

Decisiones Metodológicas en el Desarrollo de una Investigación Educativa

Ángela Teresa Kaliniuk¹

¹ Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. litakaliniuk@gmail.com

Resumen. En esta comunicación describiremos el conjunto de decisiones metodológicas adoptadas en el diseño y la implementación de la investigación "Criterios de Evaluación de Aprendizajes en el Aula Universitaria: ¿Práctica crítica compartida entre estudiantes y docentes?". El fenómeno a estudiar como hecho social educativo llevó a adoptar una lógica cualitativa basada en relatos biográficos, con la finalidad de descubrir, interpretar y comprender la realidad para generar conocimiento científico sobre prácticas evaluativas de docentes universitarios. Las técnicas de obtención de información empírica utilizadas fueron: encuesta, entrevistas en profundidad, análisis de documentos. Los casos seleccionados fueron un portal para ingresar por medio de los relatos de vida profesional a la intimidad del aula universitaria y descubrir como algunos docentes se han propuesto trabajar con los estudiantes la evaluación de aprendizajes mediante criterios, desde objetivos enmarcados en una perspectiva emancipadora, y contribuir a que estos asuman el proceso de autoregulación de sus aprendizajes.

Palabras clave: decisiones metodológicas; investigación cualitativa; paradigma hermenéutico; análisis de datos; prácticas evaluativas en la educación superior

Methodological Decisions in the Development of Educational Research

Abstract. In this communication we will describe the set of methodological decisions adopted in the design and implementation of the research "Evaluation Criteria for Learning in the University Classroom: Shared Critical Practice between Students and Teachers?". The phenomenon to be studied as an educational social fact led to the adoption of a qualitative logic based on biographical accounts, with the aim of discovering, interpreting and understanding reality to generate scientific knowledge about university teachers' evaluative practices. The techniques used to obtain empirical information were: survey, in-depth interviews, document analysis. The selected cases which include professional stories were a portal to get into the University classroom intimacy and to discover how some teachers have proposed to work with students to evaluate learning through criteria, from objectives framed in an emancipating perspective, and to help them to assume the process of self-regulation of their learning.

Keywords: methodological decisions; qualitative research; Hermeneutical paradigm; analysis of data; evaluative practices in university education

1 Introducción

El objetivo principal en el estudio "Criterios de Evaluación de Aprendizajes en el Aula Universitaria: ¿Práctica crítica compartida entre estudiantes y docentes?" fue describir prácticas de docentes universitarios que han adoptado el principio pedagógico de evaluación de aprendizajes por criterios consensuados con estudiantes, y analizar si este principio tiene suficiente presencia institucional en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina), además de estudiar cómo impacta en los procesos de formación de futuros docentes. Así se generó conocimiento científico sobre la utilización que hacen algunos docentes universitarios de los criterios de evaluación en diferentes prácticas evaluativas.

1.1 Perspectiva Teórico Metodológica en la que se Sustentó la Investigación

Hablar de la investigación educativa y su posible incidencia sobre la práctica, es plantear el problema de la tan fácilmente detectada, distancia entre la teoría y la práctica, entre lo que se piensa, se

¹ Ángela Teresa Kaliniuk: Magíster en Metodología de la Investigación Científica. Especialista en Investigación Científica y Orientación. Docente Titular Cátedra Evaluación (Didáctica). Humanidades UNNE. Experta en Educación Superior, Didáctica, Evaluación. Integra el Grupo CyFOD. Investigadora Categorizada. Directora del Proyecto "La evaluación didáctica en profesores universitarios expertos de la UNNE".

escribe y se descubre, y lo que se hace y se puede hacer. Hablar de generar conocimiento en educación, es también plantear cómo en la generación de conocimiento se filtra la realidad. Desde esta mirada, se hace necesario abordar y poner atención sobre la formación del profesorado, las prácticas en el aula y los procesos de investigación como articuladores que dan sentido a esa formación y adoptar la perspectiva metodológica adecuada. La investigación “Criterios de Evaluación de Aprendizajes en el Aula Universitaria: ¿Práctica crítica compartida entre estudiantes y docentes?” se sustentó en el encuadre participativo que se asienta en el paradigma de la teoría social crítica (Carr y Kemmis, 1998). Las ciencias de la educación, entendiendo la educación como acción social intencional, deberían ser más claramente ciencias que se construyan “en la educación”, “desde la educación” y “para la educación” “ciencia educativa crítica”, menciona Zoppi (2012). Esta perspectiva se basa en la lógica cualitativa y el paradigma hermenéutico en las Ciencias Sociales. El tipo de diseño de investigación que se siguió fue el cualitativo. Las preguntas y el problema planteado nos ubican en un contexto socio-histórico particular que está requiriendo adentrarse en la realidad, explorarla, interpretarla, para comprenderla desde su singularidad que orientaron hacia un contexto de descubrimiento. Como señala Sirvent (2004): *“El énfasis en el contexto de descubrimiento se centra en la identificación de categorías y proposiciones a partir de una base de información empírica ... Se parte de ideas previas y supuestos de anticipación de sentido que orientan, pero no predeterminan variables o hipótesis a verificar, buscando el terreno para construir conceptos que apoyen la comprensión de un hecho social a partir de una base empírica ... y se trabaja con un método que posibilita la ida y vuelta de la realidad y la teoría para construir conceptos”*

