cree, eliminan la ambigüedad, los valores, las ideologías, y nos permiten elaborar toda clase de instrumentos de medición fiables y objetivos, en general, y por consiguiente, válidos universalmente.

Por todo ello muy pronto y parejo al desarrollo de cada vez más refinados procesos metodológicos de carácter exclusivamente cuantitativo, surgirán todo un gran cúmulo de críticas contra la auténtica valía de las indagaciones científicas así planteadas. Críticas algunas de ellas muy despiadadas, como por ejemplo la de Stanislav Andreski cuando escribe que “los métodos cuantitativos de investigación social excesivamente refinados me recuerdan las viejas películas de Laurel y Hardy o Charles Chaplin, donde uno veía a los boxeadores ensayar sus músculos, hacer enérgicas flexiones de rodillas, poner caras siniestras y gestos amenazadores y agitar luego sus brazos en el aire sin llegar nunca a dar un golpe” (Andreski, S. 1973, p. 140).

A través de esta vía de adquisición de conocimiento se acaba por llegar a construir un corpus científico en el que las auténticas preguntas clave referidas a los fines, las dimensiones políticas y éticas de tal ciencia son obviadas. Las cuestiones referidas a la génesis, a la construcción y a la naturaleza normativa de los sistemas conceptuales, que son los que seleccionan, organizan y definen los hechos, son preocupaciones olvidadas. Con ello se pretende la creación de una ciencia desinteresada, independiente de los valores y metas que las personas tienen en toda situación concreta.

Una forma de evitar el análisis de las dimensiones conflictivas de la realidad, en nuestro caso ahora, de lo que sucede en las aulas y del análisis del sistema educativo en general, es el parapetarse detrás de ciertas metodologías amparándose en el prestigio científico que proporciona la cuantificación refinada y la terminología que a ella acompaña.

Con este análisis lo que pretendemos no es ejercer una crítica destructiva y descalificar todo lo que puede ser cuantificable, sino únicamente pasar a ejercer una crítica constructiva ante esa especie de reverencia exclusiva frente a tales datos y el desprecio de otros que tienden a omitirse y que no se consideran decisivos por no ser fácilmente tratables matemáticamente. Datos estos últimos que en el campo de las ciencias sociales, y por lo mismo en el espacio educativo, son muy abundantes y en muchos casos los únicos verdaderamente relevantes para comprender una situación.

En la ciencia no caben los dogmas. Estos son la antítesis del pensamiento creativo. Como M. Bunge señala, “tanto en el desarrollo del individuo como en la evolución de la cultura, lo primero es el dogmatismo, la aceptación acrítica de creencias; el enfoque crítico es lo que llega último” (Bunge, M. 1986, p. 157).

Personalmente creo que un defecto como el exceso de seguridad y confianza que en paradigma científico proporciona a los miembros en él instalados, favorece el nacimiento de posturas dogmáticas, si no permanecemos con la mente abierta ante las posibles dudas e interrogantes con que siempre la realidad nos está enfrentando. “Cuanto más familiarizado esté una persona con determinada teoría y su correspondiente modo de pensar, tanto más difícil le será adoptar una teoría rival que implique una manera de pensar diferente. En general, la posesión de conocimientos da alas en un respecto y las recorta en otro” (Bunge, M. 1986, pp. 117-118). Es en esta dirección porque vemos con recelo esa *cuantofrenia* que dominó y tiende a imperar en la esfera de las ciencias

sociales y, consiguientemente en los análisis educativos.

Parece como si la ausencia de una traducción en cifras y de la observación de conductas visibles por los sentidos exclusivamente, hiciese imposible obtener un conocimiento acerca de la realidad educativa. Sin embargo, si revisamos cualquier manual sobre historia del progreso de la ciencia vemos que la estrategia de investigación, las nociones y métodos para obtener conocimiento acerca de la realidad que propugna el grupo de científicos englobados bajo el nombre de positivistas, podemos constatar inmediatamente que no fue realmente esa la única vía existente, ni inclusive la más exitosa. Todo lo contrario, advertimos como fueron las intuiciones individuales, los factores personales y sociales más diversos, los que jugaron un papel muy importante y decisivo en la construcción de esa sabiduría.

Un camino para analizar críticamente esta carrera en la producción del conocimiento es el que nos proporciona el concepto de paradigma tal como Th. Khun lo argumenta.

