

## La evaluación de la cátedra como recurso regulador de las prácticas docentes

*The Evaluation of Teaching as a Regulator of Teaching Practices*

Florencia Teresita Daura  
Ana María Amarante  
Universidad Austral, Argentina

### Resumen

La evaluación es un proceso a través del cual se pueden obtener valoraciones con las cuales efectuar mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta concepción en gran medida se la utiliza en el vínculo que se mantiene con los estudiantes, pero se desaprovechan los aportes que puede ofrecer en el aprendizaje de los docentes del nivel superior.

Así mismo, la información que se obtiene durante la misma posibilita regular los factores que intervienen en la enseñanza, para lo cual hay que atender a todos los actores (profesor, alumnos, contenido, la clase y el ambiente académico) y recoger datos en los contextos naturales.

La evaluación no cierra el círculo, sino que éste se completa con los reajustes que se van introduciendo en el proceso a partir de los resultados obtenidos. En cierto sentido, la fase de reajuste se convierte por propia evolución natural en marco de condiciones para la fase de planificación de la etapa siguiente y así el círculo se inicia nuevamente (Zabalza, 2009).

En el presente trabajo, en un primer momento, la evaluación realizada por los alumnos se plantea como reguladora de la práctica docente, es decir, como herramienta que permite analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En un segundo momento, se describen los resultados alcanzados gracias a la aplicación de un cuestionario abierto; el análisis de la información recogida a través del instrumento mencionado se efectuó en base a lo propuesto por la Teoría Enraizada, metodología de carácter cualitativo que ha sido desarrollada por Strauss y Corbin (1998), que permite originar un nuevo marco teórico a partir de la recolección y del análisis sistemático de datos. Asimismo, los datos resultantes han sido vinculados con los datos cuantitativos volcados en otro contexto (Daura y Amarante, 2011).

**Palabras clave:** Evaluación docente – Aprendizaje Autorregulado – Teoría Fundamentada – Educación Superior.

## Abstract

### Abstract

Evaluation is a process whose results can be used to make improvements in the teaching-learning process. From this view, evaluation is largely used within the bound which is maintained with the students, but its contributions to teachers' learning can be wasted.

Also, the information obtained from evaluation makes it possible to regulate the factors involved in teaching. To that end, we must pay attention to all the agents (teachers, students, contents, the classroom and the academic environment) and collect data in natural contexts.

Evaluation does not close the circle; this is supplemented by the adjustments which are introduced into the process using the results obtained. In a sense, the adjustment phase is turned by natural evolution into the framework of conditions for the planning phase of the next stage, and so the circle begins again (Zabalza, 2009).

In this paper, in the first place, we present the students' evaluation as a process that regulates the teacher's practice, that is, as an instrument to analyze the teaching-learning process. Secondly, we describe the results obtained by conducting a survey. The analysis of the information collected through that instrument was carried out on the basis proposed by Grounded Theory, a qualitative methodology developed by Strauss and Corbin (1998) that can lead to a new theoretical framework based on the collection and systematic analysis of data. Furthermore, the resulting data have been linked with other quantitative data shown in another context (Daura y Amarante, 2011).

**Key words:** teacher's evaluation– Self-regulated learning – Grounded Theory – Higher Education.

## La evaluación como recurso didáctico

En la vida cotidiana, cuando se realiza una evaluación se señala, se estima, se aprecia o se calcula la valoración de determinado objeto o aspecto de la realidad, que en el caso del contexto académico se circunscribe a los conocimientos, a las aptitudes y al rendimiento en general del alumnado. No llama la atención que el Diccionario de la Real Academia Española (2012) defina el concepto de "evaluación" en relación a ello.

En lo que respecta al presente trabajo, al igual que como se hizo en otro contexto (Daura y Amarante, 2011) el interés está puesto en considerar la evaluación como un proceso continuo, instituido y organizado, en el que a partir del conocimiento de cierta información se emiten juicios de valor y se brindan orientaciones de mejora sobre determinadas prácticas de enseñanza-aprendizaje (Steiman, 2008). Solo así alcanza a producir cambios positivos. Por el contrario, cuando la información que brinda solo sirve para delatar o criticar la realidad, los efectos negativos que origina erosionan la propia práctica, por lo que de nada sirve que se llegue a conocer algún aspecto del propio desempeño profesional, si al mismo tiempo no se presentan propuestas de cambio.

Claro está que la disposición para realizar una evaluación sobre el propio desempeño exige humildad de parte del evaluador, con la cual pueda animarse a conocer sin sobrevalorar los aspectos positivos y negativos de su accionar (Daura y Amarante, 2011).

Otro aspecto que favorece la claridad en la información obtenida es que desde el principio se establezcan los objetivos o criterios por los cuales se va a llevar a cabo la instancia evaluativa (Bernardo Carrasco, 2004). De hecho, la mayoría de los docentes se esfuerza por considerar algunos en el momento de evaluar a los estudiantes, al ver que ello facilita la claridad y la eficacia del proceso evaluativo y por ende la obtención de mejores resultados.

### Sistemas y tipos de evaluación aplicados al desarrollo docente

En el desarrollo docente pueden aplicarse los mismos sistemas de evaluación que se utilizan para valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla con los estudiantes.

Esta instancia y por medio de la utilización de distintos instrumentos podrá concretarse a través de una heteroevaluación en la que se solicita la participación de los estudiantes; una autoevaluación, que es la que efectúa el docente o el equipo de profesores que conforman la cátedra; o una evaluación mixta, que es la adecuada por tratarse de una combinación de las dos primeras.

En lo referente a los tipos de evaluación, si bien existen diversas clasificaciones, se tomará como referencia la que tiene en cuenta la temporalización del acto evaluativo, por considerar que este no debe realizarse en un momento determinado sino en el transcurso de todo el proceso de aprendizaje. De esta forma, en la tabla 1 se detallan los distintos tipos de evaluación que pueden llevarse a cabo según el momento en el que se aplique el recurso.