La intencionalidad científica fue la de generar teoría a partir de información empírica. Se pretendió, desde una perspectiva de inducción analítica, comprender un hecho educativo en su singularidad, no explicarlo para generalizar y comprobar hipótesis. Pero además, se buscó que el mismo proceso de construcción de saberes, contribuyera a mejorar las prácticas evaluativas que se están desarrollando, con intención educativa en aulas universitarias. El trabajo áulico junto a estudiantes en proceso de formación, nos acercó a supuestos de anticipación de sentido de la situación problemática, contextualizados en las características de esa Facultad y en el Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Nordeste, es decir, en relación a un contexto socio-cultural, económico, político, singular. Este contexto es el que le dio anclaje al objeto/ problema de esta investigación. Según Gadamer (1977) no se comprende desde la nada. El que está interpretando, está elaborando el proyecto preliminar, va progresando en la comprensión, porque avanza en el conocimiento de sus propios prejuicios. Heidegger señalaba: *“que cada revisión del proyecto inicial implica la posibilidad de diseñar un nuevo proyecto de sentido”* y precisamente, allí donde se quiebra el sentido, se requiere de la Hermenéutica” Díaz (2000). El desafío fue generar teoría a partir de un proceso en espiral que fue de la empiria a la teoría y de la teoría a la empiria. Por lo tanto, un elemento a tener en cuenta, es mi constitución como docente e investigadora tratando de atender a una actitud de problematizar la realidad, y pararse desde la “ignorancia” para poder tener la capacidad de pensar, preguntar, interpretar.

1.2 El objetivo: Situando el Problema

La investigación surgió de la preocupación por la utilización de los “criterios de evaluación de los aprendizajes” en prácticas evaluativas de docentes universitarios en una unidad académica de la UNNE, formadora de docentes. El planteo inicial de la situación problemática y las preguntas del problema, orientan hacia un contexto de descubrimiento más que a un contexto de verificación de teorías. El interés por el tema, nació alrededor del año 2006, con la lectura de diferentes escritos de la especialista argentina Carmen Palou de Maté (2001) en sus publicaciones del Centro de Estudios Didácticos del Comahue, dado el tratamiento que la misma da a los criterios de evaluación. A esto se sumó, la perspectiva especial sobre criterios en la evaluación universitaria que aporta la Lic. Susana

Celman (2003), con quien se participó en un curso para docentes de nuestra Universidad (UNNE), así como también las propuestas desarrolladas por algunos autores españoles como Gimeno Sacristán (2005), Álvarez Méndez (2001), Santos Guerra (2007) y Zabalza (2002). En la práctica, iniciamos con el equipo de cátedra "Evaluación" algunas experiencias en el aula, a partir del año 2007 -en las cuales se continúa trabajando- que fueron presentadas en las IV Jornadas Nacionales: Prácticas y Residencias en la Formación Docente (Kaliniuk y Yarros, 2010) y en el III Congreso Internacional de Educación: Construcción y Perspectivas. Miradas desde y Hacia América Latina. UNL (Kaliniuk y otros, 2009). El planteo del objeto del trabajo de esta investigación, se define de la siguiente manera: *"El principio de evaluación por criterios que deviene de concepciones alternativas en educación, no tiene suficiente presencia institucional en las prácticas docentes universitarias. Esto se agrava si se tiene en cuenta que en los procesos de formación de futuros docentes, esto es también una vacancia"*. Esta anticipación de sentido alude a la relación de los hechos de la situación problemática (Elliott, 2000) y otros factores que operan en su contexto, además constituyen el eslabón necesario entre la teoría y la experiencia empírica. Sostenemos, junto a Celman (2009), que la evaluación de los aprendizajes de los alumnos es parte integrante de la propuesta pedagógica/didáctica de cada cátedra. Nos preguntamos ¿Es común explicitar, acordar con los estudiantes y discernir respecto a la selección de contenidos, propuestas metodológicas, criterios de evaluación con relación al conocimiento y la enseñanza? El reduccionismo distorsionante está presente cada vez que se cursa una materia, se toman parciales y después los finales, y el alumno/a aprueba o no aprueba, si sabe o no sabe. Se menciona, en general, el bajo rendimiento académico del alumno universitario, pero se aprecia un cierto vacío científico en la literatura respecto a la responsabilidad de los docentes en la evaluación de los aprendizajes. Si bien a partir de las políticas de acreditación de las universidades, en los últimos años, se va tomando conciencia y se considera el proceso de evaluación de aprendizajes como proceso complejo, aunque a veces desnaturalizado. La respuesta a esta cuestión (el análisis de las prácticas evaluativas en el aula universitaria) implica un estudio de los sujetos involucrados en estos procesos: los profesores y los estudiantes. En efecto, son los docentes quienes construyen sus propuestas didácticas, sus criterios de evaluación en un determinado campo disciplinar y también los estudiantes, revisando cuál es grado de intervención de los mismos en dichas propuestas, atendiendo a que se van a desempeñar como docentes.