Un paradigma establece “la fuente de los métodos, problemas y normas de resolución aceptados por cualquier comunidad científica madura, en cualquier momento dado” (Khun, Th., 1980, p. 165). Ello conlleva compartir una visión del mundo, o lo que es lo mismo, que el conocimiento que esa comunidad intelectual construye sea compartido y coherente, en sus líneas más esenciales, así como que los problemas y dudas con los que se enfrentan puedan obtener satisfactoria solución desde el marco que comparten.

En cambio, será cuando empiecen a surgir “anomalías”, o sea, problemas a los que ese paradigma no responde todo lo satisfactoriamente que sería de desear, cuando asomen los descontentos en tal comunidad científica y se establezcan períodos de crisis que, en algunos casos, pueden favorecer la aparición de un nuevo paradigma.

En esos momentos de crisis podemos constatar las profundas modificaciones que afectan tanto a las teorías como a los métodos y normas de obtención del conocimiento. “Cuando cambian los paradigmas —subraya Khun—, hay normalmente transformaciones importantes de los criterios que determinan la legitimidad tanto de los problemas como de las soluciones propuestas” (Khun, Th., 1980, p. 174).

El mundo y, consiguientemente, los problemas que cada comunidad va a plantearse son diferentes; aún cuando la mirada vaya en una misma dirección las cosas que se verán serán diferentes. En este sentido se puede afirmar que quienes están integrados en paradigmas en competencia practican sus profesiones en mundos diferentes. Las cuestiones y caminos que esos grupos de investigación siguen para interpretar la realidad, así como las definiciones de lo que es “conocimiento”, “teoría” y “verdad” van a ser la causa principal de incomunicación entre tales paradigmas en conflicto o enfrentados.

La evaluación educativa por su parte también se va a ver afectada por toda esta problemática. El enfrentamiento entre dos paradigmas diferentes y, me atrevo a decir, contrapuestos, en hoy una realidad, pese a las tentativas por llegar a síntesis más o menos coherentes.

Cuando en la actualidad nos valemos de términos tales como “cualitativo” y “cuantitativo”, lo hacemos dotándolos de una significación implícita que viene a confesar el estado de la conflagración existente; reflejamos una situación de crisis y la

situación emergente de un nuevo paradigma alternativo.

Aunque semejantes términos, cuantitativos y cualitativos, en principio pudiese suponerse que se refieren exclusivamente a disquisiciones metodológicas, en el fondo es mucho más lo que detrás de tales vocablos se parapeta.

Los paradigmas representan siempre la existencia de maneras de encontrarse con la realidad, de decidir qué asuntos son más o menos importantes y decisivos. Un nuevo marco conceptual y teórico ampara el empleo de metodologías e instrumentos de investigación diferentes, acordes con esa nueva forma de estar en el mundo.

Asimismo, nuevas creencias, valores y asunciones se hallan detrás de este moderno paradigma. "Estas nunca se hacen explícitas en las teorías producidas por la investigación, pero aquéllas están sin embargo inherentes en ellas en tanto que estructuran las percepciones de los investigadores y determinan la teorización subsiguiente" (Carr, W. and Kemmis, S., 1983, p. 74).

Dejamos ya entrever someramente como detrás de lo que venimos llamando al paradigma cuantitativo se oculta una específica forma de ver la realidad, con sus respectivas valoraciones sociopolíticas y posibilidades de intervención en tal mundo objeto de indagación.

A medida que se hace más patente el declive del positivismo, del neopositivismo y del operacionalismo, así como del conductismo, cuyo fundamento epistemológico fueron los "ismos" anteriores, arrecian críticas más mortales contra la evaluación cuantitativa.

Por otra parte el desenvolvimiento de una filosofía postpositivista, mucho más centrada en el contexto, en el estudio de las peculiaridades individuales del comportamiento y de las situaciones humanas, asistirá el nacimiento y despegue de la hoy denominada "evaluación cualitativa", o "evaluación naturalista", "evaluación antropológica", "etnometodología", etc.

En un intento de resumen Ch. S. Reichardt y Th. D. Cook nos proponen el siguiente cuadro definitorio de las peculiaridades de cada uno de los paradigmas en conflicto y cuya aplicabilidad en el campo de la evaluación no es difícil deducir.