Tipo de evaluación	Momento en el que se la aplica	Finalidad
Evaluación inicial o de diagnóstico	Se lleva a cabo antes de iniciar el dictado de un curso o espacio curricular.	Conocer la situación de los estudiantes y realizar las adecuaciones necesarias en el programa.
Evaluación del proceso, continua o formativa.	Se realiza durante el transcurso del espacio curricular y sin interrupciones.	Ajustar la programación; reforzar contenidos que se hayan dictado; conocer más el grupo de estudiantes; analizar las características que tiene la interacción con los estudiantes; revisar cuáles son los aspectos a los cuales se está dando una mayor importancia en el transcurso del proceso educativo.
Evaluación global, de rendimiento o sumativa	Se efectúa al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje.	Comprobar los resultados alcanzados tanto en el grupo de alumnos, como a través de los recursos didácticos que se utilizaron.

Fuente: Elaboración propia a partir de lo desarrollado por Bernardo Carrasco, 2004, p.:255-264.

**Tabla n.1.** Tipos de evaluación y sus momentos de aplicación.

El docente, en el caso de que decida implementar cada uno de los tipos de evaluación previamente detallados, tendrá mayor facilidad para conocer al grupo de alumnos con quienes comparte el proceso de enseñanza-aprendizaje; podrá adaptar los contenidos que tenga que transmitir en relación a la modalidad de dictado, a los recursos que seleccionará para explicarlos, etc.; y, finalmente, podrá realizar adaptaciones en su propio accionar para favorecer el aprendizaje. En definitiva, podrá conocer con mayor exactitud cómo desempeña las funciones propias del rol que le compete para concretar cambios dirigidos a la mejora.

El punto clave está en que la evaluación se realice en forma continua y no solo en momentos aislados, como es al finalizar un período académico o el dictado de una asignatura.

Al respecto y aunque no será un tema que se tratará en el presente trabajo, Delgado García y Oliver Cuello (2009) explican que la evaluación continua permite formar y valorar competencias específicas durante un período de tiempo determinado, haciéndose un seguimiento personalizado sobre los progresos que se van realizando en relación a ello.

### **Las variables a evaluar**

Está claro que el desempeño profesional por sí solo no brinda información objetiva que permita realizar valoraciones acertadas sobre la efectividad de la tarea realizada. En primer lugar porque el rol docente implica el despliegue de muchas funciones que entrelazan su accionar con el de la institución en la que está inserto, con el de los estudiantes con los que se vincula, con otros colegas y consigo mismo. Y luego, porque la variedad de tareas que le competen pueden llevarlo a descentrarse de lo que es realmente importante, más allá de que estas cobrarán diversos matices de acuerdo a su perfil personal.

Esta idea sirve para fundamentar la importancia que tiene el acto evaluativo, pero también para desglosar en este los puntos en los cuales estará centrado para resguardar su eficacia.

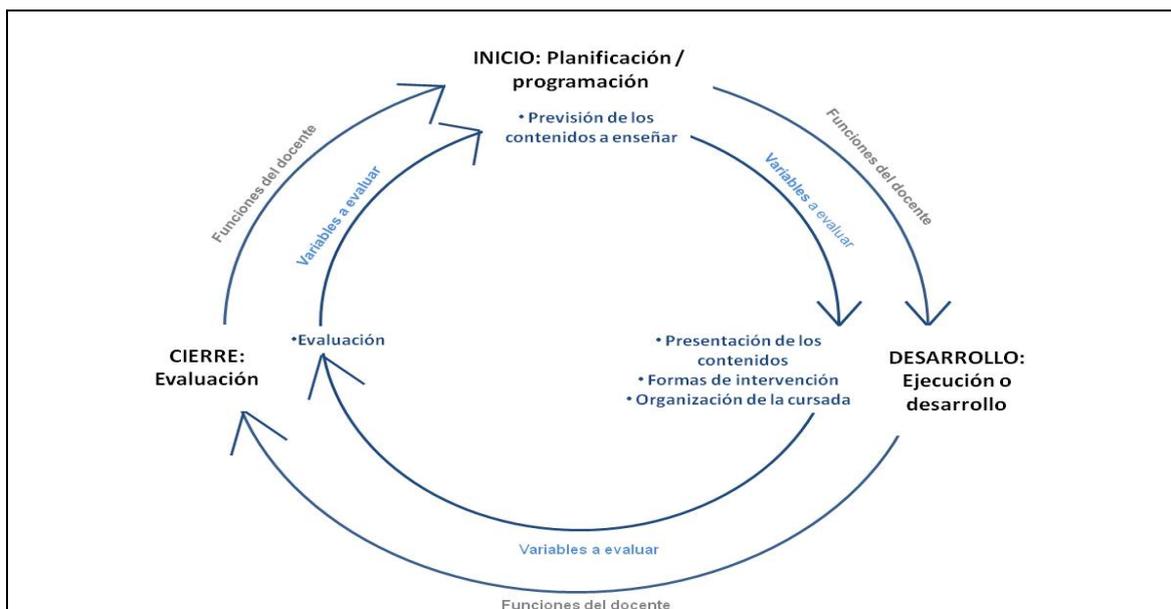
Al respecto, se pueden considerar las tareas que competen al profesional de la enseñanza en relación con los alumnos y con su intervención para dictar un espacio curricular, las cuales pueden llevarse a cabo en tres momentos del proceso de enseñanza: durante el inicio, el desarrollo y en el cierre. Entre estas se encuentran:

- La programación o planeamiento: en este primer momento, además de diseñar la programación del espacio curricular que se tendrá a cargo, se tratará de conocer las características del grupo de estudiantes en lo referente al número, los conocimientos previos, los intereses y las dificultades para así hacer adaptaciones en la planificación.
- La ejecución o desarrollo: que se inicia a partir del momento en el que se comienza a interactuar con el grupo de alumnos, a través de la transmisión de contenidos, el desarrollo de actividades, la estimulación de la motivación y de la orientación específica para facilitar el proceso de aprendizaje.

- La Evaluación: instancia que, para ser coherente con el planteamiento general desarrollado hasta el momento, tiene que llevarse a cabo en todas las funciones propias del docente, pero que puede organizarse en momentos clave, como los detallados en el punto anterior –evaluación inicial, procesual y global–.
- De esta forma, como fue explicitado, la evaluación se desenvolverá con la finalidad de conocer la situación en la que se encuentra el grupo de clase y la efectividad de las acciones efectuadas por el docente, para así realizar modificaciones en uno y otro aspecto.

