

**INVESTIGACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN  
DE LA PRÁCTICA:  
Tejiendo diálogos interdisciplinarios  
para abordar la enseñanza**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN**

Rector:

Mgter. Ing. Tadeo Berenguer

**FACULTAD DE FILOSOFÍA, HUMANIDADES Y ARTES**

Decana:

Mgter. Myriam Arrabal

Vicedecano:

Prof. Marcelo Vasquez

Secretaría de Extensión:

Mgter. Patricia Blanco

**INVESTIGACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN  
DE LA PRÁCTICA:  
Tejiendo diálogos interdisciplinarios  
para abordar la enseñanza**



**FACULTAD DE FILOSOFÍA,  
HUMANIDADES Y ARTES**



Universidad  
Nacional  
de San Juan

Enriquez, Pedro Gregorio - Pandiella, Susana

Investigación y autoevaluación de la práctica: Tejiendo diálogos interdisciplinarios para abordar la enseñanza

/ Pedro Gregorio Enriquez y Pandiella, Susana- 1a ed. - San Juan. Universidad Nacional de San Juan, Humanidades y Artes. 2021. Libro digital, PDF.

Archivo Digital: online

ISBN 978-950-605-917-0

1. Educación Superior. I. Pandiella Susana.

II. Título. CDD 378.007

**Diseño y Diagramación:**

Hugo Jofré Izu

**Editor: effha**

Jefe Departamento Publicaciones: Alfredo Ginbert

**1ª Edición:** Agosto de 2022

---

Impreso en San Juan Argentina – Printed in San Juan, Argentina

Hecho el depósito que determina la Ley 11.723

ISBN: 978-950-605-917-0

## ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS.....	9
PRÓLOGO DE JOSÉ TEJADA FERNÁNDEZ .....	11
CONSIDERACIONES INTRODUCTORIAS .....	16
PARTE I. PRÁCTICA DOCENTE .....	19
CAPÍTULO 1. APROXIMACIÓN A LA NOCIÓN DE PRÁCTICA DOCENTE.....	21
Introducción.....	21
1. Diferenciación de la Práctica Docentes y nociones afines.....	21
2. Componentes y relaciones en la práctica docente.....	23
2.1. Relaciones entre los componentes de la práctica docente .....	26
3. Dimensiones de la práctica docente .....	29
4. La práctica docente en la Universidad de San Juan .....	31
Conclusión .....	33
PARTE II. INVESTIGACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE .....	35
CAPÍTULO 2. INVESTIGACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE:	
CONCEPTUALIZACIONES BÁSICAS Y FUNDAMENTOS .....	37
Introducción .....	37
1. Diferenciación de la noción de investigación y categorías afines .....	37
2. Fundamentos de las diversas concepciones socio-educativas.....	39
2.1. Concepción explicacionista (Positivista) .....	39
2.2. Concepción comprensivista (Interpretativa).....	42
2.3. La concepción crítico-transformadora (Dialéctica).....	44
Conclusión.....	47
CAPÍTULO 3. INVESTIGACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE: PERSPECTIVAS Y MODELOS .....	49
Introducción.....	49
1. Las perspectivas: el método cuantitativo y el cualitativo.....	49
2. Modelos de investigación de la práctica: La investigación tradicional y los modelos alternativos...51	
2.1. El modelo de investigación tradicional .....	52
2.2. Los modelos de investigación alternativos.....	57
2.2.1. La Investigación Etnográfica .....	57
2.2.2. La Investigación-Acción Participativa.....	63
2.2.3. Los Talleres de Educadores .....	68
Conclusión.....	72
PARTE III. AUTOEVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE .....	75
CAPÍTULO 4. AUTOEVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA	

