

# VALORAR LAS BUENAS PRÁCTICAS: COMPONENTES PARA UN MODELO CUALITATIVO DE EVALUACIÓN

## EVALUATING GOOD PRACTICES: COMPONENTS FOR A QUALITATIVE EVALUATION MODEL

---

---

*María Guadalupe Carranza Peña<sup>a\*</sup> y María Virginia Casas Santin<sup>a</sup>*

Fechas de recepción y aceptación: 30 de agosto de 2018, 17 de octubre de 2018

*Resumen:* En este trabajo se desarrolla un esquema sobre los componentes para diseñar un marco interpretativo que oriente un modelo de evaluación cualitativo que valore la actuación de académicos y de estudiantes con relación a los contenidos de aprendizaje. Se refiere al complejo proceso en que se mezclan componentes de naturaleza académica y particularmente pedagógica, que permitirían valorar las buenas prácticas y establecer mecanismos de mejora en lugar de medir estándares a partir de recuentos curriculares. Se sostiene que existe en el contexto universitario mexicano la necesidad de transitar hacia un esquema de evaluación cualitativa que incida en el desarrollo profesional de los académicos y propicie la superación del recuento curricular y las tecnologías del mérito, en que actualmente se basan los modelos de evaluación cuantitativa en México. Particularmente, se analizan los componentes del triángulo interactivo que corresponden a las concepciones y actuación del profesor, así como a las disposiciones del estudiante ante sus procesos de aprendizaje y, por último, a la naturaleza diversa de los contenidos de enseñanza y aprendizaje, con el propósito de ofrecer una perspectiva integral de las principales coordenadas que determinan el alcance de una buena práctica docente como marco interpretativo de una evaluación de la docencia.

*Palabras clave:* práctica docente, buenas prácticas, evaluación cualitativa, componentes de un modelo.

<sup>a</sup> Universidad Pedagógica Nacional de México. Campus Ajusco. Área Académica “Teoría Pedagógica y Práctica Docente”.

\* Correspondencia: Universidad Pedagógica Nacional de México. Carretera al Ajusco n.º 24. Col. Héroes de Padierna Del. Tlalpan. C.P. 14200 Ciudad de México. México.

E-mail: magycarranz@yahoo.com.mx



*Abstract:* In this paper, a schema of the components is developed to design an interpretive framework that guides a qualitative evaluation model that assesses the performance of academics and students in relation to learning contents. It refers to the complex process in which components of learning are mixed of academic and particularly pedagogical nature, which would allow to evaluate good practices and establish improvement mechanisms instead of measuring standards from curricular counts. We hold that there is a need in the Mexican university context to move towards a qualitative evaluation scheme that affects the professional development of academics and encourages the overcoming of the curricular count and the merit technologies, on which the quantitative evaluation models are currently based in Mexico. Particularly, the components of the interactive triangle that correspond to the conceptions and actions of the teacher are analyzed, as well as the student's dispositions towards their learning processes and, finally, the diverse nature of the teaching and learning contents, with the purpose of offering an integral perspective of the main coordinates that determine the scope of a good teaching practice as an interpretative framework of a teaching evaluation.

*Keywords:* good practices, qualitative evaluation, components of a model.

## 1. UN MARCO PARA LA EVALUACIÓN DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA CUALITATIVA

El desarrollo profesional docente es un proceso que se despliega en el tiempo y que rara vez ocurre de forma espontánea. Requiere de un ejercicio sistemático de reflexión sobre la práctica y de disposición para su perfeccionamiento. En él influyen múltiples factores endógenos y contextuales, por lo que la actividad docente es una práctica compleja que supone características específicas en los tres principales componentes de toda situación didáctica.

En este trabajo asumimos que: “la calidad de los profesores y el ambiente que logran generar en la sala de clase son los factores más importantes que explican los resultados de aprendizaje de los alumnos” (Unesco, 2008), por lo que las reformas en educación no podrán tener éxito sin la convencida participación del profesorado.