### Paradigma cualitativo

- \* Defiende la utilización de métodos cualitativos.
- \* Fenomenología y “*verstehen*”: busca *comprender* el comportamiento humano a partir del propio marco de referencia del individuo.
- \* Observación naturalista y no controlada.
- \* Subjetivo.
- \* Cercano a los datos; perspectiva desde dentro.
- \* Fundamentado en la “realidad”, orientado hacia el descubrimiento, exploración, expansionista, descriptivo e inductivo.
- \* Orientado hacia el proceso.
- \* Válido; datos “reales”, “ricos” y “profundos”.
- \* No generalizable; estudio de casos aislados.
- \* Holístico.
- \* Supone una realidad dinámica.

### Paradigma cuantitativo

- \* Defiende la utilización de métodos cuantitativos.
- \* Lógico-positivista: busca los *hechos o causas* de los fenómenos sociales con poca atención a los estados subjetivos de los individuos.
- \* Medición reactiva y controlada.
- \* Objetivo.
- \* Apartado de los datos; perspectiva desde fuera.
- \* No fundamentado en la “realidad”, orientado hacia la verificación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético-deductivo.
- \* Orientado hacia el resultado.
- \* Seguro; datos “duros” y replicables.
- \* Generalizable; estudio de casos múltiples.
- \* Particularístico.
- \* Supone una realidad estable.

(Reichardt, Ch. S. y Cook, Th. D., 1982, p. 42).

### Técnicas de evaluación cualitativa

Será fundamentalmente a mediados de la década de los setenta cuando comiencen a difundirse rápidamente algunas de las llamadas técnicas cualitativas que contribuirán, entre otras cosas, a captar mejor lo que acontece en las aulas, procedimientos en un primer momento, con defectos en su fiabilidad, no matemáticamente comprobables, pero que darán buenos resultados.

Una de estas técnicas es la llamada *Triangulación* que se emplea exitosamente en el “Ford Teaching Project”. Proyecto que se desenvuelve en el Reino Unido de la mano de J. Elliot y C. Adelman con la finalidad de investigar el fracaso de la reforma del currículum a la hora de aplicación en las aulas.

J. Elliot y C. Adelman considerarán necesario que los profesores tomen conciencia de las teorías que guían la práctica y que, asimismo, sean capaces de reflexionar críticamente sobre ellas. Muy pronto, sin embargo, observaron que la mayoría de los educadores experimentaban grandes dificultades para observar y relatar sus propias prácticas. Es entonces como se erige como alternativa el método de la triangulación para recoger los datos.



La idea de la “triangulación” deriva de los métodos de la etnología y se basa en una intervención exterior. “La triangulación —en palabras de J. Elliot y C. Adelman— consiste en recoger datos sobre una situación de enseñanza desde tres puntos de vista muy diferentes, a saber, los del profesor, de sus alumnos y de un observador participante. La selección del relator, su manera de suscitar los informes y la selección de la persona que los compara dependen mucho del contexto. El procedimiento de reunir informes desde tres puntos de vista distintos tiene una justificación epistemológica. Cada vértice del triángulo colocado en una posición epistemológica única con respecto al acceso a los datos pertinentes de la situación de enseñanza ... Al comparar sus propios informes con los de los otros dos, una persona en un vértice del triángulo tiene ocasión de controlarlos y tal vez de verlos de nuevo sobre la base de datos más completos” (Elliot, J. y Adelman, C., 1975).

Los métodos de triangulación constituyen, de este modo, un medio de evaluar el proceso y tienen demostrado ser una interesante forma de estimular las prácticas de autocontrol en los profesores y también una manera de promover el debate con otros interesados en ese proyecto curricular.

Otras técnicas flexibles de recogida de información, procedimientos abiertos y sensibles a los aspectos singulares e irrepetibles que se producen en el aula, son igualmente: las entrevistas clínicas, las grabaciones audiovisuales y magnetofónicas, los diarios escolares, las fotografías de aula, las anotaciones asistemáticas, las descripciones copiosas, etc. Técnicas estas que procuran una observación más sistemática y continua, durante más tiempo, desde dentro y aceptando todo.

