

Las “buenas prácticas evaluativas” desde la mirada de los docentes pares en la universidad. Aporte de las encuestas en línea

Ángela Teresa Kaliniuk¹, Gloria Santa Núñez¹, Carolina Sandra Gabriela Bobadilla², Rocío Mariel Obez¹, Lucrecia Emilia Ghione³,

¹ Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. litakaliniuk@gmail.com; glorian.nunez@gmail.com; rocio.obez@gmail.com

² Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. carito376@gmail.com;

³ Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. lucreciaghione@yahoo.com.ar

Resumen. La comunicación se enmarca en el proyecto de investigación: “La evaluación didáctica en profesores universitarios expertos de la UNNE” implementado en Unidades Académicas de la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. La investigación se enmarca, desde el paradigma interpretativo constructivista, en el enfoque cualitativo, pretende dar cuenta de la comprensión del conocimiento de los profesores expertos y cómo han ido resignificando la evaluación de los aprendizajes en el conocimiento profesional docente. En este informe de avance se discurre acerca de la implementación de encuestas en línea, destinadas a “docentes pares”. Nuestro interés se centró en localizar y estudiar a los profesores de dos unidades académicas, Ciencias Exactas y Humanidades, para aproximarnos a las concepciones y las representaciones que subyacen en sus prácticas evaluativas. Así como también, explicar el impacto que tuvo en la metodología, la implementación de un software, en la etapa de recopilación de datos.

Palabras clave: buenas prácticas evaluativas; docentes expertos; educación superior; encuestas en línea; investigación biográfico-narrativa

"Good evaluative practices" from the perspective of peer educators in the university. What the online surveys provide.

Abstract. The communication is part of the research project: "The didactic evaluation in university professors experts of the UNNE" implemented in Academic Units of the Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. The research is framed, from the constructivist interpretive paradigm, in the qualitative approach, aims to give an account of the understanding of the knowledge of the expert teachers and how they have been reframing the evaluation of the learning in the professional teaching knowledge. This progress report discusses the implementation of online surveys aimed at "peer educators". Our interest was to locate and study the professors of two academic units, Ciencias Exactas and Humanidades, in order to approach the conceptions and representations that underlie their evaluative practices. As well, to explaining the impact that had on the methodology, the implementation of a software, at the stage of data collection.

Keywords: good evaluative practices; Expert teachers; University education; online surveys; biographical-narrative research

1 Introducción

El presente trabajo se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación PI 008/15-SGCyT UNNE: “La evaluación didáctica en profesores expertos de la UNNE”. El interés investigativo del proyecto se centra en los procesos de construcción de “buenas prácticas evaluativas” de profesores universitarios expertos. Dichos procesos se presentan de modo permanente como un complejo entramado de concepciones y conocimientos formales y sistemáticos; prácticos y normativos.

Se trata de conocer y comprender cómo docentes expertos, han incorporado la evaluación didáctica en la enseñanza universitaria para favorecer en ellos y en los estudiantes el desarrollo de competencias para la autorregulación de sus aprendizajes.

Con respecto a la evaluación de los aprendizajes, nos enfocaremos en la evaluación formativa en la enseñanza universitaria que impregna todos y cada uno de los componentes didácticos (objetivos, contenidos, relación profesor-estudiante, estrategias, etc.).

La mayoría de los integrantes del equipo de investigación han trabajado en estudios que abordan el análisis de los procesos de construcción y las manifestaciones del Conocimiento Profesional Docente (CPD) de profesores de Nivel Superior. Las entrevistas en profundidad, los relatos de docentes expertos de amplia trayectoria, en las unidades académicas involucradas; permitirán un acercamiento comprensivo a la construcción de categorías teóricas referidas a la buena enseñanza, en carreras de grado de diferente filiación disciplinar. Nuestro interés consiste en indagar en una de las categorías conceptuales que se desprende de la investigación sobre el conocimiento profesional docente: las prácticas evaluativas.

Al ejercer la docencia en la Universidad en carreras de formación docente, una preocupación constante es la formación docente continua y los procesos de evaluación, preocupación que impulsa la investigación en diferentes unidades académicas.

El objetivo principal de la investigación es: caracterizar las "prácticas de evaluación didáctica"¹ como manifestaciones del conocimiento profesional docente, en función de las distintas áreas de conocimiento y comunidades académicas de pertenencia de los profesores participantes en la investigación. Para contribuir con la elaboración de orientaciones para la formación docente inicial y permanente de los profesores universitarios de la Universidad Nacional del Nordeste.

2 Encuadre Teórico

La problemática que moviliza la presente investigación hunde sus raíces teóricas en los orígenes de la evaluación desde la perspectiva cualitativa, desde la mirada de la racionalidad práctica. En efecto, nos posicionamos en la evaluación de aprendizajes buscando apartarnos de "enfoques", así denominados por House (2000), preocupados por el rigor metodológico y la medida, como los que incluiríamos en la racionalidad técnica: particularmente la pedagogía experimental y la pedagogía por objetivos (Tyler, 1950; Mager, 1962; Bloom, 1956 y Popham, 1975), enraizados en la tradición positivista. Esta tradición aparece claramente descrita en el texto de Stufflebeam y Shinkfield (1987) que da cuenta de la Historia de la Evaluación Educativa hasta los 80' en Europa y EE.UU., donde las políticas evaluativas impulsadas desde organismos nacionales -que en nuestro país se aprecian en la década del 90'- responden al concepto de evaluación como accountability o rendición de cuentas.