Para fijar las variables o unidades de análisis para evaluar el propio desempeño, Steiman (2008) menciona algunas que tienen la ventaja de ser compartidas por todo profesional docente, por el hecho de desprenderse de las funciones que incumben los roles y que pueden ser seleccionadas en su totalidad o en forma parcial.

Aquí se explica cada una de estas variables, pero desde la coherencia que tienen con lo previamente planteado sobre los momentos en los que pueden organizarse las funciones del quehacer docente (Cfr. figura 1).



Fuente: Elaboración propia.

**Figura n.1.** Vinculación de las funciones del docente con las variables a evaluar.

Así, en las tareas propias de la programación o planeamiento, puede considerarse la variable:

- Previsión de los contenidos a enseñar (Steiman, 2008), cuyos indicadores podrán ser: los contenidos seleccionados; el orden en la planificación; la organización epistemológica y la didáctica.

En las actividades que se despliegan durante el desarrollo, pueden atenderse las variables:

- Presentación de los contenidos a enseñar, a través de los indicadores: la claridad de las presentaciones orales; la significatividad del aprendizaje –a través de las vinculaciones establecidas entre los conocimientos previos y nuevos de los estudiantes, así como de las relaciones entre las prácticas sociales y profesionales–; la secuenciación de los temas dictados.
- Formas de intervención, cuyas unidades de análisis pueden ser: las exposiciones que facilitan la comprensión e integración de contenidos; la formulación de preguntas orientadas a la comprensión; el intercambio de ideas; la disponibilidad para responder las consultas planteadas por los alumnos; las actividades prácticas presentadas para realizar en forma individual o grupal.
- Organización del curso, que puede medirse a través de los ítems: distribución del tiempo; utilización de los espacios áulicos; la secuenciación brindada a las clases teóricas y prácticas; el trabajo de equipo de la cátedra docente; el vínculo entre los profesores y los alumnos; la atención brindada a las consultas personales.

Finalmente, en las tareas que incumben a la evaluación, la variable a tener en cuenta lleva la misma denominación y los indicadores con los que puede medirse son: coherencia entre los contenidos que se enseñaron y se evaluaron; coherencia entre las actividades solicitadas en la clase y las utilizadas para calificar; criterios de evaluación utilizados por la cátedra; tipos de evaluación propuestos; las calificaciones asignadas.

### La selección de las técnicas de evaluación

Existe una gran variedad de instrumentos para concretar la evaluación, cuya elección dependerá del tipo de evaluación que se efectúe y de las variables seleccionadas. Entre ellos se destacan las Frases incompletas, los Registros textuales, los Problemas focalizados, las Opiniones breves, los Trabajos grupales, los Cuestionarios abiertos, las Escalas de valoración, las cuales se explican en el siguiente cuadro (Cfr. Tabla 2).

<b>Tipo de evaluación</b>	<b>Instrumento de evaluación</b>	<b>Participantes</b>	<b>Características generales</b>
<b>Autoevaluación de la cátedra</b>	Frases incompletas	Equipo docente –o profesor en el caso de que sea una cátedra unipersonal–.	Se realiza en una reunión de trabajo, utilizándose como base algunas frases sobre las variables a evaluar y que deben ser completadas por cada docente para ponerlas en común posteriormente.
	Registros textuales	Equipo docente	Un miembro del equipo de profesores actúa en algunas clases como observador pasivo, a fin de registrar por escrito las características de la interacción docente-alumnos y el discurso oral en forma textual. Estos datos luego son leídos en una reunión de todo el cuerpo docente con la finalidad de analizar alguna problemática y dar propuestas de mejora.
	Problemas focalizados	Equipo docente	Se analiza un aspecto de la actividad docente, se establecen estrategias a implementar y un posterior seguimiento de las acciones efectuadas.
<b>Heteroevaluación</b>	Opiniones breves	Grupo de alumnos	A través de una breve puesta en común, se solicita a los estudiantes que sintéticamente expresen su

			opinión con respecto a diversos puntos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por sus características, esta actividad conviene desarrollarla cuando se tienen a cargo pequeños grupos de alumnos
	Trabajos grupales		La comisión de alumnos es organizada mediante pequeños equipos de discusión en los que se tratan diversos aspectos de la materia. Posteriormente se expresan estas ideas en una puesta en común.
	Cuestionarios abiertos		Se administra en forma individual, escrita y con la opción de que sea anónimo. Al ser abierto, las preguntas deben elaborarse de forma que sus respuestas no impliquen una expresión monosilábica –de tipo “sí” o “no” –, sino que dejen un margen para que la persona de a conocer su opinión, lo que considere importante.
	Escalas de Valoración		Instrumento con un diseño de escala tipo Likert, que se responde en forma individual y con la opción de que sea anónimo. Está conformado por una serie de ítems a los que el estudiante deberá valorar en base a unas categorías –Existen varias opciones: muy bueno, bueno, regular, malo; (...) Muy de acuerdo (...). De acuerdo (...). Ni de acuerdo ni en desacuerdo (...). En desacuerdo (...). Muy en desacuerdo; etc. (Difabio de Anglat, 2008a) –. Puede completarse con algunas preguntas dirigidas a obtener información de tipo valorativo o cualitativa sobre algunos de los ítems.
<b>Evaluación Mixta</b>	Se aplican unos y otros instrumentos	Docentes y estudiantes	-

Fuente: Daura y Amarante (2011) a partir de Steiman (2008).

**Tabla n.2.** Instrumentos para evaluar la cátedra docente.

En el caso de que se considere administrar más de un instrumento y que inclusive se obtenga información de carácter cuantitativo y cualitativo podrán triangularse los datos para obtener un análisis a detalle de la realidad evaluada.

### **Autoevaluación: su vínculo con el Aprendizaje Autorregulado**

Desde la perspectiva que se viene desarrollando, la evaluación en cuanto recurso que se dirige a la mejora, guarda una estrecha relación con la capacidad para regular el aprendizaje, que, si se refiere al docente, una parte de ello se concreta en el aprendizaje de la enseñanza.