A partir de estudios realizados (Zabalza, 2003; Biddle, 2000), se cuenta hasta hoy con un corpus de conocimientos fundados en la investigación que evidencian que determinadas acciones y competencias del profesor tienen unos efectos positivos en el aprendizaje de los alumnos, de tal modo que se ha identificado un conjunto de rasgos vinculados no solo con la figura y ac-



tuación del profesor, sino también con las condiciones en que se diseñan los ambientes de aprendizaje (Carranza, Casas y Díaz, 2012: 11).

Son muchos los investigadores que conciben la docencia como una actividad sumamente compleja, pues en ella confluyen muchos aspectos y sujetos del proceso educativo. Jackson (2001) señala que la práctica docente es multidimensional; haciendo referencia a los diversos acontecimientos que en ella ocurren caracterizados por su simultaneidad; cuando se sabe que ocurren muchas cosas al mismo tiempo; por su inmediatez, dado que las cosas ocurren con una rapidez extrema y en muchas ocasiones son difíciles de entender, de controlar y de dirigir; y por su imprevisibilidad, cuando vemos que más allá de lo planeado con antelación ocurren situaciones que sin estar previstas le dan un giro a la clase, lo que propicia situaciones fuera de los controles previstos. En suma, se enfatiza la complejidad del quehacer docente en el aula, en nuestro caso, del nivel universitario.

## 2. EL TRIÁNGULO INTERACTIVO, EL MAESTRO, LOS ALUMNOS Y LOS CONTENIDOS

Partimos del supuesto de que cualquier esquema o modelo de evaluación requiere un *marco de referencia* desde el cual valorar los objetos de evaluación, por lo que, después de una amplia revisión de los diversos esquemas de evaluación y además de nuestras propias indagaciones sobre las buenas prácticas (Carranza, Casas y Díaz, 2012), exponemos un conjunto de rasgos que configuran un marco adecuado para que la evaluación sirva como un mecanismo de mejora de las prácticas docentes, pero con la particularidad de integrar los distintos componentes que intervienen dinámicamente en el triángulo interactivo para obtener aprendizajes significativos.

### 2.1. *El maestro*

En primer lugar concebimos al docente como el *mediador* entre el contenido y el estudiante y principal responsable de la gestión de los aprendizajes. Es



el sujeto que pone en juego sus saberes previos y sus concepciones implícitas y explícitas acerca de lo que es enseñar, aprender y ser buen maestro.

En la actualidad existe una buena cantidad de estudios, que apartándose del paradigma proceso-producto, hacen hincapié en la importancia que tienen las concepciones implícitas de los profesores cuando planean y despliegan su actividad docente.

Desde el paradigma del *Pensamiento del profesor* se han ubicado tres líneas de indagación en torno a este tema: 1) la que pone el énfasis en la metacognición, 2) la que prioriza lo fenomenológico y 3) la que aborda las concepciones de los profesores como *teorías implícitas*, entendidas estas como “organizadores implícitos del pensamiento, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen *creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc.*, que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan” (Moreno y Azcárate, 2003: 267). Nuestra postura se adscribe a esta última corriente.

Autores como Pozo, Sehuer, Mateos y Pérez (2006) profundizan en el origen y naturaleza de las teorías implícitas de los profesores; por otra parte, Pecharromán y Pozo (2006) indagan acerca de las epistemologías que sustentan las creencias implícitas de profesores y alumnos, mientras que Sehuer y Pozo (2006) se centran en analizar cómo se da el cambio representacional en las concepciones de los profesores a fin de propiciar una enseñanza que pone en el centro el aprendizaje constructivo.