Distintos especialistas aportaron a la construcción de una perspectiva alternativa que se acerca al enfoque de la evaluación en sentido amplio: evaluación auténtica, evaluación democrática, evaluación iluminativa y otras denominaciones, que muestran el surgimiento en la evaluación educativa de modelos diferentes. Estos enfoques se preocupan por la descripción e interpretación puntual de los fenómenos que suceden en cada momento del proceso educativo, así como también, por las consecuencias que conllevan las actividades evaluadoras concretas para los sujetos involucrados.

Como señala Álvarez Méndez (2001) "*...son modelos que se encuadran en lo que se ha dado en llamar globalmente evaluación cualitativa, para distinguirlas de otras formas, y cuyas bases conceptuales*

¹ Entendida como "un proceso que permite a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, emitir un juicio de valor en relación con ciertos criterios acerca de las prácticas de aprendizaje y/o las prácticas de enseñanza"- Steiman, Jorge (2008:127).

entroncan con la Epistemología Genética, la Nueva Sociología, la Antropología y la Hermenéutica". Aquí se distinguen autores como Stake (1975), Mac Donald (1975), Stenhouse (1984), Kemmis (1986), Elliot (1990), House (1994) Shepard (2000) y más recientemente Álvarez Méndez (2001), Santos Guerra (1998), Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2005), Zabalza (2002).

El planteamiento principal desde esta perspectiva, se refiere a la comprensión que genera el proceso de análisis de la información recogida durante la evaluación. En efecto, el juicio de valor se efectúa sobre la base de un conjunto de informaciones que el profesor recoge sobre el trabajo académico de los estudiantes en vista a la toma de decisiones. Como afirma Camilloni (2004), se recogen evidencias de la realidad y de ello se derivan medidas que no sólo afectan a los alumnos, sino a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ese quehacer conjunto – del docente y del estudiante- orientado por principios morales, por actuaciones deseables, distingue particularmente a este tipo de enfoque. La evaluación, como proceso dinámico, abierto, contextualizado y desarrollado durante un lapso de tiempo, actúa al servicio del conocimiento.

La evaluación de aprendizajes en el nivel superior universitario, añade a su estudio otras complejidades porque adquiere un carácter crítico especial, debido a la responsabilidad por la acreditación de competencias profesionales, desde la función social de la misma. El aprendizaje no es un proceso lineal. Se lo piensa como un proceso espiralado en permanente construcción, lleno de contradicciones y altibajos, a partir del cual el sujeto de aprendizaje se interrelaciona activamente con el objeto a aprender, apropiándose de él y produciéndose entonces mutuas modificaciones. La evaluación de los aprendizajes, será entonces, el proceso de comprensión del camino realizado. Incluirá la acreditación, ya que al acreditar, al certificar conocimientos curricularmente previstos, se permite la movilidad de los alumnos en la institución y se cumple con el requerimiento social e interinstitucional, pero cumplirá múltiples funciones.

Al respecto Ken Bain (2007) en su estudio sobre *"Lo que hacen los mejores profesores en la Universidad"* menciona que, en el enfoque basado en el aprendizaje, el docente para evaluar *"En lugar de preguntarse si el estudiante dijo algo en clase o si hizo cierto trabajo asignado y sacó determinada nota ... pregunta ¿Qué tipo de desarrollo intelectual y personal quiero que disfruten mis estudiantes en esta clase, y qué evidencias podré obtener sobre la naturaleza y el progreso de este desarrollo?"* (170)

En el aula universitaria, como espacio de encuentro, desde la actitud crítica del profesor, el educando podrá construir críticamente su pensamiento. Con este propósito es imprescindible convertir el aula en espacio donde se dan los aprendizajes y donde *"... evaluar es hacer referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, un grupo de estudiantes (...)reciben la atención del que evalúa, se analizan y valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación"* Gimeno Sacristán (2005:338).

Los docentes expertos –como señala Bain- convierten el aula en espacio de encuentro y aprendizaje. ¿A quienes denominamos profesor experto? La categoría de profesor experto aparece como opuesta a la de profesor novel o novato. Un docente experto es aquel que tiene acumulado un extenso y vasto rango de experiencia situacional, a partir del cual puede adoptar decisiones inteligentes, basándose más en la intuición que en el seguimiento de un modelo «racional» o en unas pautas de acción «descontextualizadas» (Ángulo Rasco, 1999: 289-290). La experticia supone fundamentalmente buena enseñanza, tanto por los logros de aprendizaje de los estudiantes como la calidad de lo que se enseña. Experimentado no es sinónimo de profesor experto, la experticia refiere a la acción docente altamente competente, basada en la excelencia académica del conocimiento disciplinar y docente, que tiene un conocimiento extremo de su materia, una comprensión amplia de la educación y de los procesos de aprendizaje.