Vale aclarar que existen distintas definiciones sobre el constructo, fruto de las diversas líneas teóricas desde las cuales se lo ha abordado. Entre ellas, se destacan las brindadas desde el campo de la psicología socio-cognitiva por Zimmerman (2000)<sup>ii</sup> y Pintrich (2000)<sup>iii</sup>, quienes lo reconocen como un proceso activo por parte del aprendiz en el que se dirigen los factores cognitivos, afectivo-motivacionales, contextuales y conductuales para alcanzar determinadas metas.

La existencia de distintas definiciones sobre el término va acompañada de diversos modelos que explican el proceso autorregulatorio. No obstante, de acuerdo a lo que explican Zimmerman y Shunk (2001), todos los marcos teóricos existentes conciben que la autorregulación se desarrolla a través de una continua retroalimentación, en la que diversos subprocesos se van sucediendo para analizar la información que se obtiene tanto en el medio interno como en el externo que rodea al sujeto.

De esta manera, los datos referentes al vínculo con otras personas, al trabajo que se ha efectuado, a la administración del espacio y del tiempo, a las emociones que se presentan durante el proceso de aprendizaje, se revisan, se planifican, se controlan y se modifican en mayor o menor medida repercutiendo sobre el propio rendimiento.

Entre los subprocesos autorregulatorios, los marcos teóricos existentes explican la existencia de un momento de evaluación, que recibe diversas denominaciones - autoevaluación, supervisión, autorreflexión, reflexión y reacción, etc.- y en el que, de forma general, se efectúa una evaluación sobre lo que se realizó hasta el momento a fin de modificar lo necesario y obtener mejores resultados.

De acuerdo a ello, el docente, en el momento de evaluar su desempeño a través de la elección y de la aplicación de alguno de los tipos e instrumentos de evaluación mencionados previamente, podrá conocerse y autorregularse más con el objeto de mejorar su tarea.

## **Metodología**

En base al marco teórico desplegado, se diseñó un cuestionario abierto con el fin de recoger las valoraciones que tenían los alumnos sobre dos espacios curriculares –Didáctica General, Diseño y Desarrollo del Currículum– y realizar un posterior análisis cualitativo de la información recogida. Las asignaturas forman parte del plan de estudios de una carrera dirigida a directivos de instituciones educativas. El instrumento aludido se complementó con una encuesta que brindó datos de carácter cuantitativo, que fueron volcados en otro ámbito y que también se triangularon con los que aquí se describen para enriquecer las conclusiones propuestas Daura y Amarante (2011).

Para obtener información sobre algunas de las variables que se entrecruzan durante el desarrollo de la intervención del docente –mencionadas en uno de los anteriores apartados-, las preguntas que conformaron el cuestionario fueron organizadas en tres áreas: “presentación de los contenidos a enseñar”, “formas de intervención” y “organización de la cursada”, que se detallan en la tabla 3.

En el momento de administrar el cuestionario se utilizaron 25 minutos del último día de clases de la materia Diseño y Desarrollo del Currículum y se lo aplicó a los 18 estudiantes que conforman la cohorte del segundo año de la carrera. A cada alumno se le entregó un protocolo junto con la indicación de que las respuestas podían hacerse en forma anónima.

Si bien esta instancia de evaluación se formalizó hacia el final del proceso de enseñanza, actividad que en primera instancia contradice las ideas volcadas en el marco teórico que sustenta el presente artículo, durante su desarrollo se utilizaron otros elementos de evaluación de carácter informal, entre los que se destacaron la revisión continua del programa y del cronograma planificado para cada espacio curricular, el nivel de participación de los estudiantes, el tipo de consultas efectuadas por el grupo de clase y las producciones individuales y grupales de los alumnos. Los datos que se obtuvieron a través de estos canales de información fueron aprovechados para modificar la dinámica de las clases, profundizar y/o ampliar determinados contenidos que resultaban de interés para los alumnos y que respondían a la programación de la materia.

De esta manera, cada una de estas acciones coadyuvó a que se efectuara una permanente evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolló con el mismo grupo de estudiantes.

A continuación te presentamos una grilla cuyo fin es evaluar el desarrollo de las cátedras de "Didáctica General" y "Diseño y Desarrollo del Currículum". Te pedimos leas con atención cada ítem a fin de reflexionar y de brindar una acertada. Para ello, otorga una respuesta breve frente a las consignas abiertas. Desde ya agradecemos tu valioso aporte, al que tendremos en cuenta para realizar mejoras sobre la modalidad de dictado y para enriquecer nuestro proceso de aprendizaje.
<b>I. Presentación de los contenidos a enseñar</b>
¿En qué aspectos los contenidos aprendidos enriquecieron tu práctica profesional? ¿En qué aspectos no?
<b>II. Formas de intervención</b>
Te pedimos que nos brindes tu opinión y sugerencias sobre la dinámica de las clases:
<b>III. Organización de la cursada</b>
Te pedimos que nos brindes tu opinión y algunas sugerencias sobre la organización:
<b>IV. Temas que me interesaría profundizar sobre la materia</b>
Detállalos en el siguiente espacio:
<b>V. Vínculo pedagógico docente-alumno</b>
Expresa tu opinión:
<b>VI. Aspectos que más valoras de la materia</b>
<b>VII. Aspectos que se podrían mejorar</b>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla n.3.** Cuestionario entregado a los alumnos para que evalúen dos espacios curriculares.

Luego de que los alumnos completaron los protocolos de evaluación, los datos recogidos se analizaron de acuerdo a la metodología propuesta por la Teoría Enraizada, también denominada Teoría Fundamentada, Teoría Anclada o *Grounded Theory*, en lengua inglesa.

La misma fue desarrollada por los sociólogos Glaser y Strauss a partir de la publicación de la obra *The discovery of Grounded Theory* en el año 1967 Raymond (2005). Ambos provenían de centros universitarios con tradiciones filosóficas y de investigación muy diferentes. Los conocimientos y la experiencia de Strauss, que procedía de la Universidad de Chicago, en la que históricamente predominó la metodología de investigación cualitativa, contribuyeron a que en el método se considere necesario: ir al terreno para dilucidar lo que ocurre en forma real y objetiva; desarrollar un marco teórico a partir de los datos recogidos en el campo; reconocer la complejidad de los fenómenos sociales y de las acciones humanas; reconocer a las personas como actores que responden activamente a situaciones problemáticas; entre otros aspectos. Por su parte, Glaser, que se formó en la Universidad de Columbia, fundamentalmente en metodología cuantitativa, comenzó a comparar datos para identificar, relacionar y desarrollar conceptos en el contexto de la investigación cualitativa Strauss y Corbin (1998).