Según Pozo (2006), las teorías implícitas se clasifican en: *directa, interpretativa y constructiva*. La primera se basa en una epistemología :

realista ingenua de acuerdo con la cual la simple exposición al contenido u objeto de aprendizaje garantiza el resultado, concebido como una reproducción fiel de la información o modelo presentado (...) En las diversas versiones de la teoría directa los resultados del aprendizaje se conciben como productos claramente identificables, son logros de todo o nada, o piezas disjuntas que se acumulan sumativamente en el proceso de aprender, de modo tal que un nuevo aprendizaje no afecta ni resignifica los anteriores (Pozo, 2006: 120).

La teoría interpretativa es el resultado de la evolución de la anterior, dado que no hay una ruptura radical entre ambas teorías, en la medida que com-



parten algunos supuestos epistemológicos, aunque en otros aspectos difieren claramente. La teoría interpretativa conecta los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje de modo relativamente lineal, sin embargo, incluye un aspecto fundamental como es la propia actividad del aprendiz. Las investigaciones apuntan que esta es la teoría que predomina en los modos en que los profesores y estudiantes conciben el aprendizaje, por lo menos en las sociedades occidentales en las que se han llevado estudios al respecto. Aunque esta teoría implica una explicación más sofisticada que la teoría directa, al concebir como proceso lo que se concebía como estado y al establecer una relación entre tres componentes (condiciones, acciones y resultados), no deja de tener similares supuestos epistemológicos al plantear que un buen conocimiento debe dar cuenta de la realidad.

Finalmente, la teoría constructiva supone que el aprendizaje implica procesos mentales en los que se reconstruyen las representaciones sobre el entorno físico, sociocultural e incluso mental, a la vez que reconoce mecanismos autorregulatorios en la actividad de aprender. Los mecanismos mentales que despliega el aprendiz suponen cambios en sus procesos representacionales, lo que produce resignificaciones tanto del objeto de aprendizaje como de sus propósitos y de las formas en que uno se acerca al conocimiento. En esta perspectiva, existe una *mediación* para que el aprendiz tome conciencia de las condiciones en que ocurre su aprendizaje, además de que reconozca los resultados que alcanza, de tal manera que estos mecanismos le permiten reconocer sus avances y ajustarse metacognitivamente para regular su propio aprendizaje. En esta perspectiva importan no solo los resultados, sino también los procesos, tanto para el alumno como para el profesor, y ello también debería ser considerado en el diseño de los esquemas de evaluación docente.

### 2.1.1. ¿Qué actuaciones debería tener un profesor adscrito a un enfoque constructivo de la enseñanza y el aprendizaje?

Sin querer ser prescriptivas en este punto, proponemos recuperar un conjunto de acciones que un profesor interesado en propiciar aprendizajes significativos podría desarrollar en su práctica docente.



Por ejemplo, Sorcinelli (1991) recupera los resultados de un estudio elaborado por Chickering y Gamson (1987) y a la vez reúne las ideas vertidas por un grupo de cincuenta prestigiados académicos norteamericanos, a partir de lo cual identifican los *Siete Principios que rigen una buena práctica docente*, los mismos que se enumeran a continuación y que por limitaciones de espacio no se desarrollan de manera exhaustiva.

El primero de esos siete principios se refiere a que las *buenas prácticas* motivan al estudiante y la interacción del docente con los estudiantes; el segundo se orienta a enfatizar la cooperación entre ellos; el tercer principio señala que los buenos maestros fomentan el aprendizaje activo; el cuarto refiere que una buena práctica ofrece una adecuada retroalimentación sobre el aprendizaje; el quinto principio indica que es importante organizar de manera efectiva los tiempos de enseñanza y de aprendizaje; el sexto se orienta a reconocer que un buen maestro apoya a los estudiantes a desarrollar altas expectativas sobre sus capacidades, y finalmente el séptimo principio señala que el profesor debe reconocer que hay distintos talentos y formas de aprendizaje y que de ahí se abren muchos caminos para él mismo.