Una característica de este tipo de investigación-evaluación naturalista, como señala L. Cronbach (1975), es que evita las generalizaciones que “decaen” con el tiempo. El evaluador naturalista o cualitativo considera que todos los fenómenos sociales o de conducta son situacionales, dependen del contexto y del momento. Esto no va contra la posibilidad de alguna transferencia entre contextos y momentos semejantes.

Las “muestras teóricas” y las “descripciones copiosas” y detalladas, en palabras de C. Geertz, de los diferentes contextos son los procedimientos que utiliza esta metodología para determinar la posibilidad y el grado de transferencia.

El estudio de la ecología del aula requerirá siempre una continua readaptación de las estrategias metodológicas para que estas permanezcan siempre a la altura de la complejidad de lo que allí acontece.

### **El diario escolar y las fotografías de aula**

Los diarios escolares del profesor pasan así a ser no únicamente algo primordial para comprender lo que sucede en las clases, sino también un medio de investigación del propio profesor. Este se convierte en un elemento activo en la toma de decisiones acerca de lo que es importante o no en el aula, dejando de ser una persona que está permanentemente en peligro de caer en las rutinas. En definitiva, para dejar de hacer “lo que siempre se hizo”.

Cuando las rutinas se convierten en dueñas de nuestro comportamiento la realidad también se percibe como no problemática. De este modo, las cotidianidades encaminan

nuestra conducta en una única dirección frente a las otras muchas que teórica y prácticamente son posibles. Solemos olvidar con demasiada frecuencia que la práctica actual que llevamos a cabo en el aula es sólo una de entre las otras muchas alternativas posibles; alternativas que no solemos ni siquiera plantearnos.

El diario escolar se convierte así en un valioso instrumento que posibilita el abandono de las acciones robotizadas y rutinarias en el aula como pauta primordial de conducta. Al mismo tiempo permite la aparición de la acción reflexiva y la potenciación de la capacidad de los docentes como generadores de conocimiento profesional, verdadera característica de la figura del *profesor como investigador en el aula o profesor crítico*.

El profesor como investigador no necesita ya moverse dentro de las coordenadas de acción que otros le "dictan" como deseables o convenientes y que él acata sumísimamente sin cuestionarse, contribuyendo así a su desprofesionalización.

Una política de formación del profesorado y unas condiciones laborales tendentes a desprofesionalizar son los principales recursos que utilizan los gobiernos y grupos de poder no democráticos para facilitarse el control y manipulación del aula. Los profesores en un modelo similar al descrito, sin participación en la definición y análisis de los problemas y una auténtica colaboración de ellos mismos en las propuestas de solución, buscarán una presunta "seguridad" personal en la obediencia y sometimiento a las propuestas de políticos e "investigadores" al margen de la real dinámica del aula. Por el contrario, el profesor crítico, auténtico profesional dueño de sus actos, asumirá lo que debe hacer a base de contrastar su práctica cotidiana con otras prácticas y teorías educativas, sociológicas y psicológicas.

El profesor aprende a experimentar y a descubrir lo que es posible, lo que es deseable y el/los por qué de todo ello. En este modelo el eje de las preocupaciones principales del profesor crítico ya no radican, sólo en el "cómo" se deben o pueden hacer cosas en el aula, sino que también se centran en la necesidad de preguntarse los "por qué".

Mediante la reflexión constante el docente se convierte en una persona mentalmente más abierta, que somete permanentemente a contrastación crítica cualquier comportamiento, creencia o teoría a la luz de las bases que la sustentan, así como de las consecuencias que todo esto conlleva. También pasa a ser consciente de la gran responsabilidad de su labor profesional.

A través del diario escolar del profesor, tanto él como sus compañeros de profesión, logran adquirir una mayor comprensión de la vida en ese nicho ecológico que es el aula. Podremos así comprender la forma de pensar del docente, sus razones para obrar como lo hace e interpretar lo que sucede en el aula.

Una condición necesaria para la realización del diario escolar será la pérdida del miedo al ridículo que los profesores a veces suelen padecer debido a las fuertes presiones de políticas educativas desprofesionalizadoras y a la carga de desprestigio social que en algunos ambientes aún sigue caracterizando este trabajo.