El desarrollo de esta metodología marcó un punto importante en el campo de la investigación, ya que permitió sistematizar los principios analíticos cualitativos luego de varias décadas en las que dominó el modelo positivista (Laperrière, 1997 en Raymond, 2005).

Posteriormente, entre 1980 y 1990, Glaser y Strauss comenzaron a tener opiniones divergentes con respecto al desarrollo de la metodología. Según Douglas (2003, en Raymond, 2005), el primero sugiere que el investigador sea más creativo y menos riguroso con la metodología, en cambio Strauss y Corbin prefieren utilizar la metodología en forma más lineal y detallada (Raymond, 2005).

No obstante, las diferencias que surgieron entre Glaser y Strauss y Corbin no modifican los fundamentos ontológicos y epistemológicos propios del método, por lo cual no tienen que tener efectos de importancia sobre cualquier estudio que se efectúe de acuerdo a la metodología propia de la teoría Fundamentada (Parker y Roffrey, 1997 en Raymond, 2005).

La expresión *Teoría enraizada* es utilizada por Strauss y Corbin (1998) para hacer referencia a la Teoría que deriva de datos recogidos en forma sistemática y que se analizan durante un proceso de investigación. De allí que en ella estén estrechamente relacionados la recolección de datos, el análisis y la teoría emergente (Strauss y Corbin, 1998; Paz, 2003 en Campo-Redondo y Labarca Reverol, 2009). Al respecto, Strauss y Corbin (1998) explican que es más probable que la teoría que deriva de los datos sea un mejor reflejo de la realidad que aquella que se obtenga a partir de la relación establecida

entre conceptos basados en la experiencia o en la especulación.

En líneas generales, el objeto de estudio del método es la vida social en cualquiera de sus manifestaciones, temáticas y áreas de conocimiento Raymond (2005). Para Laperrière (1997, en Raymond, 2005) la Teoría Fundamentada se ocupa de estudiar un fenómeno social que está en proceso.

Durante el análisis de los datos recogidos, estos y el investigador se influyen permanentemente; es una metodología en la que tanto la ciencia como el arte se vinculan a partir de la utilización de un pensamiento netamente creativo, en el que se combinan una serie de procedimientos o herramientas analíticas esenciales: el planteo de preguntas y la comparación constante de los incidentes; la codificación abierta, axial y selectiva; el diseño de paradigmas o esquemas conceptuales en los que se plasma la vinculación establecida entre los códigos que se hayan seleccionado y aquel que se reconozca como central Strauss y Corbin (1998).

Por sus características, este tipo de análisis conlleva realizar un trabajo minucioso y extenso, no obstante a lo cual, se optó por seleccionarlo para desarrollar el presente trabajo; asimismo, a los pasos realizados para obtener los resultados finales, se optó por describirlos en forma sintética.

### **Análisis de los datos a partir de la aplicación de la Teoría Fundamentada**

Como primer paso del análisis, la información que cada estudiante detalló en el protocolo del cuestionario se volcó en un listado en el que se individualizaron las respuestas de acuerdo al ítem al cual hacían referencia.

Una vez hecho esto, la información se leyó en forma detallada para dar comienzo a un microanálisis, renglón por renglón, de todo el material. Ello dio lugar a que surgieran las primeras categorías de análisis, a las que se fue comparando en forma teórica y constante sirviéndose de la ayuda de distintas preguntas que se fueron planteando con el objeto de encontrar similitudes y diferencias entre los datos.

En el momento de comenzar a nombrar las categorías se optó por utilizar la fuente bibliográfica consultada con antelación; específicamente se tuvieron en cuenta las variables indicadas por Steiman (2008) y su organización de acuerdo a los momentos en los que las funciones docentes pueden ser desplegadas.

A medida que se avanzó sobre el análisis se diferenciaron las dimensiones de análisis, las categorías que las representaban y las subcategorías derivadas de estas, que se especifican en la Tabla 4. Paralelamente, en distintas Memos, se tomó nota de las ideas, interpretaciones y preguntas que se fueron presentando.

<b>Dimensión</b>	<b>Categoría</b>	<b>Subcategorías</b>
1. Previsión de los contenidos		Propuesta de contenidos a profundizar

a enseñar.		
2. Desarrollo: Actividades desplegadas.	Presentación de los contenidos	Claridad de las exposiciones
		Significatividad de los contenidos seleccionados
		Claridad del material escrito entregado
		Dificultades para comprender
		Vinculación con la práctica profesional
		Falta de material
		Enviar el material con anticipación
	Formas de intervención	Respuesta a consultas formuladas por los estudiantes
		Actividades grupales o individuales
		Actividades grupales
		Vínculo docentes-alumnos
		Estimulación de la motivación
	Organización de la cursada	Estimulación de la integración y de la comprensión de contenidos
		Distribución del tiempo
		Secuenciación de clases teóricas y prácticas
Falta de secuenciación de clases teóricas y práctica		
Falta de tiempo		
Mala distribución del tiempo		
3. Evaluación	Trabajo de equipo por parte de la cátedra	
	Coherencia entre modalidad de dictado y evaluación	
	Coherencia entre actividades de clase y evaluación	
	Criterios de evaluación	
	Tipo de evaluación solicitado	
	Calificaciones asignadas	
	Tardanza para efectuar devoluciones de trabajos	
Devolución de trabajos		

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla n.4.** Detalle de las variables, unidades e indicadores de análisis establecidos.

La comparación continua de los datos ayudó a encontrar la categoría central alrededor de la cual se vincularon las demás categorías que fueron seleccionadas y a la que se denominó "Estimulación de la motivación".

La misma representa cuál es la característica que mejor define a las cátedras que fueron evaluadas y ayudó a reconocer algunos aspectos que pueden tenerse en cuenta en el proceso de aprendizaje que se despliega con alumnos adultos, como es el caso de los destinatarios del presente estudio (Cfr. figura 2).