1.3 Preguntas y Objetivos de Investigación

En términos metodológicos, la pregunta se liga al proceso de focalización, puesto que ayuda a delimitar el objeto de estudio como ya lo señalaba Stake (1998) las preguntas de la investigación permiten dirigirse a la obtención de información necesaria para la descripción del caso. En esta investigación, algunas de las preguntas centrales fueron: ¿Se formulan criterios para comprender cómo y por qué se han generado ciertos procesos de aprendizaje?, ¿qué y cómo han aprendido?, ¿Se les comunica a los estudiantes los criterios de acuerdo con los cuales serán evaluados para contribuir a un aprendizaje responsable?, ¿Participan los estudiantes en la elaboración de los criterios que se utilizarán para evaluar los saberes aprendidos?; En la evaluación de aprendizajes, algunos docentes ¿incluyen los criterios?, ¿los tienen en cuenta al momento de evaluar?, ¿Qué razones motivan a los docentes para trabajar con criterios de evaluación junto a sus estudiantes en el aula universitaria?. Además se añadieron en el transcurso de la investigación: ¿Cuáles son las percepciones y opiniones de los estudiantes sobre las evaluaciones de aprendizajes mediante la utilización de criterios consensuados?, ¿Para qué se evalúan los aprendizajes del estudiante mediante criterios?

Las preguntas se orientan a la interpretación de un hecho social: las razones y el modo como los docentes universitarios, de una carrera de formación docente, utilizan criterios de evaluación de aprendizajes, en el contexto institucional de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, en un aquí y ahora particular.

El propósito general de la investigación guarda coherencia con las preguntas antes expresadas, ya

que trata de “generar conocimiento científico sobre la utilización que hacen los docentes universitarios de los criterios de evaluación en las diferentes prácticas evaluativas”.

La intención general se desglosó en objetivos específicos:

- *Generar conocimiento científico sobre el origen / el sentido del uso de los criterios (hacia el interior de las cátedras) en coordinación o en tensión con mandatos institucionales.*
- *Construir categorías de análisis acerca de las intencionalidades de la utilización de criterios, en distintas cátedras universitarias, que enriquezcan el campo de la evaluación educativa.*
- *Generar conocimiento respecto a si los docentes universitarios, en su trayecto de formación, incorporaron el principio de evaluación por criterios, dando cuenta en sus prácticas que acuerdan y discuten con sus estudiantes esos criterios.*
- *Analizar si las prácticas de evaluación de futuros docentes en la universidad, generan condiciones para el desarrollo de modelos alternativos de evaluación.*
- *Derivar algunas reflexiones respecto a la utilización de la evaluación por criterios desde una postura alternativa.*

1.4 Decisiones sobre la Construcción y Lugar del Marco Teórico en el Proceso de Análisis

Las conceptualizaciones incluidas en el marco teórico fueron amplias y cumplieron la función de mostrar el marco general de ideas desde las que se analizaron los datos empíricos. En especial, al explicitar el enfoque y la postura ideológica asumida que orientó el proceso de comprensión y estructuración de una teoría de base. Los conceptos analizados cumplieron la función de ser conceptos generales y proposiciones amplias que ayudaron a focalizar el objeto y el problema. No fue un cuerpo teórico exhaustivo que luego permita ser verificado en la realidad. La búsqueda y sistematización de antecedentes y la construcción del encuadre conceptual contribuyeron a delimitar las preguntas de la investigación y luego a la discusión de los resultados obtenidos.