DOCENTE: CONCEPTUALIZACIONES Y DIMENSIONES BÁSICAS .....	77
Introducción .....	77
1. Alcance conceptual de la auto-evaluación de la práctica docente .....	78
2. Dimensiones básicas de la autoevaluación docente.....	81
2.1. Contexto: ¿En qué situación socio-política e institucional se despliega la evaluación? .....	82
2.2. Objeto: ¿Qué evaluar? .....	82
2.3. Finalidad: ¿Para qué evaluar? .....	85
2.4. Perspectivas y modelos de evaluación: ¿cómo evaluar? .....	86
2.4.1. Perspectivas metodológicas .....	86
2.4.2. Modelos de autoevaluación docente.....	88
2.5. Técnicas e instrumentos: ¿Con qué herramientas se puede evaluar? .....	89
2.6. Evaluadores: ¿Quién o quiénes evalúan? .....	91
2.7. Referente: ¿en base a qué se evalúa? .....	91
2.8. Momentos: ¿Cuándo se evalúa? .....	93
Conclusión.....	94
CAPÍTULO 5. MODELOS DE AUTOEVALUACIÓN DOCENTE: FUNDAMENTOS Y PROPUESTAS ....	97
Introducción .....	97
1. La autoevaluación del desempeño de la función docente .....	97
1.1. Ideas fuertes que sostienen la autoevaluación de la función docente .....	97
1.2. Dimensiones de la autoevaluación del desempeño de la función docente .....	99
2. La autoevaluación de la práctica docente .....	101
2.1. Ideas fuertes que sostienen la autoevaluación de la práctica.....	101
2.2. Dimensiones de la autoevaluación de la realización de la práctica docente .....	102
3. Autoevaluación del trabajo docente .....	105
3.1. Ideas fuertes que sostienen la autoevaluación del trabajo docente.....	105
3.2. Dimensiones de la autoevaluación del trabajo docente .....	106
Conclusión.....	112
PARTE IV. TÉCNICAS INSTRUMENTOS y HERRAMIENTAS .....	115
CAPÍTULO 6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS (Primera Sección) .....	117
Introducción.....	117
1. Aclaraciones iniciales .....	117
2. Técnicas e Instrumentos para abordar la práctica docente .....	119
2.1. La encuesta una técnica predominantemente cuantitativa .....	119
2.2. Recomendaciones para el empleo de la encuesta .....	119
2.3. Los instrumentos de la encuesta.....	122
2.3.1. El cuestionario.....	122
2.3.2. La escala .....	126
2.3.3. El inventario .....	127
Conclusión.....	129

CAPÍTULO 7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS (Segunda Sección) .....	131
Introducción .....	131
1. Entrevista .....	131
1.1. Entrevista una técnica predominantemente cualitativa .....	131
1.2. Recomendaciones para el empleo de la entrevista .....	131
1.3. El guión como instrumento de la entrevista .....	133
1.4. Tipos de entrevistas .....	134
1.4.1. Entrevista estructurada .....	134
1.4.2. La entrevista semiestructurada .....	136
1.4.3. La entrevista sin estructuración .....	138
2. La observación .....	139
2.1. La observación una técnica mixta .....	139
2.2. La observación como técnica cuantitativa.....	140
2.2.1 Guía de observación estructurada .....	141
2.2.2. Lista de cotejo como instrumento de observación .....	142
2.3. La observación como técnica cualitativa.....	144
2.3.1. Cuaderno de campo como instrumento de observación cualitativa.....	144
2.3.2. Registro anecdótico como instrumento de observación .....	146
Conclusión.....	147
 CAPÍTULO 8. HERRAMIENTAS PARA INVESTIGAR O VALORAR	
LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA (Tercera Sección) .....	149
Introducción .....	149
1. Herramienta para diseñar la investigación de la propia práctica docente .....	149
2. Herramienta para diseñar la auto-evaluación de la propia práctica docente .....	155
3. Herramientas para estudiar la práctica docente: Directorio de redes y de revistas científicas .....	161
3.1. Directorio de redes de enseñanza superior y evaluación de docencia .....	161
3.2. Directorio de revistas dedicadas a la enseñanza en el nivel superior.....	164
Conclusión .....	166
 CONSIDERACIONES FINALES .....	169
 BIBLIOGRAFÍA.....	175