Cuando hablamos de docente experto inmediatamente pensamos en la buena enseñanza. Porta y Álvarez (2008) mencionan estudios realizados por Fenstermacher (1989), Fenstermacher y Richardson (2005) quienes argumentan que la enseñanza de calidad puede ser entendida como aquella enseñanza que produce aprendizajes -en términos de logro- y que estos autores denomina como exitosa.

Bain (2007) hace referencia a profesores que conseguían muy buenos resultados educativos y ayudaban a sus estudiantes a aprender. La docencia, se inicia cuando el docente reflexiona sobre qué es lo que debe ser aprendido, cómo aprende el estudiante y cómo será evaluado. La evaluación se transforma en una oportunidad de aprendizaje socialmente valioso, coherente con la buena enseñanza e implica un compromiso con el conocimiento, con la transposición didáctica y con el alumno.

Como menciona Alcalá (2013) una de las caracterizaciones más relevantes del Conocimiento Profesional Docente, es la distinción entre conocimiento formal y práctico de Fenstermacher (1994), quien considera que son conocimientos epistemológicamente diferentes. Encontramos conceptualizaciones que integran los aspectos formales y prácticos, como ser Gimeno Sacristán (1997) afirma que *“el profesor posee significados adquiridos explícitamente durante su formación y también otros que son resultado de experiencias continuadas y difusas sobre los más variados aspectos que podamos distinguir en un curriculum: contenidos, destrezas, orientaciones metodológicas, pautas de evaluación”*(212).

El desarrollo profesional implica además, interacción con los contextos espacio-temporal. Es decir al ambiente social, organizativo y cultural en el que los docentes trabajan se une la dimensión temporal o biográfica que va a influir fundamentalmente en la actitud del sujeto hacia el desarrollo profesional.

En los últimos años han surgido en Argentina nuevas propuestas respecto de la función de la evaluación y a la evaluación de los aprendizajes, en la educación superior, así como también el interés de trabajar con criterios de evaluación en las aulas universitarias.

En efecto, una serie de cambios contextuales impactaron en la educación superior durante los últimos treinta años y el campo de la evaluación de aprendizajes no es ajeno a esas transformaciones, que se enmarcan en el proceso de evaluación institucional. Desde el análisis de Graciela Giangia como (2005) quien menciona que entre representantes de las diferentes universidades argentinas que participaron en encuentros y talleres, se advierte claramente cómo se va instalando y transformando el sentido de la evaluación, desde un instrumento de garantía pública, en un instrumento para mejorar la calidad de la educación, y como insumo fundamental para el cambio.

Considerando la evaluación como parte del conocimiento profesional docente, en esta investigación, también tenemos en cuenta los principales antecedentes respecto al Conocimiento Profesional Docente (CPD) en docentes expertos universitarios, como son las investigaciones realizadas por la mayoría de los miembros del equipo. Nos referimos específicamente a proyectos anteriores: "Construcción del Conocimiento Profesional Docente en la Universidad" (2011) donde analizamos seis casos de docentes expertos en cada una de las siguientes unidades académicas: Ingeniería, Ciencias Económicas y Medicina. También constituye un antecedente el proyecto "El Rendimiento Académico de estudiantes de la Facultad de Humanidades" (2010), "Concepciones sobre conocimiento en profesores y estudiantes de carreras de formación docente" (2008), así como también el proyecto de tesis de posgrado llevada adelante por la directora de este proyecto, en cuanto a prácticas evaluativas de docentes universitarios.

El Conocimiento Profesional Docente acotado al ámbito de la enseñanza universitaria tiene ciertas características particulares, es distinto a otros tipos de conocimientos profesionales porque es esencialmente práctico y epistemológicamente diferenciado, señalan diferentes especialistas como

Alcalá (2008) y Porta y Sarasa (2008). Su construcción es gradual y progresiva, a partir de las concepciones de los profesores, sus obstáculos y sus posibles hipótesis de progresión que facilitan su evolución (Porlán y Rivero, 1998).

El objeto de estudio de esta investigación es la *evaluación didáctica* entendida “como un proceso que permite a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, emitir un juicio de valor en relación con ciertos criterios acerca de las prácticas de aprendizaje y/o las prácticas de enseñanza” en profesores expertos, en un contexto académico e institucional con características que lo condicionan y que posibilitan tomar decisiones referidas a las prácticas de referencia. Siguiendo a Steiman (2008), entonces, este concepto de evaluación es mucho más abarcativo, ya que habitualmente se relaciona con parciales, finales y notas, sin mencionarse que también el docente, la enseñanza es objeto de evaluación. En este proceso de evaluación está incluida la acreditación, entendida como reconocimiento institucional de los aprendizajes adquiridos por los educandos, que se constata por medio de algunos instrumentos (exámenes escritos, exámenes orales, trabajos prácticos, otros).