Tomamos en consideración corrientes epistemológicas, teorías y conceptos, entre las cuales destacamos las siguientes:

- **Corrientes Epistemológicas:** bases conceptuales que entroncan con la Epistemología Genética, la Nueva Sociología, la Antropología y la Hermenéutica. Stake (1975), Mac Donald (1975), Stenhouse (1984), Kemmis (1986), Stufflebeam y Shinkfield (1987), Elliot (1990), House (1994), Shepard (2000), Lipman (1998), Allal (1980), Diaz (2000), Zoppi (2012).
- **Teorías:** Teorías cognitivas y constructivistas en Camilloni (2004), Litwin (2008), Perrenoud (2008), Díaz Barriga (1994), Álvarez Méndez (1993, 2000, 2001 y 2003), Pérez Gómez (1989 y 2005).
- **Conceptos centrales de evaluación desde diversas perspectivas:** Álvarez Méndez (2001), Santos Guerra (1998), Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2005), Zabalza (2002), Celman (2004), Palou de Maté (2001 y 2003), Perrenoud (2008), Barbier (1999), Bain (2007).
- **Conceptos respecto a criterios:** Lipman (1998), Palou de Maté (1998, 2001 y 2003), Barbier (1999).
- **Aportes de Investigaciones** que sugieren el impacto de la evaluación de aprendizajes mediante criterios: Palou de Maté (2001 y 2003), Muriete (2007), Camilloni (2000, 2004 y 2010), Steiman (2008), Litwin (1998), Zabalza (2002), Santos Guerra (2007).

Inicialmente, la teoría nos permitió definir algunos conceptos que se incluyeron en el marco teórico, los tomamos a partir de la revisión de las investigaciones antecedentes de este trabajo. A lo largo del proceso de lectura y construcción del marco teórico encontramos algunas dificultades en la adecuación al contexto local, de algunas corrientes provenientes del mundo educativo anglosajón, como la consideración de la evaluación alternativa. También con respecto a la concepción “criterial” y “criterios consensuados”, especialmente del pensamiento ibérico, que requirió adecuación y reflexión al contexto local, de acuerdo a evaluación de aprendizajes por medio de criterios estándar. Particularmente, ayudó a clarificar los conceptos el material obtenido de encuestas a estudiantes, las descripciones que realizaron de la evaluación y de lo que se entendían por criterios, conceptos ampliados en las entrevistas. Así nacieron los conceptos generales de los que se parte en el proceso

de “amasar” teoría y empiria, junto con las evidencias empíricas que se reunieron e interpretaron, permitiendo hacer comprensivos estos datos. La teoría posibilitó en primer término definir categorías, en el análisis de la información obtenida en entrevistas. En segundo lugar, a partir del análisis de las entrevistas, se pudieron utilizar conceptos teóricos, como guía para agrupar categorías analíticas más cercanas a la empiria. Esas dos grandes funciones, también, cumplió la teoría en el análisis.

2 Metodología

2.1 Dimensión de las Técnicas de Obtención y Análisis de la Información

Asumida la perspectiva socio crítica, la investigación educativa se desarrolló parafraseando a Zoppi (2012) desde una metodología que integró constructivamente la explicitación teórica y la corroboración práctica. Las técnicas cuantitativas, las hermenéuticas, como en una espiral de fases de descubrimiento e interpretación de hechos, planificación, implementación y evaluación permanente, dando lugar al desarrollo de procesos que, a su vez, deben ser científicamente controlados. El enfoque biográfico, utilizado para la indagación no estructurada de las historias relatadas por los propios sujetos, cobró relevancia como consecuencia de la diversidad de sentidos atribuidos por las personas entrevistadas -docentes y estudiantes- a los acontecimientos vitales por los que han atravesado en un contexto social (socio-educativo) en el que primó la diversidad de referencias. Las entrevistas ayudaron a penetrar el mundo de los docentes y de los estudiantes, a penetrar en la experiencia de los otros (Woods, 1987).

También se realizó el análisis de los programas de las cátedras: “Didáctica I”, “Didáctica II”, “Antropología Social y Cultural”, de los docentes entrevistados, revisando los componentes de la planificación y las referencias a criterios de evaluación. Además se analizó el Régimen Pedagógico y el Plan de Estudios de la Carrera Profesorado en Ciencias de la Educación.