Esta categoría se manifestó de diversas formas, por ejemplo en el interés por profundizar y mejorar la propia práctica profesional a partir de los conocimientos adquiridos, sobre lo cual un estudiante comentó "Me ayudaron a rever desde otro lugar, con otra profundización mis clases, mis evaluaciones y el vínculo con otros docentes". También con el aumento de la autoestima por parte de los alumnos en el ámbito laboral, al contar con mejores herramientas con las que desarrollar capacitaciones docentes en la institución en la que se desempeñaban, tal fue el caso de lo expresado por otro discente "Me siento en mejores condiciones de capacitar a mis docentes". Esta expresión junto a

otras ayudaron a vincular esta categoría con las subcategorías "significatividad de los contenidos seleccionados" y "vinculación con la práctica profesional" que forman parte de la categoría "presentación de los contenidos".

Asimismo, se reflejó en la adquisición de nuevos saberes caracterizados por haber dado "un fundamento 'científico', 'experto' a lo que creo o propongo".

Entre los aspectos que pudieron haber dificultado o disminuido la motivación se encuentran los que se reflejaron a través de la subcategoría "falta de material" con la que pudieron registrarse opiniones relacionadas con la ausencia de la bibliografía sugerida con antelación a cada clase y con las características de algunos de los recursos informáticos que se utilizaron para dictar las clases y que dificultaban su lectura. Para el caso, un estudiante afirmó "A veces fue necesario contar con material que no tenía pues se pedía sobre la fecha o no se tenía en cuenta a la gente que no es del lugar y no vuelve a las escuelas. Para los trabajos me faltó material teórico, especialmente de fundamentación".

También se encontró una vinculación entre esta categoría y otras que se desprendían de la categoría "Dinámica de las clases" a través de las cuales se pudo interpretar que se propiciaron la adquisición y el intercambio de nuevos saberes, el desarrollo del aprendizaje colaborativo y las estrategias didácticas desplegadas, en relación a lo cual un alumno expresó "Me gustó mucho que se pudo articular el trabajo grupal y el individual".

La evaluación también pudo haber favorecido la motivación sobre todo en lo referente a la modalidad con la cual se devolvieron los trabajos prácticos solicitados, aspecto que permitió "seguir reflexionando sobre lo realizado" como así también "reconocer dificultades o posibles errores en la elaboración, con el fin de mejorar los próximos [trabajos]".

En relación a las demás categorías también pudieron obtenerse datos relevantes a considerar a futuro en el dictado de los espacios curriculares.

Con respecto a la "Previsión de los contenidos a enseñar", si bien en ésta se tienen en cuenta los contenidos que se seleccionarán y dictarán en cada asignatura, cómo se los organizará en la planificación y qué base epistemológico-didáctica se les otorgará, los estudiantes volcaron sus opiniones al respecto al responder la consigna IVvi. Si bien no todos los comentarios respondían a la especificidad de la materia, por referirse a temas que no respondían al perfil del graduado a formar –didáctica aplicada y especial; recursos de intervención indirecta, entre otros– algunos pueden ser considerados para vincularlos con otros que conforman el programa de estudios y como un reflejo de las inquietudes que poseen los directivos.

La dimensión "Desarrollo: actividades desplegadas" fue la que tuvo un mayor número de recurrenciasvii a través de las cuales los alumnos informaron que los contenidos aprendidos tenían una gran relación con la práctica profesional y con los saberes previos, características que aumentaban su significatividad.

Entre las modalidades de intervención destacaron las actividades grupales como vehiculadoras de saber y favorecedoras de la integración de conocimientos;

también subrayaron que en forma constante se facilitó la reflexión y la “comprensión” de contenidos.

Se destacaron las valoraciones que todo el grupo de clase hizo sobre el vínculo entre ellos y las docentes, en las que distinguieron la cercanía y la disposición manifestada por parte de las profesoras para responder consultas, como así también su generosidad para transmitir conocimientos.

Las valoraciones efectuadas por los alumnos en esta dimensión demostrarían algunas cuestiones que son fundamentales en el aprendizaje del adulto, entre las que sobresalen la necesidad de vincular la teoría con la práctica, la de relacionar los saberes previos con los nuevos, la importancia brindada a la escucha por parte de otra persona experta y que puede enriquecer el aprendizaje desarrollado.

La “organización de las materias” fue definida como apropiada o buena; sin embargo se señalaron sugerencias dirigidas a extender la carga horaria y a distribuir las horas cátedra en forma más homogénea entre cada sesión de clases; cuestión que tendrá que ser trabajada con la coordinación de la carrera para realizar futuras mejoras.

También, esta categoría se vio asociada al “trabajo de equipo de la cátedra docente”, al que los estudiantes considerarían positivo y como la estrategia necesaria para preparar cada una de las clases y transmitir el saber disciplinar.

Finalmente, la dimensión “Evaluación” suministró información relevante sobre la modalidad en la que se realizaron las devoluciones de los trabajos solicitados. Los alumnos ponderaron haberlas recibido por escrito y señalaron que esto les permite detectar con objetividad los aspectos que pueden mejorar en el propio desempeño, así como también reflexionar sobre los contenidos aprendidos. Por otra parte, solicitaron que en algunos casos las devoluciones se realizaran con mayor prontitud para así poder regular el propio desempeño y entregar los trabajos en las fechas establecidasviii.

Al respecto, se encuentra una vinculación entre esta modalidad de evaluación y devolución de los trabajos con el mantenimiento de la motivación frente al estudio por parte de los alumnos.

### **Discusión cruzada entre los datos cualitativos y cuantitativos**

El entrecruzamiento entre los datos cualitativos expuestos y los cuantitativos recogidos a través de un cuestionario de tipo abierto y que se describen en detalle en otro medio, permitieron no solo fortalecer el análisis efectuado sino también la categoría central extraída a partir de éste Daura y Amarante (2011).

A través del instrumento mencionado se obtuvo información que se vincula con las categorías “presentación de los contenidos”, “formas de intervención” y “Organización de la cursada”.

En relación a la primera categoría, el 83,33% de los estudiantes informó que los temas dictados habían respondido a sus expectativas. Porcentajes similares se obtuvieron

en relación a cómo los contenidos transmitidos (80%) y los documentos de cátedra entregados (85%) facilitaron el desarrollo de los conocimientos en relación al objeto de estudio central de cada materia. Todo lo cual refleja la motivación externa e interna que los alumnos tuvieron durante el proceso de aprendizaje (Daura y Amarante, 2011) y que se vincula con la categoría central derivada del análisis cualitativo.