Por lo expuesto se intentará comprender las singularidades del docente como sujeto, sus vivencias y los procesos de pensamiento didáctico caracterizando su conocimiento profesional sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Es también de interés comprender la interacción entre lo individual y lo institucional así como los factores que influyen en ella y que hacen que el docente vaya constituyendo su identidad.

En el presente estudio, se considera profesor experimentado a sujetos que tengan quince años de ejercicio de la docencia. Los años de experiencia docente deben referirse al trabajo académico-pedagógico en un mismo campo disciplinar, aunque se trate de diversas cátedras o asignaturas.

Otros criterios de selección de profesores expertos, en esta investigación, son:

- Profesores o docentes de cátedras de carreras de grado.
- Dominio del conocimiento disciplinar: expresado en la producción académica, la actualización de los contenidos, conocimiento de la historia del campo disciplinar y sus principales discusiones, docencia de posgrado, actividad científica reconocida públicamente por pares y estudiantes.
- Compromiso con la tarea docente: expresado en su interés y conocimiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en relación con la disciplina así como también su capacidad para identificar los obstáculos pedagógicos y epistemológicos más frecuentes en el cursado de la asignatura y actuar en consecuencia.
- Idoneidad didáctica: la capacidad para adecuar la evaluación de aprendizajes y la evaluación de la enseñanza con las prácticas profesionales para las que prepara la carrera, los obstáculos de aprendizaje antes mencionados; capacidad para elaborar propuestas de evaluación formativa.
- Reconocimiento de su actividad docente académica con relación a las prácticas evaluativas por parte de estudiantes y docentes pares.

Atento a todo lo expresado, se propusieron los siguientes objetivos:

- Generar conocimiento científico sobre la utilización que hacen los docentes universitarios de los criterios de evaluación en diferentes prácticas evaluativas, que contribuya a la reflexión respecto de la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje en el ámbito de la Universidad Nacional del Nordeste.
- Caracterizar las "prácticas de evaluación didáctica" como manifestaciones del Conocimiento Profesional Docente, en función de las distintas áreas de conocimiento y comunidades académicas de pertenencia de los profesores participantes en la investigación.
- Elaborar orientaciones y posibles dispositivos institucionales para la formación docente que contribuyan a mejorar la formación de grado, referidos específicamente a la evaluación didáctica, en el ámbito de la Universidad Nacional del Nordeste.
- Identificar y analizar las características que presentan las prácticas de evaluación didáctica y las evaluaciones formativas de docentes expertos de la Universidad Nacional del Nordeste.

3 Encuadre Metodológico

El objeto de estudio del proyecto se ubica en el ámbito de la Didáctica General y de la Didáctica de Nivel Superior. Nos interesa indagar el conocimiento práctico-personal de los profesores respecto a la evaluación de estudiantes y de su propia evaluación. En coherencia con lo anterior, planteamos la investigación desde el paradigma interpretativo-constructivista.

Teniendo en cuenta la naturaleza del objeto de estudio, la investigación biográfica narrativa permite dar una explicación científica y comprender un fenómeno social como es la enseñanza. El método biográfico utilizado para la indagación no estructurada de las historias relatadas por los propios sujetos en esta investigación, cobrará relevancia como consecuencia de la diversidad de sentidos atribuidos por los profesores que serán entrevistados y los acontecimientos vitales por los que han atravesado en un contexto socio-educativo en el que primó la diversidad de referencias.

El *diseño inicial de la investigación* preveía la selección de 10 casos en el ámbito de las siguientes Facultades: Humanidades, Ciencias Exactas, Naturales y Agrimensura, Ciencias Económicas, Ingeniería y Medicina. El objeto de estudio se indagaría a partir de la implementación de las siguientes *técnicas e instrumentos de recolección de información*: Entrevistas semiestructuradas y en profundidad para la construcción de los casos narrativos; Grupos de discusión; encuestas a estudiantes (para la selección de los casos expertos); encuestas a pares docentes universitarios (para la selección de los casos expertos). Se planificó que el *análisis de la información* incluyera: análisis categorial de las entrevistas en profundidad y semiestructuradas; construcción de historias de vida para los 10 casos narrativos; análisis documental (de los materiales curriculares y didácticos, instrumentos de evaluación producidos por los dos casos docentes y de documentos personales que aporten al estudio). En este contexto, las *fuentes de datos* a emplear serían: Transcripción de entrevistas; documentos personales de los docentes expertos entrevistados; materiales curriculares y producciones docentes.

En la etapa de la investigación en la que nos encontramos podemos informar que se trabajó con 67 respuestas vertidas por colegas de las Facultades de Humanidades y Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura² de la UNNE. Durante la recolección de datos se realizó el diseño e implementación de los instrumentos y también el análisis de los resultados obtenidos. Los instrumentos utilizados fueron:

a- Encuestas a estudiantes: las mismas nos permitieron reconocer su percepción con relación a las prácticas docentes y a las prácticas evaluativas, además de ser una de las fuentes de información en el proceso de selección de los docentes. Fueron aplicadas sobre estudiantes avanzados (de tres unidades académicas), que al momento de integrar la muestra cursaban el 3° año de sus carreras.

b- Encuestas a docentes universitarios: Se empleó para la selección de los casos de estudio. Brindaron una aproximación a las actividades que ellos asocian con buenas prácticas evaluativas y cuáles son los docentes pares que las llevan a cabo.