Al igual que desde la Didáctica se viene revalorizando el valor del error de los alumnos como punto de arranque que permite volver a reflexionar y reestructurar el conocimiento y las destrezas existentes, así también los errores del profesor serán productivos. Este al reconocer errores en diseños y desarrollo curriculares que efectúa y/o en las teorías que los sustentan se ve obligado a reflexionar y a buscar hipótesis y solucio-

nes alternativas, ya sea por sí mismo o, mejor, en colaboración. No es casual que se diga popularmente que es analizando nuestros errores como se realizan más progresos, y no parándose en los aciertos, aunque también esto sea necesario puesto que ello es un recurso valioso para reforzar la autoconfianza y poder de esta manera hacer frente con más optimismo a los próximos nuevos problemas.

Entender cómo los profesores interpretan, realizan y evalúan la vida del aula es esencial tanto para ellos mismos como para cualquier otro profesional interesado por cuestiones educativas.

La actividad reflexiva a que obliga el diario escolar del docente facilita la labor de revisión constante de sus propias teorías, suposiciones y prejuicios y, asimismo de la forma que éstos afectan a su comportamiento y a la planificación del trabajo en el aula. Es además un decisivo recurso para analizar cómo influyen en el desarrollo del trabajo escolar y del propio pensamiento del profesor los posibles estímulos o coacciones externas: de la Administración (mediante la legislación vigente, la labor de los inspectores, etc.), de los padres, de las editoriales, de los diferentes grupos de presión política, etc.

En el diario escolar se recoge lo que sucede en el aula desde el punto de vista de un personaje clave: el profesor. En aquel se describen los acontecimientos, incidentes y sucesos significativos de la vida diaria en la clase; no sólo de las cosas que plantearon problema y/o salieron mal, sino también aquellas actividades que puede considerarse que alcanzaron el éxito.

Sin embargo no será importante únicamente la descripción de lo que sucede, sino también, y muy fundamentalmente, las interpretaciones y las impresiones del propio profesor-observador. Para facilitar la tarea de la recogida de las anécdotas cotidianas y/o extraordinarias, debemos procurar redactarlas lo más pronto posible al momento en que ocurrieron, con el fin de evitar deformaciones y olvidos importantes. No obstante y dado que ésto no siempre es posible, lo que si podemos hacer es recurrir a anotar alguna o algunas "palabras-clave" que favorezcan nuestra retención de lo sucedido y, posteriormente, su redacción.

Es también aconsejable, para realizar descripciones lo más verídicas y ajustadas posible:

- \*—Incluir citas textuales;
- \*—describir las acciones e interacciones de los personajes centrales con el máximo detalle posible, indicando el día, hora, y a su vez cómo y donde tuvieron lugar;
- \*—en qué contexto, que estaba sucediendo momentos antes, qué otras personas u objetos fueron involucradas, que respuestas y reacciones tuvieron aquellas, etc. En general, es conveniente recoger cualquier información descriptiva que permita tanto al profesor como a cualquier otro compañero, evaluador o investigador comprender posteriormente ese evento.

En las descripciones de sucesos complejos se debe procurar asimismo mantener la sucesión temporal de los acontecimientos tal como éstos tuvieron lugar.

Es importante esforzarse por no confundir la descripción de los sucesos con su interpretación. En primer lugar describiremos, con palabras lo más precisas posible y utilizando una redacción clara, lo sucedido. Seguidamente daremos la posible o posibles razones del o de los por qué; es decir, interpretaremos lo acaecido.

La interpretación de la que hablamos es algo básico en un diario escolar, ya que constituye la única forma que posibilita ver las razones profundas del comportamiento del profesor ante lo que ha ocurrido y analizar su conducta. De este modo:

- \*¿Qué estaba pensando el docente en esa situación?,
- \*¿Por qué la programó así?,
- \*¿Cuáles son las causas, según el profesor, de ese fracaso o de ese éxito concreto que recogemos en el diario?,
- \*¿Cómo se podía haber previsto ese suceso?,
- \*¿Qué deberemos hacer para modificar o volver a crear el clima que dio origen a ese comportamiento?, etc. son algunas de las posibles preguntas abiertas que podemos hacernos.

Como recurso excepcional en nuestra investigación —especialmente para favorecer la objetividad en nuestras descripciones— se puede también alguna que otra vez recurrir a la utilización de un magnetófono. El uso de este medio nos ayudará a recordar con más exactitud conversaciones clave, frases esenciales, etc. para la comprensión de algunos hechos. Incluso la revisión posterior de esa cinta puede hacernos descubrir aspectos fundamentales que permitan el entendimiento de algunas situaciones que en su momento pasaron desapercibidas.