2.2. Técnicas de Obtención de la Información

En el relevamiento de la información priorizamos aquellas técnicas de obtención de la información, que nos permitieron capturar el nudo central y los elementos claves del fenómeno a estudiar, lo que favoreció haber podido captar patrones implícitos y explícitos.

Las técnicas seleccionadas y que aplicadas -algunas de forma simultánea- aportaron la información que se utilizó para la comprensión del objeto de estudio fueron:

- a. Encuesta a Estudiantes.
- b. Entrevista a Docentes y Estudiantes.
- c. Recolección y análisis de material escrito: programas analíticos de cátedras, Plan de Estudios del Profesorado en Ciencias de la Educación, Régimen Pedagógico de la Facultad de Humanidades; Datos estadísticos del SIU-Guaraní proporcionados por la Dirección Gestión de Estudios, Facultad de Humanidades, UNNE.

Estas técnicas, fueron los instrumentos con los cuales se construyeron los observables, es decir, la base empírica de la investigación y, por lo tanto, orientaron sobre el tipo de información empírica que se relevó.

a) Encuesta a Estudiantes

Preparación del cuestionario: Atento al objetivo que se quería lograr, se analizó el tiempo y la posible población, definiendo el formato y la aplicación. Como bien lo señaló Woods (1987), se consideró al cuestionario como un puente estratégico hacia datos más cualitativos. Se prepararon preguntas simples para recolectar los datos. La primera pregunta cerrada (dicotómica) actuó de filtro, con categorías de respuesta definida a priori. En la segunda pregunta, abierta, se permitía al estudiante consignar más de una respuesta, ya sea en relación a los criterios como a las cátedras en las cuales los mismos habían tenido la experiencia de ser evaluados con estos. En función del estudio que se iba a realizar, se pensaron las posibles respuestas. Para lograr las mejores condiciones en la

implementación del instrumento y cumplir con el objetivo, antes de aplicarlo en la clase, se probó el instrumento con las estudiantes avanzadas adscriptas a la cátedra. Este procedimiento para la recogida de información de una población específica, a quienes se les realizó una consulta concreta respecto a los criterios de evaluación en cátedras universitarias cursadas, se consideró como la mejor opción. El instrumento fue impreso y autoadministrado.

Selección de los encuestados y objetivos de la encuesta: Se realizó una encuesta en forma personal durante la clase inicial de la Asignatura Evaluación del ciclo académico 2012, a los 45 estudiantes que asistieron a la misma. Los encuestados fueron estudiantes de tercer año del Profesorado mencionado, con una edad promedio entre los 20 y 25 años, quienes constituyeron la población a estudiar.

El objetivo era averiguar si en las prácticas evaluativas previas habían acordado criterios de evaluación de aprendizajes con los docentes, cuáles eran las cátedras que habían propiciado esta experiencia y con qué criterios habían trabajado a lo largo de su trayecto de formación en el nivel universitario.

La encuesta permitió: distinguir tres cátedras de los primeros años de la carrera, que fueron mencionadas reiteradamente. Las respuestas al instrumento nos mostraron que los criterios con los que se trabajó en esas cátedras no fueron consensuados en general y la concepción de criterio de evaluación de los jóvenes se presentó difusa. Al mismo tiempo, emergieron dos grupos de respuestas, de acuerdo a la significación que los estudiantes le dieron a los “criterios”. Se consideró realizar una entrevista en profundidad, sólo con un porcentaje significativo de los estudiantes encuestados.

b) Entrevistas en Profundidad Semiestructuradas a Docentes y Estudiantes

Taylor y Bogdan (1992) caracterizan a las entrevistas cualitativas en profundidad como encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los sujetos respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras. Este tipo de entrevistas son flexibles, dinámicas y abiertas. Seguimos, en la investigación, el modelo de una conversación entre iguales y buscamos la comprensión de las perspectivas de los entrevistados, en el momento del acontecimiento. Como lo describe Bolívar (2001) en las entrevistas podemos distinguir tres momentos: la entrevista como acontecimiento, donde además del propio discurso se captan actitudes, gestos; la entrevista registrada: los registros auditivos permitieron percibir entonaciones en el relato de algunos acontecimientos con relación a la evaluación en sus respectivas historias y la entrevista-texto, donde la voz se convirtió en texto, que permitió varias relecturas, análisis e interpretación.

Entrevista con Estudiantes: En el transcurso de los meses de octubre y noviembre de 2013 principalmente, se procedió a realizar una consulta telefónica con estudiantes, para solicitar las futuras entrevistas, explicando el motivo de un encuentro cara a cara, el objeto de la investigación y de la entrevista en profundidad.