Al incorporar elementos contextuales propios de esta Universidad³ se hace notorio que los colectivos, docentes y estudiantes, cuyos aportes se pretende triangular, difieren en cuanto a

² A partir de ahora se usa el acrónimo FACENA.

³ Tales como la distribución espacial de las Unidades Académicas de la UNNE; el predominio de auxiliares en la docencia – Jefes de Trabajos Prácticos y Auxiliares Docentes de Primera- con dedicación simple (10 hs. Semanales, destinadas principalmente a actividades académicas) en las diferentes carreras; donde los procesos de enseñanza – aprendizaje se desarrollan en contextos de masividad, fuerte deserción y heterogeneidad en cuanto a la formación de base; con el desarrollo de programas institucionales de formación docente y la disponibilidad de infraestructura tecnológica asequible a los integrantes de los equipos docentes. Esto y otros aspectos son observados y vivenciados por los integrantes del grupo de investigación en su labor cotidiana y en los resultados de los procesos de evaluación institucional llevados a cabo en la UNNE.

modalidades de trabajo y disponibilidades de tiempo, entre otras características. Por ello, se implementó con los estudiantes un cuestionario impreso auto-administrado, en presencia de integrantes del equipo de investigación. Con los docentes, no sólo hubo que decidir qué preguntar y cómo hacerlo, sino que también hubo que innovar en la forma de implementarlo.

En este cuadro de situación, el grupo de investigación consideró la utilización de otras herramientas, a partir del análisis de ventajas y limitaciones de diferentes alternativas. La *encuesta en línea* diseñada en el formulario de Google, se consideró la mejor opción, por las siguientes razones:

- Los formularios en línea están pensados para acercarnos a determinados aspectos del objeto de estudio incluyendo a los destinatarios. Se debe hacer uso de los mismos tomando en consideración los marcos de interpretación culturalmente aprendidos de los sujetos a encuestar y de quienes están llevando a cabo la investigación.
- El propio sistema procesa los datos ingresados por los encuestados en función a cómo se plantea la pregunta. Corresponde al equipo de investigación “ordenar” las categorías y observarlas desde la teoría y el contexto.
- Las encuestas en línea ofrecen flexibilidad en cuanto al diseño y la implementación. La elección de determinadas opciones -de las disponibles en el software- tiene directa relación con la información que se va a recoger.
- La elección de una o más preguntas con carácter obligatorio, con lo considerado prioritario, permitirá una aproximación al objeto de estudio y a las posibilidades del análisis a la luz de un marco teórico específico.
- La inclusión de indicaciones entre la pregunta y las opciones de respuesta o el espacio para consignar sus observaciones, permite tender puentes con el encuestado, para facilitarle una interpretación adecuada del interrogante.
- La posibilidad de inclusión de un texto de presentación en el que se explicita el contexto en el que se aplicará el instrumento -así como datos de contacto del grupo de investigación, para la recepción de consultas e inquietud- tratan de tornar más amigable el instrumento e incidir en la reticencia a completarlo.
- Además hay que considerar que el formulario de Google es un recurso libre de licencia y no limita el número de respuestas posibles.

En la reconstrucción del proceso de investigación iniciado -que no fue lineal-, a los fines de este relato identificamos la siguiente “secuencia” de actividades:

2.1 En relación con la planificación

Definición de los ejes de la temática a trabajar: se procedió a “recortar” la realidad a estudiar, pretendiendo describir e interpretar las prácticas evaluativas en el contexto institucional. Los lineamientos que resultaron de esta etapa determinaron a quienes se incluirá en el estudio y cómo se identificarían los aspectos del fenómeno estudiado. Ahí tuvieron fuerte incidencia los elementos contextuales propios de la universidad y las posibilidades de acceder a los colectivos sujetos de estudio.

Selección de la muestra: la representatividad de la muestra está dada por la elección de las Unidades Académicas en las que se realizó el estudio, los integrantes de dichas comunidades a los que se enfatizó en el relevamiento y la determinación del mínimo de respuestas necesarias⁴. Las 67 respuestas analizadas constituyen una muestra significativa para la generación de respuestas.

Diseño del instrumento de recolección de datos: los objetivos de la investigación fueron determinantes respecto a los interrogantes del formulario a confeccionar.

⁴ El trabajo de investigadores-docentes en diferentes unidades académicas permitió conocer con anterioridad la composición de dichas comunidades y seleccionar estrategias de difusión.