Asimismo, con respecto a las formas de intervención, los estudiantes indicaron que las dinámicas de trabajo adoptadas durante las clases en un 70% favorecieron el desarrollo de nuevos conocimientos, en un 75% la reflexión y en un 80% el aprendizaje colaborativo (Daura y Amarante, 2011). Vale aclarar que cada uno de estos aspectos fueron medidos a través de tres indicadores distintos.

Por último, sobre la organización de las sesiones de clases, del total de los alumnos que respondieron el cuestionario, solo 13 (equivalente al 72,22 %) afirmaron que los horarios se cumplieron en gran medida, solo 10 (55 %) expresaron que los recursos utilizados favorecieron la organización de cada sesión de clases, y 12 (67 %) que el orden brindado a los trabajos prácticos fue beneficioso para el aprendizaje (Daura y Amarante, 2011).

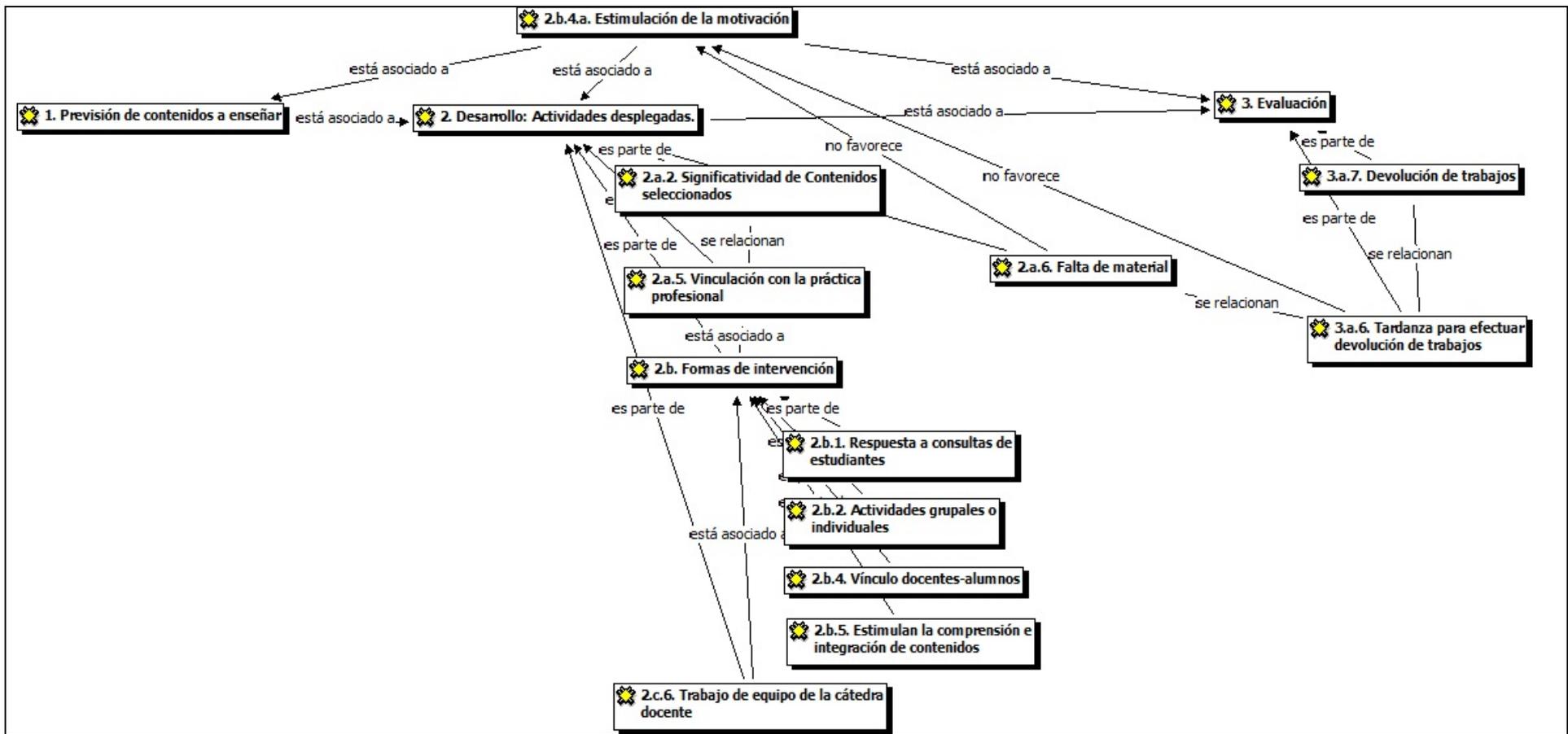


Figura n.2. La categoría principal y su vinculación con las dimensiones.

Fuente: Elaboración propia.

## Conclusión

La evaluación del propio desempeño docente puede adoptar las mismas características de la que se efectúa con los alumnos, siendo un aspecto crucial concebirla como una instancia orientada a la mejora.

A partir de ello, de acuerdo con el momento en el que se la lleve a cabo y a las variables que se desean valorar, se podrá elegir el tipo y el instrumento de evaluación más apropiados.

En este contexto, se considera que podrá obtenerse información más objetiva y abarcativa en la medida en que se efectúe un proceso evaluativo constante y ordenado, centrado en determinadas unidades de análisis (Steiman, 2008) que se desprenden de las funciones que competen a todo profesional de la educación. Entre estas se destacan la previsión de los contenidos a enseñar; la presentación de los temas; las formas de intervención; la organización de la cursada y la evaluación.

En base a estas se diseñó un instrumento de evaluación con el objeto de que los estudiantes de dos cátedras universitarias expresaran la valoración que tenían sobre estas y posteriormente pudieran adoptarse propuestas de mejora por parte de los docentes a cargo.

Los datos recogidos fueron analizados cualitativamente, de acuerdo a la metodología propia de la Teoría Fundamentada y a determinadas unidades de análisis que se establecieron respetando el marco teórico utilizado como referencia. Esta información también fue triangulada con datos cuantitativos que se publicaron en otro medio y que permitieron reforzar las presentes conclusiones.