Por otra parte, en un estudio realizado a nivel latinoamericano, Hunt (2008, citado en Marcelo y Valliant, 2009: 56), al ser preguntado sobre qué hacen los buenos docentes responde que son aquellos que: a) se comprometen con sus estudiantes y aprendizajes, b) conocen las materias que enseñan y saben cómo enseñarlas, c) son responsables de la gestión y monitoreo del aprendizaje estudiantil, d) piensan sistemáticamente acerca de sus prácticas y aprenden de la experiencia y e) son integrantes de comunidades de aprendizaje.

En un estudio llevado a cabo en México (Carranza, Casas, Quintanilla, Ruiz y Deveaux, 2008), se concluye que una adecuada planeación de la práctica docente debe sustentarse en la *discusión colegiada* de los programas de estudio, además de que las prácticas que contribuyen al buen desarrollo de un curso, y se basan en la creación de situaciones de enseñanza-aprendizaje donde los *estudiantes participen activamente* durante la clase; asimismo, una buena forma de potenciar aprendizajes significativos consiste en fomentar actitudes de coparticipación en la búsqueda de la construcción de conocimiento, donde el profesor es un mediador. Otra conclusión es que para la evaluación del aprendizaje la mejor práctica es a través de tareas de individuales, es decir,



mediante ensayos, reportes de lectura, mapas conceptuales y resúmenes, entre otros, y finalmente que los profesores deben orientarse hacia la creación y el diseño de ambientes centrados en el alumno, es decir, que se ha de tener en cuenta las características, necesidades e intereses del estudiante, así como involucrarlo en su proceso formativo.

Por otra parte, Zabala (2003: 36) señala que el maestro debe crear condiciones para que la construcción del conocimiento que realiza el alumno sea más amplia a través de las siguientes actuaciones: observar a sus alumnos para ajustar la ayuda que requieren y acercar los nuevos conocimientos con los conocimientos previos; organizar en forma jerárquica la presentación de los contenidos, mostrando sus elementos nucleares; relacionar los nuevos contenidos con lo que los alumnos saben y viven; organizar experiencias para que puedan explorarlos de distintas maneras; establecer sistemas de contrastación entre los contenidos para poder analizarlos, en primer lugar conjuntamente y después de forma autónoma; hacer que los alumnos los utilicen en situaciones diversas y evaluar la situación didáctica en su conjunto, reconduciéndola cuando lo considere necesario, todo ello con el propósito de favorecer la actividad intelectual y práctica de los alumnos.

Siguiendo con las ideas del enfoque sociocultural en pedagogía, la intervención del maestro podría centrarse en la creación de *Zonas de Desarrollo Próximo*, en las cuales el aprendizaje se despliega a través de la interacción con los pares, propiciando conflictos socio-cognitivos que obligan a superar retos y desafíos no solo cognitivos, sino también de interacción social en las aulas, concebidas como comunidades de aprendizaje (Vigotsky, 1979).

La evaluación de la docencia desde una perspectiva cualitativa debería considerar estos rasgos constitutivos de una práctica docente de calidad.

## 2.2. El alumno

Así como al profesor le toca desarrollar las actividades de enseñanza, al alumno le corresponde desplegar acciones respecto a su propio aprendizaje. Para comprender la forma en que abordan los estudiantes la tarea cotidiana de estudiar, Marton y Säljö (1976, en Cabaní, 2002: 286) investigaron sobre el



“proceso empleado por los estudiantes y la forma en que ese proceso se relacionaba con el grado de comprensión alcanzado”. Ese estudio sirvió de base a Entwistle (1991), quien retomó la clasificación de los *enfoques de aprendizaje* con detalle y superficialmente. Lo más significativo de esta aportación radica en que el tipo de proceso utilizado para abordar las tareas académicas depende de *la intención con que los estudiantes se implican* en sus estudios. Para poder comprender y evaluar la docencia, es necesario considerar que ante tareas y condiciones iguales los estudiantes presentan disposiciones en ocasiones abiertamente distintas. La intervención del profesor es definitoria para alentar a los estudiantes a tener altas expectativas respecto de sí mismos, para encarar la tarea de forma organizada, para participar activamente en el curso o incluso para trabajar colaborativamente alcanzar mayores construcciones. Por tales razones es sumamente importante distinguir las acciones que despliega el maestro para propiciar enfoques de aprendizaje profundos entre sus estudiantes.