2.2 En relación con la organización

Análisis de la realidad situada de quienes iban a ser encuestados: los docentes trabajan en campus universitarios y extensiones áulicas distribuidas en dos provincias del nordeste argentino, con diversa disponibilidad horaria para el desarrollo de actividades académicas, extensión, investigación y gestión; ajustadas a la dedicación de su cargo, y presentan distintas competencias tecnológicas. Por ello se tomó en consideración la existencia de conexión a internet en los ámbitos de desarrollo de las actividades docentes, los canales de comunicación y las motivaciones para responder a la consulta sobre una temática que les genera inquietud e incertidumbre.

Conversión de un cuestionario a formulario en línea: Se diseñó la encuesta contemplando las posibles condiciones de los destinatarios de la encuesta, seleccionado el tipo de pregunta, atento al procesamiento del software. Se optó por compartir el enlace de la encuesta a partir de correos electrónicos.

Comprobación de su validez y confiabilidad: construido el formulario en línea, se procedió a su administración entre los integrantes del grupo de investigación y otros docentes. A partir de la sistematización de las experiencias de quienes completaron las encuestas, se mejoró el diseño inicial.

2.3 Aplicación de la modalidad de trabajo seleccionada

Pasos previos a la implementación: se informó de la propuesta de investigación a los responsables académicos de las diferentes facultades, solicitando el apoyo para la difusión del instrumento y requerimos las direcciones de correo electrónico de los docentes a los que se iba a enviar el enlace de la encuesta. Complementamos esta acción con llamadas telefónicas, contactos personales, mensajes de whatsapp a docentes conocidos a los efectos de motivar la recepción de respuestas.

La encuesta propiamente dicha: El instrumento de recolección de datos merece un apartado especial en esta presentación atento a que normalmente se asocia a la lógica cuantitativa, por las ventajas antes mencionadas, fue sumamente beneficioso su utilización en esta investigación cualitativa. Es una encuesta de carácter exploratorio, porque permite una primera aproximación a las concepciones de evaluación de los aprendizajes y de las “buenas prácticas evaluativas” de los docentes. Ella está orientada a recoger las opiniones de estos docentes universitarios. Fue aplicada por medio de un formulario en línea, y nos permitió identificar a los futuros casos de estudio.

La encuesta está compuesta de:

- *Título,* allí se deja constancia del público al que está destinado el instrumento.
- *Presentación del proyecto en el que se enmarca la aplicación de la encuesta,* que se realiza intentando no orientar las respuestas de los docentes.
- *Preguntas que permiten contextualizar la muestra,* y que incluyen la carrera de pertenencia, cargo que ocupa y nivel de la carrera en el que se desempeña con el cargo antes mencionado. Todas estas preguntas son cerradas y politómicas. Para la primera de estas tres preguntas se decidió que su modalidad fuera la de “casilla de verificación”, permitiendo al encuestado seleccionar más de una opción de las disponibles. Esta decisión tiene que ver con que los docentes, en su mayoría con dedicación simple, cumplen sus funciones en más de una carrera. Al indagar acerca del cargo que ocupa y nivel de la carrera se decidió hacerlo bajo la modalidad de lista desplegable, que les permite en cada uno de los casos seleccionar una única respuesta de entre las posibles. Todas estas preguntas son obligatorias.
- *Preguntas que atañen a la temática específica sobre la que se quiere indagar:* son concretamente las relacionadas con la caracterización de las buenas prácticas evaluativas y las de los docentes que las llevan a cabo. Son preguntas cerradas de opción múltiple, que en el diseño del formulario se determinó que fuera de carácter obligatorio y planteado desde la opción casilla de verificación. Las opciones propuestas como posibles respuestas surgieron de la bibliografía recopilada sobre la

temática y el orden en el que fueron consignadas en el instrumento guarda relación con la experiencia en investigaciones cualitativas en educación superior.

- *Preguntas de profundización*: de tipo abierta, para que el encuestado pudiera consignar otras características de las buenas prácticas evaluativas así como las cátedras y docentes que las llevan a cabo. Se usó la opción párrafo - texto de respuesta largo del formulario, limitando la cantidad de caracteres a 3000 pero sin señalar restricciones respecto del contenido.

Período de cierre de respuestas: la apertura del formulario se realizó durante un período de 30 días, desde el 20 de noviembre y hasta el 20 de diciembre de 2016, que corresponde con el último mes del ciclo académico para Argentina.

2.4 En relación con el análisis

Visualización de las respuestas: la elección del software permitió acceder a la representación gráfica generada automáticamente, lo que implicó reducir el “tiempo” de procesamiento. El software permitió acceder a vistas que proporcionaron diferentes de la información.

Opciones de análisis: permitió la identificación de otros aspectos del objeto de estudio. Entrecruzado con la experticia de los integrantes del equipo de investigación, permite considerar la inclusión de determinados aportes teóricos en futuras producciones.

4 Resultados

La información obtenida permitió tomar conciencia de los marcos de interpretación de los sujetos, objeto de análisis, de nuestros propios marcos de interpretación culturalmente aprendidos, y de las concepciones y representaciones que subyacen en las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en el aula universitaria.