La fotografía es asimismo un recurso —económicamente accesible— que nos facilita información complementaria sobre la vida en el aula. En la medida que el fotografiar llegue a convertirse en una actividad normal y rutinaria evitaremos distorsiones y “poses” que convertirían a la situación en poco o nada significativa.

En algunos momentos determinados o en períodos de tiempo elegidos al azar podemos dedicarnos a hacer fotografías; en blanco y negro será suficiente. Fotografías tomadas desde ángulos diversos, unas veces dirigidas con precisión sobre alguien o algo concreto y otras más al azar. Su revelado posterior puede ser fuente de valiosa información. En algunas fotos podremos reafirmarnos en lo que nosotros creemos que pasó, pero cabe también la posibilidad de que surjan ante nuestros ojos aspectos que se nos escaparon en aquel momento concreto o que nosotros creímos ver de manera distinta.

Sin embargo debemos tener siempre presente que la fotografía supone congelar un fotograma de una película, por utilizar un símil cinematográfico; hace referencia a unos momentos antecedentes y a otros subsiguientes. Fotografiar significa recortar el espacio y el tiempo que dan significado a una acción; supone preservar las apariencias instantáneas, reducir a “datos” instantes de esa compleja dinámica que caracteriza al desarrollo de la vida en el aula. Es un recurso que está en manifiesta relación con la memoria humana, pero a diferencia de ésta las fotografías no preservan en ellas mismas el significado; únicamente ofrecen apariencias que será necesario contextualizar e interpretar.

Dada la finalidad investigadora para la que utilizamos este recurso, una buena fotografía se diferenciará de otras no tan buenas por el grado en que consigue que esa imagen condensada estáticamente, esa visión sintética, aparezca fácil y claramente relacionado con el ámbito de donde fue obtenida.

La fotografía de los alumnos en acción o de los resultados de su trabajo nos posibilita reflexionar sobre lo ocurrido:

\*¿Por qué esa selección de los alumnos que aparecen en las fotos?, ¿Son los preferidos, lo más guapos, lo que hacían las actividades mejor y/o más interesantes, ...?

\*¿Qué alumnos nunca aparecen en esas fotografías? ¿Cuáles se repiten y por qué?

\*¿Qué actividades se fotografiaron y cuáles no en esa clase?

\*¿Qué limitaciones tuvimos en la realización de las fotos: espaciales, de iluminación, de respeto por la intimidad, ...?

\*¿Existía alguna presión por parte de los alumnos para que nos fijáramos en algo o alguien concreto?

\*¿Cuál es el contexto completo del que está seleccionado ese instante que refleja la foto?

\*¿Está regida por algún prejuicio o manifiesta subjetividad la elección del punto de mira del objetivo?, etc. Estas serán algunas de las preguntas que nos facilitarán una comprensión de lo que sucede en el aula.

La fotografía va a permitir además la participación de los propios alumnos en la actividad investigadora. El profesor puede recurrir a la exposición de esas fotos y pedir que sus alumnos las interpreten. El análisis de las fotos puede animar a los alumnos y, por supuesto, al profesor a implicarse activamente en la vida del aula, a su comprensión, a sentirse más solidarios y a mejorar las relaciones interpersonales. Aquellas servirán de estímulo para liberar muchas anécdotas y recuerdos más o menos significativos que de otra forma serían omitidos o pasarían desapercibidos.

El hecho de que puedan existir diferentes interpretaciones de lo acaecido obligará a una negociación de los significados entre el profesor y los alumnos hasta llegar a un acuerdo en las explicaciones de lo que realmente sucedía y por qué, con ello ganamos en objetividad.

El diario escolar concebido de esta forma es un valioso instrumento de investigación para el propio profesor que se ve impedido a reflexionar sobre su acción, a explicarla, razonarla, cuestionarla, etc. Es, en consecuencia, un recurso esencial de cara a hacer realidad y no "slogan" la figura del "profesor como investigador en el aula".