De acuerdo a ello, los contenidos dictados se destacaron por su significatividad y por su vinculación con la práctica profesional de los estudiantes, permitiendo realizar mejoras en esta última. Así mismo, favorecieron el desarrollo constante del pensamiento reflexivo y de la comprensión por parte de los estudiantes; el aprendizaje colaborativo se estimuló a través de la propuesta de actividades grupales a realizar durante las mismas clases.

Un aspecto a destacar es la valoración brindada al vínculo entre los docentes y los alumnos, por ser un espacio que permitió resolver inquietudes cognitivas, brindar contención, escucha y estimular la motivación por aprender.

Con respecto a las evaluaciones, los estudiantes destacaron la modalidad con la que se efectuaron las devoluciones y que facilitó la realización de mejoras en el propio desempeño académico y profesional.

Los datos recogidos permiten demostrar que la evaluación del propio desempeño docente favorece la reflexión y la realización de mejoras sobre el mismo.

De esta manera, puede concluirse que instancias similares pueden brindar información con la cual el docente se conozca más y oriente su accionar hacia la mejora.

Artículo concluido el 06 de enero de 2012.

Daura, F.T. y Amarante, A.M. (2012). La evaluación de la cátedra como recurso regulador de las prácticas docentes. *Revista de Docencia Universitaria*. REDU. Vol.10 (3) Octubre-Diciembre. Pp. 379-398 Recuperado el (fecha de consulta) en <http://www.red-u.net/>

## Referencias bibliográficas

- Bernardo Carrasco, J. (2004). *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Madrid: Rialp.
- Campo-Redondo, Ma. y Labarca Reverol, C. (2009) La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente *Opción, Año 25, No. 60*: 41 – 54.
- Daura, F. y Amarante, A. Ma. (2011). El Desarrollo docente y las prácticas evaluativas. El proceso de evaluación efectuado en dos cátedras universitarias. Buenos Aires. II Jornadas Académicas de Gestión de Instituciones Educativas. Artículo completo. Buenos Aires, Argentina: Universidad Austral, Escuela de Educación.
- Delgado García, A. y Oliver Cuello, R. (2009). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria. Número 4*. 1 de julio de 2009. Consultado el [28/10/2011] en [http://www.um.es/ead/Red\\_U/4](http://www.um.es/ead/Red_U/4)
- Di Fabio de Anglat, H. (2008a). *Escala Likert*. Apunte de cátedra de la Licenciatura en Organización y Gestión Educativa. Escuela de Educación. Universidad Austral, 1-6.
- Di Fabio de Anglat, H. (2008b). *Triangulación*. Apunte de cátedra de la Licenciatura en Organización y Gestión Educativa. Escuela de Educación. Universidad Austral, 5-9.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En: M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Editors). *Handbook of Self – Regulation*. (1st. Ed. pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Raymond, E. (2005). La Teorización Anclada (Grounded Theory) como método de investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. *Cinta de Moebio*. Septiembre, sin mes.
- Real Academia Española. (2010). Evaluar. En *Diccionario de la lengua española* (22<sup>da</sup> ed.). Consultado el 28/10/2011 en [http://buscon.rae.es/drae/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=evaluaci%F3n](http://buscon.rae.es/drae/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=evaluaci%F3n)
- Steiman (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Fundamentos de Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar Teoría Enraizada*. (2nd Ed.). New Delhi: Sage Publications.
- Zabalza, M. A. (2009). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea S.A.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self regulation: a social cognitive perspective. En: M. Boekaerts, M, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Editors). *Handbook of Self – Regulation*. (1st. Ed. pp. 13-38). San Diego: Academic Press.

Zimmerman, B. J. y Shunk, D. (Editors). (2001). *Self-Regulated Learning and academic achievement. Theoretical perspectives*. (2<sup>nd</sup> edition). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

## Acerca de las autoras

---



### **Florencia Teresita Daura**

**Universidad Austral. Argentina**

Centro de Investigación en Antropología Filosófica y Cultural (CIAFIC – CONICET), Escuela de Educación.

Mail: [fdaura@austral.edu.ar](mailto:fdaura@austral.edu.ar), [flodaura@hotmail.com](mailto:flodaura@hotmail.com)

Magister en Dirección de Centros Educativos (Centro Universitario Villanueva, Madrid, 2009). Becaria del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), Docente de la Escuela de Educación de la Universidad Austral.



### **Ana María Amarante**

**Universidad Austral. Argentina**

Escuela de Educación

Mail: [aamarante@austral.edu.ar](mailto:aamarante@austral.edu.ar)

Magíster en Educación, Comunicación y Cultura (Universidad Autónoma de Barcelona, 2008). Docente y Asesora académica de la Escuela de Educación de la Universidad Austral.

## Notas

---

<sup>i</sup> La triangulación metodológica o de técnicas implica la utilización de varios métodos para “examinar la misma dimensión del problema de investigación” (Di Fabio de Anglat, 2008b).

<sup>ii</sup> Específicamente, Zimmerman (2000) considera que “la autorregulación se refiere a la autogeneración de pensamientos, sentimientos, reacciones planificadas y adaptadas para lograr metas personales”.

<sup>iii</sup> Para Pintrich (2000) la autorregulación es un “... proceso activo de construcción por el cual los estudiantes eligen metas de aprendizaje e intentan monitorear, regular y controlar su cognición, su motivación y su conducta, guiados por metas personales y por el contexto. Estas actividades de autorregulación pueden mediar las relaciones entre los individuos, el contexto y sus logros”.

<sup>iv</sup> Son 21 alumnos en total.

<sup>v</sup> Strauss y Corbin (1998) explican que los nombres de las categorías de análisis surgen de tres tipos de fuentes: de los datos mismos, de la bibliografía y de las palabras textuales de los sujetos informantes, a lo que denominan como “Códigos in Vivo”.

<sup>vi</sup> Temas que me interesaría profundizar sobre la materia.

<sup>vii</sup> Se presentó en 146 oportunidades.

<sup>viii</sup> Al respecto, un estudiante expresó “En las últimas entregas me fue difícil cumplir los plazos”; pero también repercutió la falta de devolución de los trabajos prácticos anteriores.