Comunicamos que al procesar la información de las encuestas realizadas a docentes de FACENA y de la Facultad de Humanidades, respectivamente, surgieron interesantes observaciones: las respuestas de los docentes pares de ambas facultades guardan gran simetría entre sí, en el número de respuestas así como en la composición, ya que aproximadamente el 50% de las respuestas pertenecen a docentes de carreras formadoras de formadores (Profesorados de Ciencias de la Educación, Geografía, Letras y Filosofía en el caso de la Facultad de Humanidades y Ciencias Biológicas, Ciencias Químicas y del Ambiente, Física, Matemática en FACENA), que se desempeñan como Profesores Adjuntos en las cátedras de sus respectivas carreras⁵ - y que están en cátedras, tanto del tramo inicial como de los últimos años de las carreras mencionadas.

Al indagar acerca de las características de las “buenas prácticas evaluativas” que ponderan los docentes encuestados, las opciones de respuesta del ítem en el instrumento eran:

- Muestran coherencia con el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Explicitan con claridad los criterios de evaluación.
- Forman parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como un momento mas de los mismos.
- Promueven la intervención y responsabilidad del estudiante generando la autoregulación de aprendizajes.
- La devolución a los estudiantes, posterior a la evaluación, propicia nuevos aprendizajes.
- Generan espacios de participación democrática.

⁵Se corresponde con lo observado en las plantas docentes de ambas Facultades, donde en la categoría cargos profesoriales, predominan los profesores adjuntos por sobre los profesores titulares.

Se puede observar que en ambas unidades académicas, geolocalizadas en campus de dos provincias diferentes, con personal docente de formación académica en áreas disciplinares distintas, respondiendo sobre las prácticas evaluativas de docentes, jerarquizan a las buenas prácticas evaluativas valorando especialmente *“Forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, como un momento más del mismo”* y *“Promueven la intervención y responsabilidad del estudiante generando la autoregulación de aprendizajes”*⁶.

Estos mismos docentes, ante la pregunta: *Si no encuentra representada su opinión entre las opciones de la pregunta anterior y/o desea agregar la o las características que señala como propias de las “buenas prácticas evaluativas”*, consignaron:

En el caso de Humanidades: Propician un posicionamiento moral de los estudiantes con respecto al valor social del conocimiento; permiten revisar los conocimientos incorporados por los estudiantes y generar otras alternativas; posee buen manejo del contenido y lo expresa a través de ejemplificación y actividades de resolución de actividades.

En el caso de FACENA: Formó parte del proceso de transferencia de herramientas y metodologías útiles para futuros escenarios prácticos y/o laborales, en el campo de la docencia como en el de investigación. El objetivo de las asignaturas es primar la aprehensión de métodos propicios para el accionar de un profesional ante diversos niveles educativos, científicos y socio-culturales; recrea los modos de vincularse con los objetos de la disciplina; es apasionado con la profesión, y al momento de explicar algún contenido *“nos hacía introducirnos en el tema y no llevaba de lo más sencillo a comprender cuestiones complejas”*.

Si se observa el siguiente cuadro, generado a partir de las respuestas del sistema, se puede advertir a priori que características tienen las buenas prácticas evaluativas para los docentes de los profesorados:

Cuadro 1. Características de los docentes que desarrollan "buenas prácticas evaluativas"

Unidad Académica: Facultad de Humanidades	Unidad Académica: FACENA
<ul style="list-style-type: none"> - Considera a la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje: 31 respuestas - Se autoevalúa constantemente: 29 respuestas - Se preocupa por el proceso de aprendizaje y la comprensión más que por la memorización: 26 respuestas - Comunica y realiza devoluciones a los estudiantes: 26 respuestas - Promueve un ambiente propicio para el desarrollo de la situación evaluativa: 26 respuestas - Planifica sus situaciones evaluativas, anticipando a los estudiantes la modalidad (escrita - oral - grupal - individual - otras): 25 respuestas - Prepara sus situaciones evaluativas anticipando el tipo de instrumento (prueba a 	<ul style="list-style-type: none"> - Se preocupa por el proceso de aprendizaje y la comprensión más que por la memorización: 34 respuestas - Considera a la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje: 33 respuestas - Comunica y realiza devoluciones a los estudiantes: 32 respuestas - Planifica sus situaciones evaluativas, anticipando a los estudiantes la modalidad (escrita - oral - grupal - individual - otras): 31 respuestas - Se autoevalúa constantemente: 30 respuestas - Promueve la reflexión sobre el proceso de evaluación: 27 respuestas - Prepara sus situaciones evaluativas anticipando el tipo de instrumento (prueba a libro abierto - prueba objetiva - coloquio -

⁶“La evaluación forma parte de un continuum ... “ y “la responsabilidad de los alumnos consiste en tomar conciencia que ellos son los responsables máximos de su propio aprendizaje”. en Álvarez Méndez, J.M. (2001). pág. 14 y 16.