Es el diario escolar además un decisivo instrumento para la comunicación en el seno de los equipos de trabajo de profesores. Estos equipos a base de reuniones con cierta regularidad, ayudados con aquel recurso, podrán mejorar la coordinación de sus experiencias, verán facilitadas las discusiones de sus datos, conocimientos y puntos de vista. Serán capaces de aprender unos de otros, identificando problemas didácticos parecidos en sus aulas, discutiendo hipótesis de solución, desarrollándolas, evaluándolas y reformulándolas cuando siga siendo necesario.

En nuestro contexto educativo el ambiente competitivo que nos rodea no contribuye a facilitar esta comunicación entre los docentes. Existe una fuerte tendencia, como una especie de ley del silencio, que hace aparentar que nadie tienen problema alguno en sus aulas. El que un profesor llegue a reconocer, o se llegue a saber por cualquier otro medio, que en sus clases tiene dificultades es algo que puede, en esta situación, llegar a estigmatizarle peligrosamente para el resto de sus días.

Es necesario potenciar un nuevo clima de confianza y colaboración mutua entre los profesores, establecer un mínimo código ético que impida utilizar estos *datos confidenciales* de los diarios y comunicaciones tanto dentro de los grupos de trabajo, como fuera del grupo, como elemento de alguna forma sancionador contra el profesor.

Los compañeros de profesión y trabajo, en la medida que también ellos pondrán de relieve sus propios puntos débiles y fuertes, irán dejando de ser rivales o fuente de amenaza, para pasar a verse como complemento necesario para mejoras recíprocas.

Podremos así construir una cultura colectiva pedagógica vinculada estrechamente con la acción, a la que todos los profesores aportan continuamente los resultados de su específica acción práctica y reflexiva. Una cultura que devolverá la confianza a los docentes en sus propias aptitudes para analizar críticamente el contexto educativo y tomar decisiones juiciosamente.

Una vez llegados a este punto los profesores sabrán constatar igualmente como muchas veces es necesario eliminar los posibles obstáculos institucionales y políticos que pueden impedir la innovación educativa y la solución de muchos problemas de enseñanza-aprendizaje. Su mayor grado de conciencia como profesionales críticos les permitirá ser más efectivos en su oposición frente a aquellos obstáculos tendentes a la desprofesionalización y a los recortes de su autonomía.

#### BIBLIOGRAFIA

- ANDRESKI, S. *Las ciencias sociales como forma de brujería*. Madrid. Taurus, 1973.
- BUNGE, M. *Intuición y razón*. Madrid. Tecnos 1986.
- CARR, W. and KEMMIS, S. *Becoming Critical: Knowing Through Action Research*. Vitoria: Deakin University 1983.
- CRONBACH, L. "Beyond the two Disciplines of Scientific Psychology" *American Psychologist*. 30 (1975) 116-127 pp.
- ELLIOT, J. and ADELMAN, C. *Ford Teaching Project*. Cambridge. Institute of Education. S. d.
- ELLIOT, J. and ADELMAN, C. *Innovation at the Classroom Level*. Unit 28. Course E 203. Milton Keynes. Open University Press. 1975.
- EISNER, E. W. *The Art of Educational Evaluation*. London. The Falmer Press, 1985.
- GUBA, E. G. and LINCOLN, Y. S. *Effective Evaluation*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers 1982.
- KHUN, Th. S. *La estructura de las revoluciones científicas*. México. Fondo de Cultura Económica. 1980, 5.<sup>a</sup> reimpres.
- MCCORMICK, R. and JAMES, M.: *Curriculum Evaluation in Schools* London. Croom Helm, 1983.
- NIETZSCH, F. *El eterno retorno. Así habló Zaratustra. Más allá del Bien y del Mal*. Madrid. Aguilar 1974, 7.<sup>a</sup> ed.
- POPKEWITZ, Th. S. *Paradigm & Ideology in Educational Research*. London. The Falmer Press. 1984.
- REICHARDT, CH. S. y COOK, Th. D. "Más allá de los métodos cualitativos versus los cuantitativos" *Estudios de Psicología*. 11 (1982) 40-55 pp.
- SKILBECK, M. (ed.) *Evaluating the Curriculum in the Eighties*. London. Hodder and Stoughton. 1984.
- WILLIAMS, D. D. (Ed.): *Naturalistic Evaluation*. San Francisco Jossey-Bass Inc., Publishers. 1986.