Por *enfoque profundo* Marton, Hounsell y Entwistle (1984) definieron que consiste en que la disposición del estudiante al aprender es comprender el significado de los contenidos que estudia y que “dicha intención conduce, generalmente, a una interacción vívida con el contenido [del artículo], relacionándola con conocimientos previos, otros temas y la experiencia personal” (Entwistle, 1991: 65). En este enfoque el estudiante establece relaciones entre conceptos y su experiencia cotidiana e intenta relacionar los datos con las conclusiones, así como examinar la lógica del argumento de un texto determinado.

En cambio, en el *enfoque superficial* “la intención se limita al cumplimiento de los requisitos de la tarea. La atención se traslada del significado que quiso dar el autor a las preguntas anticipadas. La tarea se considera una imposición externa desprovista de significado personal” (Entwistle, 1991: 65). En este enfoque el alumno memoriza por repetición y aprendizaje mecánico una vez que ha identificado la información solicitada, sin implicarse con las problemáticas planteadas en los textos o en las temáticas. Otro rasgo de este enfoque es la ausencia de reflexión sobre los propósitos de la tarea y el aprendizaje de elementos sueltos o aprendizaje fragmentario sin distinguir principios analíticos a partir de los ejemplos.



Finalmente está el *enfoque estratégico*, en el cual la intención del alumno es obtener notas lo más altas posibles, llegando incluso a elaborar autoexámenes previos para predecir preguntas, como la elaboración del típico “acordeón”, o hacer cálculos sobre los esquemas de puntuación, así como organizar el tiempo y distribuir el esfuerzo para obtener los mejores resultados, y en algunas ocasiones garantizar los materiales adecuados y las condiciones de estudio.

No hay que olvidar que “sería erróneo dar la impresión de que los estudiantes pueden clasificarse como profundos o superficiales” (Entwistle, 1991: 67), porque las intenciones varían de una tarea a otra y de un profesor a otro, y de una asignatura a otra, llegándose a dar el caso de que ante una misma asignatura de difícil comprensión los estudiantes asuman enfoques sumamente distintos y, consecuentemente, rendimientos notablemente diferentes.

Aunque cualquiera podría pensar que una clasificación tan estricta entre enfoque profundo y superficial parecería excesivamente simple, si cada profesor realizara su propio diagnóstico sobre los enfoques, podría confirmar que a pesar de diferencias de matiz entre uno y otros estudiantes hacia la tarea resultaría efectivamente identificable esta clasificación.

Esta visión del enfoque de aprendizaje profundo se identifica plenamente con la concepción de aprendizaje significativo de Ausubel y Novack (2003), en tanto que la idea de aprender es atribuir sentido a los materiales de estudio y a partir de esa disposición lograr construir significados mediante la organización correcta de los contenidos curriculares (significatividad lógica) y la adecuación de los materiales a las características y necesidades de los estudiantes (significatividad psicológica).

Un esquema para la evaluación de la docencia debería considerar las actuaciones de los profesores como mediadores, pero también las de los estudiantes como sujetos activos y constructivos, en relación con los objetos de aprendizaje, en su interactividad, reconociendo que los actores del proceso didáctico están vinculados en un proceso dinámico y recíproco. Si visualizamos el proceso de enseñanza-aprendizaje desde esta perspectiva, los *cuestionarios de opinión* que se aplican a los estudiantes para evaluar a sus profesores deberían contener preguntas sobre *las formas en que los profesores propician o no enfoques profundos de aprendizaje*.