<p>libro abierto - prueba objetiva - coloquio - cuestionario - otros): 25 respuestas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promueve la reflexión sobre el proceso de evaluación: 24 respuestas - Permite a los estudiantes asumir responsabilidades compartidas en los procesos de evaluación (por ejemplo, elaboración de criterios compartidos): 18 respuestas 	<p>cuestionario - otros): 26 respuestas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promueve un ambiente propicio para el desarrollo de la situación evaluativa: 23 respuestas - Permite a los estudiantes asumir responsabilidades compartidas en los procesos de evaluación (por ejemplo, elaboración de criterios compartidos): 13 respuestas
---	---

Fuente: Elaboración propia sobre la base de las encuestas en línea.

Además de las observaciones que ayudaron a la construcción del cuadro precedente, nos permitimos compartir otras ventajas propias de la introducción de la encuesta en línea en la investigación cualitativa. En efecto, cada integrante del grupo de investigación pudo acceder a las respuestas en el momento que el encuestado finalizaba y enviaba la encuesta; el procesamiento de los resultados por parte del mismo software permitió acceder a una visión resumida de los mismos, sin perder la posibilidad de volver a cada formulario; la configuración del envío y la aplicación de una “persuasiva” estrategia de difusión incidió en los tiempos y volúmenes de respuestas; fue una solución sencilla y adaptable a las necesidades y preferencias del equipo de investigación y de la población a encuestar; permitió optimizar la alfabetización informacional de los docentes para la recolección de datos en una investigación de carácter social.

5 Conclusiones

El análisis como proceso cognitivo de orden superior implica considerar fundamentalmente tres niveles en la recolección de la información: la descripción, la comparación y la interpretación, éstos si bien forman parte del mismo proceso, presentan matices diferentes si se tiene en cuenta la complejidad de relaciones que requieren cada uno de ellos. El trabajo realizado da cuenta de lo expresado precedentemente. La interpretación de la información obtenida nos permite sostener que la práctica docente en general y la práctica evaluativa en particular, en tanto prácticas humanas y sociales, se caracterizan por realizarse siempre a la luz de alguna concepción sobre lo deseable y lo posible, en escenarios complejos atravesados por dos principios de la realidad: la contingencia y la incertidumbre, que por un lado, mediatizan los escenarios y lo que en ellos acontece, y por otro, configuran las citadas prácticas. El procesamiento de información realizado hasta el momento permitió conocer: lo que dicen los estudiantes respecto de las prácticas evaluativas implementadas en las aulas en los diferentes espacios curriculares de su carrera de pertenencia y de los docentes responsables de las mismas, así como el ideario que han conformado respecto de las “buenas prácticas evaluativas”. Las encuestas en líneas han proporcionado, antes de realizar las entrevistas en profundidad, características de los docentes que llevan adelante “buenas prácticas evaluativas” en particular, entendida éstas como prácticas singulares y complejas. Podemos inferir que los docentes de la muestra, coincidente con las ideas de autores expertos en la temática, consideran que la evaluación, además de certificar o acreditar los aprendizajes, tiene otros propósitos. La evaluación contribuye a mejorar los aprendizajes de los estudiantes, promueve la participación, ya que le permite, al estudiante, asumir su responsabilidad en el proceso. Esta clase de práctica da cuenta que no sólo promueven los aprendizajes de los estudiantes, sino que también les brinda un espacio para preguntarse sobre esos conocimientos, aprendizajes y sobre la vinculación entre ellos. Algunas

prácticas evaluativas de profesores universitarios permiten la autorregulación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, ya que tanto los docentes de Ciencias Exactas como los de Humanidades, “promueven la reflexión sobre el proceso de Evaluación”.

Referências

- Álcalá, M. T y Otros (Septiembre, 2013). El conocimiento experto: su relación con las buenas prácticas de enseñanza y evaluación en la universidad. En Porta, L. (Presidencia). VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado “Currículum, Investigación y Prácticas en contexto(s)”. Facultad de Humanidades-Universidad Nacional de Mar del Plata. ISBN: 978-987-544-514-7
- Álvarez, Z. y Porta, L. (2008). Biografías memorables: relatos sobre buenos profesores. En: Porta, L. y Sarasa, M. C. (comp.). *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: las buenas prácticas y sus narrativas*. Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Humanidades.
- Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Morata.
- Ángulo Rasco, F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En: Pérez Gómez, A.; Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, J. F. (Eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, España: Universidad de Valencia. PUV.
- Bolívar Botía, A. (2005). El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular. Granada: Universidad de Granada.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el 09 de septiembre de 2016 en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Brown, S. y Glasner, A. (Ed.). (2003). *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*. Madrid, España: Narcea.
- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En: Wittrok, M. C. La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona, España: Paidós.
- Gimeno Sacristan, J. (1997). *Docencia y cultura escolar*. Buenos Aires: Lugar.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla, España: Díada.
- Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la evaluación superior)*. Buenos Aires, Argentina: UNSAM- Miño y Dávila.
- Picado Godínez, F. M. (2006) *Didáctica General: una perspectiva integradora*. Costa Rica. 8reimp. Ed: San José, C.R.: EUNED. ISBN: 9968-31-172-3.