El criterio de selección de los estudiantes a quienes se iba a entrevistar, fue: que hubieran cursado Evaluación en el año 2012 (tercer año) y que estuvieran finalizando las Prácticas de Enseñanza en 2013 (cuarto año). El profesor de Práctica y Residencia en Instituciones proporcionó un listado de alumnos que en el ciclo lectivo 2013, estaban terminando sus prácticas en instituciones educativas. Se entrevistó a quienes habían aceptado por medio de la consulta telefónica (población de nueve estudiantes: ocho de sexo femenino y uno de sexo masculino). Se acordó el día y horario del encuentro. Estos nueve estudiantes representan aproximadamente el 25 % de aquellos que, habiendo señalado oportunamente haber trabajado con criterios de evaluación en cátedras hasta 3º año. La entrevista fue registrada por el entrevistador por medio de un grabador de voz y apuntando algunos datos con lápiz y papel. El clima de las entrevistas fue placentero, algunos manifestaron que se sentían emocionados, interesados por ser la primera vez que estaban siendo entrevistados. Todos

ofrecieron su correo electrónico para ampliar datos, en otra ocasión, si fuera necesario. La guía de preguntas abiertas como instrumento, la convirtieron en entrevistas en profundidad.

Entrevista con Docentes: *¿Cómo fueron seleccionados los docentes?* Al administrar el cuestionario inicial a los estudiantes, en la pregunta abierta –como ya se mencionó– tenían que indicar las cátedras en las que habían trabajado con criterios de evaluación. Cuando se procesó la información, se tomó la decisión de entrevistar a los tres profesores que fueron indicados de manera más frecuente. El diseño del cuestionario de la entrevista semi estructurada en profundidad con los docentes, estuvo determinado por el procedimiento que se utilizaría para abordar la problemática de acuerdo a categorías a priori. Para abordar a los sujetos docentes se utilizaron diferentes vías: correo electrónico, vía telefónica y personalmente, explicando el objetivo de la entrevista y pactando el lugar y el horario. En todos los casos las entrevistas se realizaron en la Facultad de Humanidades. Se registraron por medio de un grabador de voz y además se tomaron notas. La duración promedio de las entrevistas fue de una hora y media. Esta técnica –entrevista en profundidad a docentes y también a estudiantes– es consistente con la estrategia general seleccionada, ya que, desde una perspectiva hermenéutica, permite penetrar en los componentes del hecho social. La entrevista fue el mejor modo de acceder a concepciones y perspectivas de los docentes, para conocer sobre sus prácticas evaluativas. Nos introdujo en el universo de relaciones sociales primarias que se mantienen entre docentes de un mismo centro al decir de Porta (2008) y facilitó la revisión de los objetivos de investigación. La información que se obtuvo se advierte en el siguiente cuadro:

Cuadro Nº 1: Entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes

Instrumento	Población	Qué se buscaba	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dos (2) Guías de Preguntas abiertas semiestructuradas diferenciadas de acuerdo al destinatario de la entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se aplicó a docentes responsables de asignaturas pertenecientes a los tres primeros años de la carrera, que fueron identificadas reiteradamente en las respuestas de los estudiantes a la encuesta. ▪ 3 docentes expertos. ▪ 1 docente miembro del equipo de cátedra de Prácticas y Residencia, al cual se aplicó un cuestionario diferente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indagar sobre sus experiencias en historias personales y de aprendizajes, trayectos laborales y de formación que, a su juicio, incidían en el proceso de conceptualización de los criterios de evaluación. ▪ Indagar sobre las razones que los llevan a evaluar los aprendizajes de sus estudiantes mediante la implementación de criterios en las prácticas áulicas. ▪ Analizar las condiciones para elaborar las planificaciones en Práctica y Residencia, y el lugar de la 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diversidad de experiencias. ▪ Importancia de los distintos trayectos que conducen actualmente a evaluar aprendizajes mediante el principio pedagógico de evaluación por medio de criterios. ▪ Realizadas en diciembre 2013.

		evaluación en las mismas.	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Guía de Preguntas abiertas semiestructuradas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudiantes que habían participado de la encuesta, indicando criterios y cátedras donde los evaluaron y que estaban finalizando las prácticas de enseñanza en 2013. ▪ 9 alumnos seleccionados (25 % de la muestra inicial). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisar sus historias personales y de aprendizajes, su conceptualización de evaluación y de los criterios. ▪ Indagar si tuvieron oportunidad de ver la implementación de los criterios de evaluación en las prácticas evaluativas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diversidad de experiencias a lo largo de los trayectos de formación, pero con un eje común: la mirada de la evaluación. ▪ Realizado en octubre y noviembre 2013.