### 2.3. *La diversidad de los contenidos necesarios para un esquema de evaluación*

El tercer elemento que configura el triángulo interactivo son los contenidos.

Una de las mejores formas de guiar el aprendizaje es saber distinguir entre contenidos de distintos tipos, en tanto que la formación del alumnado exige el desarrollo de diversos saberes, habilidades y disposiciones.

Tradicionalmente se ha considerado que los contenidos se reducen al tratamiento de los nombres, hechos, datos y conceptos involucrados en las materias de estudio; sin embargo, más allá de estos existen otros que se refieren a las formas, procedimientos y mecanismos que han de ser aprendidos también por los estudiantes y que complementan su formación. Además de los primeros, llamados contenidos *factuales* y *conceptuales*, y de los siguientes, denominados *procedimentales*, se encuentran los contenidos *actitudinales*, que aluden a las formas y disposiciones que muestra el alumno sobre su propio aprendizaje y al modo de vincularse con los otros.

Esta distinción entre los tipos de contenidos es solo metodológica, ya que las estructuras de conocimiento siempre son de naturaleza holística, es decir, solo es una construcción intelectual para comprender el pensamiento y la actividad de las personas; en sentido estricto, los hechos, los conceptos, las técnicas y los valores no existen por separado porque: “estos términos se han creado para ayudar a comprender los procesos cognoscitivos y conductuales, lo que hace necesaria su diferenciación y parcialización metodológica en compartimentos para poder analizar lo que siempre se da de manera integrada” (Zabala, 2003: 38).

Los *contenidos factuales* se refieren al conocimiento de hechos, acontecimientos, situaciones, datos y fenómenos concretos y singulares.

En la mayoría de estos contenidos la reproducción se produce de forma literal; por lo tanto la comprensión no es necesaria ya que a menudo tiene un carácter arbitrario (...) se trata de contenidos cuya respuesta es inequívoca. En estos casos es un aprendizaje de todo o nada se sabe la fecha, el nombre, el símbolo, la valencia... o no se sabe (Zabala, 2003: 40).



Por otra parte, los *contenidos conceptuales* se refieren a conceptos y principios. Los primeros apuntan específicamente a cierta clase de objetos, hechos o símbolos cuyas características son comunes, tales como mamífero, impresionismo, hidrografía, densidad, volumen, significado o aprendizaje, mientras que los principios aluden a las transformaciones que se producen entre objetos o situaciones o también a la propia relación entre hechos y objetos. Ejemplos de principios son la Ley de Arquímedes, los principios de la materia, las reglas de ortografía, los principios de la composición musical, etc. Sin embargo, tienen en común la necesidad de *comprensión*; en consecuencia, el aprendizaje de este tipo de contenido nunca puede considerarse acabado, ya que siempre es factible ampliarlo o profundizarlo. Además es posible saber que se ha aprendido cuando se es capaz de identificar los hechos, objetos o principios en una situación específica y particular. Así, por ejemplo, podemos saber que un estudiante ha asimilado las reglas gramaticales cuando es capaz de utilizarlas en el desarrollo de una composición personal. Una aclaración es necesaria, en el aprendizaje de los conceptos y de los principios el conocimiento es una cuestión de grado, del paso de menores a mayores niveles de significado, es decir, es una cuestión de significatividad.

Por lo tanto, la enseñanza de los contenidos conceptuales implica actividades complejas de elaboración y construcción personal. En función de ello, lo recomendable es diseñar actividades dentro y fuera del aula que impliquen la recuperación de conocimientos previos, la contrastación entre principios y conceptos de la misma naturaleza, la demostración de estos principios en espacios que otorguen significatividad y funcionalidad a este tipo de contenidos.