Fuente: Elaboración propia

c) Materiales escritos

La utilización de materiales impresos o disponibles en páginas web constituye un apoyo, en la medida que -para algunos estudiosos del tema- son instrumentos cuasi- observacionales y para constituirse en una información útil, siempre han de ser contextualizados en las circunstancias de su construcción. Los programas de las cátedras así como el Régimen Pedagógico, el Plan de Estudios y los datos estadísticos proporcionados por la Unidad Académica fueron de gran ayuda para triangular la información. La utilización de materiales documentales abrió vías interesantes en el análisis de información, y permitió un trabajo cualitativo más detallado con las entrevistas y encuestas.

Análisis de Programas: En la medida que se procedía a desgrabar las entrevistas audio con los docentes, se consideró de relevancia el análisis de sus propuestas de cátedra, en el programa que administrativamente requiere la Unidad Académica y que es presentado para cada ciclo lectivo. Este proceso se realizó con posterioridad a las entrevistas, enfocando la mirada en la inclusión de criterios de evaluación explícitos o implícitos en los mismos. En los tres programas, se advirtió, desde la fundamentación de la asignatura en el Plan de Estudios, la convicción de adoptar una postura epistemológica desde teorías constructivistas y socio críticas en función del campo disciplinar. Se tienen presentes las incumbencias del título y la construcción de aprendizajes teórico-prácticos de los estudiantes, considerando su inserción en el medio socio-cultural como profesor en Ciencias de la Educación. En coherencia con lo expresado en las entrevistas, se observa la consideración del alumno como eje del proceso de enseñanza.

Análisis de Plan de Estudios, Régimen Pedagógico y Datos Estadísticos. Una de las cuestiones emergentes en el trabajo en terreno a medida que se analizaban las entrevistas desgrabadas y los datos que brindaban docentes y estudiantes respecto al cursado y aprobación de las materias, así como la referencia a incumbencias profesionales futuras, condujo al análisis de otros datos. Teniendo en cuenta el contexto socio-cultural, económico, político singular, que da anclaje al objeto/ problema de esta investigación, el trabajo áulico con estudiantes en formación que se desarrolla en la carrera de Ciencias de la Educación, en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, consideré importante analizar el Régimen Pedagógico de la Facultad, así como el Plan de Estudios y en especial las recomendaciones, así como también , fue oportuno revisar, en la Dirección Gestión de Estudios, datos estadísticos proporcionados por personal no docente.

3. Algunos Resultados

Si bien el objetivo inicial de la investigación, fue generar conocimiento científico sobre la utilización que hacen los docentes universitarios de los criterios de evaluación en las diferentes prácticas

evaluativas, a partir de la indagación de la presencia del principio pedagógico de la evaluación por criterios consensuados en las prácticas de los estudiantes de la Carrera Profesorado en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, esbozamos otras consideraciones que abren a temas que trascienden los interrogantes iniciales. Los docentes -teniendo como base las corrientes alternativas y la Didáctica constructivista y crítica- se han propuesto trabajar con los estudiantes y la evaluación, a partir de objetivos enmarcados en una *perspectiva emancipadora*. Dichos propósitos surgen de la convicción que tienen estos profesores de incluir la *evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*, como intención didáctica, centrando su preocupación en que la evaluación es para el alumno un momento de aprendizaje, una preparación para la vida democrática, un proceso de autoregulación y un camino para el mayor logro de autonomía. Cuando los profesores extraordinarios evalúan –señala Bain (2007)– “*Cuando califican a sus estudiantes, lo hacen en parte para poner a prueba sus propios esfuerzos a la hora de facilitar el aprendizaje. Cuando evalúan su docencia lo hacen mirando el aprendizaje, tanto los objetivos como los resultados.*” *La Evaluación se presenta como otro componente didáctico*, en todos los programas analizados. Pese a que los profesores, a partir de las primeras experiencias escolares, han internalizado otros modelos de evaluación, incluyen la evaluación en el desarrollo de su disciplina. Alejados de conocimientos estereotipados, se permitieron dialogar con los estudiantes respecto a las situaciones evaluativas Superan sus historias y se preocupan por introducir criterios de evaluación y expresarlos en el desarrollo de un trabajo práctico, fuera o dentro de la institución, en una clase, en una guía. La preocupación por el proceso de aprendizaje de los estudiantes, concibiendo *la enseñanza como creación de buenos entornos de aprendizaje*, se muestra como una constante en el desarrollo de las entrevistas, sin aceptar o claudicar ante las clases magistrales y la transmisión. Los estudiantes reconocen que en el desarrollo de su carrera en la Facultad de Humanidades, cuentan con *docentes que se permiten una “enseñanza artesanal”*, pensando en el desempeño futuro que tendrán ellos como alumnos. En los docentes *emerge el gran interés por centrar la enseñanza y el aprendizaje en el estudiante*, al considerar la evaluación desde una mirada crítica alejada del enfoque técnico. Enfatizan decisiones propias no homogéneas fundamentadas conscientemente como expresa Rivas Flores (2007) “... Un proceso racional de evaluación debería, por tanto, incluir la revisión y la crítica de los propios criterios ... en un ambiente democrático, abierto y diverso” teniendo en cuenta que “... la comprensión es el único modo de conocer y esto sólo se produce en un proceso de construcción colectiva en el que se aúnan y juegan las diferentes intencionalidades ... se pretende ... ofrecer elementos para la transformación de la realidad desde la aportación de todos los implicados. Ésta es una posición alternativa y políticamente contrahegemónica ...”.