Los contenidos conceptuales constituyen la base de los *contenidos procedimentales*, los que incluyen los modos utilizados en la realización de todo tipo de acciones o conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, orientadas hacia un propósito. Son ejemplos de estos contenidos escribir, diseñar, observar, hacer diagramas, traducir, cortar, argumentar, coser, etc. Este tipo de contenido se sitúa a partir de tres ejes, que ayudan a explicar las diferencias entre ellos: un eje motriz/cognitivo, relativo a la actividad predominante en la que se sitúa, otro eje determinado por la cantidad de acciones que intervienen en su operación y un tercer eje que se despliega en el *continuum* algoritmo/



heurístico, en el cual el extremo algorítmico correspondería a contenidos cuyo orden siempre es el mismo e implica repetición de cierta clase de acciones; en el otro extremo se encuentra el procedimiento heurístico, en cuyo caso se requiere el diseño de estrategias nuevas generadas por el estudiante para alcanzar un propósito determinado. Este tipo de procedimiento correspondería en todo caso a un aprendizaje constructivo, ya que implica una actuación metacognitiva y autorregulada por parte del estudiante (Zabala, 2003).

Todos estos contenidos, desde los más sencillos de naturaleza motriz con pocas actividades hasta los de carácter cognitivo y de muchas acciones, siempre son *aprendidos a partir de modelos expertos*, es decir, del modelaje, y exigen la realización de acciones independientemente de su nivel de complejidad, y por ende no pueden ser enseñados únicamente a través de la enseñanza expositiva.

Para el aprendizaje de estos contenidos es condición *sine qua non* la ejercitación de la actividad, tantas veces como sea necesario hasta llegar a adquirir un dominio automático de la actividad, por ejemplo, escribir, manejar, nadar, diseñar, esquematizar y clasificar, entre otras. También es necesaria “una reflexión sobre la actividad que permita tomar conciencia de la actuación” (Zabala, 2003: 44). Por ejemplo, para desarrollar la competencia lectora no basta leer mucho sino tener conciencia de los propósitos de la lectura, desplegar una actividad analítica sobre los textos e interactuar con las ideas del autor para poder abstraer el sentido global del texto y la forma en que el texto organiza las ideas.

Un último componente para afianzar el aprendizaje de los contenidos procedimentales es aplicarlos en contextos de uso reales en correspondencia con la nueva tendencia del aprendizaje situado, la enseñanza de estos contenidos ha de procurarse en situaciones no siempre previsibles. La transferencia del aprendizaje no se realiza de manera mecánica, sino que hay que favorecerla a través de ejercitaciones en contexto cambiantes.

Insistimos nuevamente en la necesidad de reconocer que el aprendizaje y la enseñanza de los contenidos procedimentales exigen el tratamiento simultáneo de los contenidos conceptuales que le dan base y soporte.

Dentro de un marco pedagógico para la evaluación de la docencia esta concepción integrada de los contenidos deberá indagar sobre las formas idó-



neas o no en que son distinguidos por los maestros y la manera en que opera en su práctica docente dicha distinción.

El último tipo de contenidos, no por ello menos importantes, son los *actitudinales*, que “engloban una serie de contenidos que a su vez podemos agrupar en valores, actitudes y normas. Cada uno de dichos grupos tiene una entidad diferencial suficiente que requiere en su momento una aproximación diferenciada” (Zabala, 2003: 45). Todo contenido actitudinal está ligado a un valor o a una norma socialmente construida y asumida por una comunidad local, regional o global. Los contenidos actitudinales, en cualquier caso, corresponden al desarrollo de una disposición relativamente estable hacia una norma o valor social, de tal manera que la mediación pedagógica del maestro estará orientada a la paulatina asunción por parte del estudiante de esas disposiciones que finalmente formen parte de su identidad. Un ejemplo de valor es la solidaridad, otro la responsabilidad y otro la libertad; consecuentemente, el contenido actitudinal por enseñar consistiría en el desarrollo de la tendencia a ser solidario, a ser responsable o a ser libre. En el mismo sentido, las normas, concebidas como “patrones o reglas de comportamiento que hay que seguir en determinadas situaciones que obligan a todos los miembros de un grupo social”, son los referentes hacia los cuales se han de dirigir las disposiciones de los estudiantes y las enseñanzas del docente.

Desde luego este tipo de contenidos fructificará significativamente, si se enseñan con el ejemplo, o a través del análisis, la discusión y la toma de decisiones respecto a situación de dilemas éticos, cuyo valor será mucho más significativo, si se trata de situaciones reales y cercanas a los entornos de los estudiantes. “En términos generales, el aprendizaje de los contenidos actitudinales supone un conocimiento y una reflexión (...) y una toma de posición, una implicación afectiva y una revisión y valoración de la propia actuación” (Zabala, 2003: 46), de tal manera que este tipo de aprendizaje integra actuaciones referentes al plano conceptual-cognitivo, al plano procedimental-operativo y al plano afectivo-motivacional, lo cual demuestra la necesaria integración de los tres tipos de contenidos en la enseñanza de cualquier material curricular.

Consecuentemente un esquema evaluativo de la docencia que pretenda tener una visión cualitativa ha de considerar la distinción y aplicación de estos componentes en la práctica.



Por todo lo anterior, insistimos en que la función docente es ante todo una función de mediación entre el contenido y el estudiante, por la que el profesor es un organizador de la información, un estructurador de situaciones de aprendizaje, un agente de socialización y desde luego un evaluador de los alcances logrados en el proceso de aprendizaje, condiciones que se obvian en los esquemas de evaluación de carácter cuantitativo y sobre los que habría que reflexionar para poder transitar a esquemas de carácter cualitativo que efectivamente incidan en la mejora de la práctica y en el desarrollo profesional de los docentes. Esperamos que este trabajo contribuya a iniciar esa reflexión.

## BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, D.; NOVACK, J. y HANESIAN, H. (2003). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BIDDLE, B. J.; GOOD, T. y GOODSON, I. (2000). *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos*. Barcelona: Paidós.
- CARRANZA, G.; CASAS, V. y DÍAZ, K. (2012). *Buenas prácticas docentes y estrategias de enseñanza en la universidad. Una visión constructivista*. México: UPN.
- CARRANZA, G.; CASAS, V.; QUINTANILLA, L.; RUIZ, A. y DEVEAUX, C. (2008). *Rediseño de ambientes de aprendizaje*. Informe de investigación. México: UPN.
- ENTWISTLE, N. (1991). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- JACKSON, P. (2001). *La vida en las Aulas*. Madrid: Ediciones Morata.
- MARCELO, C. y VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- MARTON, F.; HOUNSELL, D. J. y ENTWISTLE, N. (1984). *The experience of learning*. Edimburgo: Scottish Academic Press.
- MORENO, M. y AZCÁRATE, G. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(2), 265-280.



- PECHARROMÁN, I. y POZO, J. I. (2006). ¿Qué es el conocimiento y cómo se adquiere? Epistemologías intuitivas en profesores y alumnos de secundaria. En J. I. Pozo *et al.*, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- PÉREZ, M. (2002). El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación*, tomo 2 (p. 286). Madrid: Alianza Editorial.
- POZO, J. I.; SEHUER, N.; MATEOS, M. y PÉREZ, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo *et al.* (Comps.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- SEHUER, N. y POZO, J. I. (2006). ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos del cambio representacional, en J. I. Pozo *et al.* (Comps.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- SORCINELLI, J. (1991). *Mejorando el aprendizaje de los estudiantes, los siete principios de las buenas prácticas*. EE. UU.: Universidad de Winona.
- UNESCO (2008). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- VERA, H. (2017). El homo academicus y la máquina de sumar. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIX, 155: 87-106. México: UNAM.
- VIGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- ZABALA, A. (2003). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.