4. Consideraciones Finales

Atento a la lógica cualitativa, se trabajó con los procesos de validación y confiabilidad a partir de la vigilancia epistemológica en todo el proceso de investigación. Se trató de buscar la coherencia entre la naturaleza del problema y el objeto, la consistencia entre la problematización del objeto y los objetivos propuestos, tratando de tener en claro qué se investiga y cómo se realiza. La obtención y análisis de la información fueron tareas complementarias, simultáneas, continuas e interactivas que se desarrollaron en el proceso espiralado ya mencionado. Con los casos seleccionados -coherente con la lógica cualitativa escogida-, no se pretendió llegar a conocimientos generalizables, sino a esquemas conceptuales que dieran cuenta del objeto. Se fueron relevando datos empíricos que, en un ida y vuelta con elementos teóricos, permitieron procesos de comprensión respecto a cómo ha sido resignificada esa práctica. Se buscó por esta vía, entender e interpretar por medio de la descripción y del análisis el dinamismo del propio proceso, poniendo el acento en las posiciones cualitativas y hermenéuticas, así como en la comunicación interpersonal, con docentes y estudiantes.

Desde esas posiciones, triangulando la información, luego del análisis realizado, señalamos que los propósitos de la evaluación del aprendizaje, guardan coherencia con los de la propuesta formativa general, de la cuál no se pueden escindir, en todas las cátedras de este estudio. Al terminar esta etapa de la investigación, redimensiono mi compromiso con la docencia y la investigación en la universidad, teniendo como convicción personal que la evaluación mediante criterios consensuados entre docentes y estudiantes, es una práctica democrática y ética.

Referências

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Barcelona, España: Universidad de Valencia.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoques y metodología*. Madrid, España: La Muralla.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Celman, S.E. (2009, Julio-Agosto-Septiembre). Evaluando la evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario. En: Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. *EDUGERE. Revista Venezolana de Educación*, 12 (46), 777-783. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/31261>.
- Díaz, E. (Ed.). (2000). *La Posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Morata.
- Gadamer, H. G. (1995). *Verdad y método*. Salamanca, España: Sígueme.
- Kaliniuk, A. Yarros, B. (octubre, 2010). Práctica de Evaluación cooperativa en la evaluación inicial. En *IV Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente*. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, Córdoba, Argentina.
- Kaliniuk, A., Yarros, B.; Troisi, M. S. y Obez, R. M. (Agosto, 2009). Evaluación de los aprendizajes: desafío de futuros docentes. En *III Congreso Internacional de Educación: Construcciones y perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina*. Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias. Santa Fe.
- Porta, L. y Sarasa, M C. (2008). *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: las buenas prácticas y sus narrativas*. Mar del Plata, Argentina: UNMdP. Facultad de Humanidades. Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales.
- Rivas Flores, J. I. (2007). Prefacio. En: R. N. Muriete. *El examen en la universidad. La instancia de la evaluación como actividad sociopolítica*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Sirvent, M. T. (2004). *Investigación y estadística educacional .El proceso de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Madrid, España: Paidós – M.E.C.
- Zoppi, A. M. y otros (2012). *La investigación-acción en la auto-formación permanente de profesores. Investigación, diálogo y reflexión*. San Salvador de Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy. EdiUnju.