## ÍNDICE DE FIGURAS Y CUADROS

Figura Nro. 1. Tipos de práctica educativa de acuerdo con los ámbitos educativos.....	22
Figura Nro. 2. Componentes que estructuran la práctica docente.....	24
Figura Nro. 3. Síntesis de elementos de la práctica docente (Godoy, Sanchez y Silva, 2019).....	30
Figura Nro. 4. La realidad educativa según el positivismo.....	41
Figura Nro. 5. Relación teoría-práctica según el positivismo.....	41
Figura Nro. 6. La realidad educativa según la concepción interpretativa.....	43
Figura Nro. 7. Relación teoría-práctica en la concepción comprensivista.....	44
Figura Nro. 8. La realidad educativa según la concepción crítica.....	46
Figura Nro. 9. Relación teoría-práctica según la concepción crítica.....	46
Figura Nro.10. Dimensiones básicas de la evaluación de programas (adap. de Tejada, 1997 y 1998)...	81
Figura Nro.11. Especificaciones de los dominios que estructuran la práctica docente.....	85
Figura Nro. 13. Guía de Autoevaluación para la Mejora de la Docencia Universitaria (Adap. por Cruz Tomé).....	125
Figura Nro. 14. Escala de Actitud de los Profesores Universitarios: Las TIC y Práctica Docente.....	127
Figura Nro. 15. Fragmentos de un inventario de estilo de enseñanza.....	129
Figura Nro.16. La entrevista y su instrumento: el guión de entrevista.....	133
Figura Nro. 17. Entrevista estructurada empleada por el Evaluador Par para valorar la docencia. ....	135
Figura Nro. 18. Guión de entrevista que indaga opiniones y valoraciones de los docentes formadores con relación a los programas de formación (Enriquez, 2002).....	138
Figura Nro. 19. Recomendaciones para la realización de entrevista no estructurada (Murillo, s/f).....	138
Figura Nro. 20. Observación cuantitativa y sus instrumentos.....	140
Figura Nro.21. Guía de observación estructurada de clases (Jaén de Ruiz y Rodríguez Gómez, 2011)	142
Figura Nro.22. Lista de cotejo para valorar una clase magistral.....	143
Figura Nro.23. La observación cualitativa: cuaderno de campo y registro anecdótico.....	144
Figura Nro. 24. Formato de registro de cuaderno de campo.....	145
Figura Nro.25. Formato registro anecdótico.....	147
Cuadro Nro 1. Síntesis de climas áulicos nutritivos y tóxicos (Aron y Milicic, 1999).....	27
Cuadro Nro.2. Perspectivas y modelos de Investigación Educativa en Latinoamérica.....	53
Cuadro Nro.3.Etapas de la Investigación-Capacitación y la Investigación Protagónica.....	69
Cuadro Nro. 4. Evaluaciones cualitativas y cuantitativas (Adaptada de Tejada, 1997).....	87
Cuadro. Nro. 5. Cronograma para la investigación docente.....	155
Cuadro Nro. 6. Criterios e indicadores de evaluación de programa (Tejada, 1998).....	160
Cuadro Nro. 7. Cronograma para la autoevaluación de la práctica docente.....	161



## DEDICATORIA

*Sabiendo que dedicar implica capturar el amor de una obra que hicimos y ofrecerlo como homenaje a quien fue importante en esa obra, dedicamos este cuaderno a Estela Medina (ex coordinadora de la Carrera de Post-grado: Especialización en Docencia Universitaria -EDU-), quien nos alentó a sistematizar nuestras observaciones y, a realizar lecturas de lo vivido en los encuentros con los y las docente-estudiantes de la EDU.*

## AGRADECIMIENTOS

*Partiendo de que el agradecimiento es un sentimiento que nace del aprecio a las instituciones y a las personas que han hecho algo para que amemos más lo que estamos haciendo; en este trabajo queremos agradecer: - A la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), a la Facultad de Filosofía Humanidades y Artes (FFHA); y en particular, a la Carrera de Post-grado: Especialización en Docencia Universitaria (EDU), lugar donde desarrollamos nuestra práctica docente y contexto donde nació la idea de plasmar en un escrito nuestra experiencia.*

*- A los y las estudiantes del Postgrado, colegas de quienes aprendimos. Sus saberes, sus experiencias y sus cuestionamientos; además de enriquecernos, nos hicieron repensar continuamente lo que hacíamos y cómo lo hacíamos.*



## PRÓLOGO DE JOSÉ TEJADA FERNÁNDEZ

Prologar el cuaderno de estudio: *Investigación y autoevaluación de la práctica. Tejiendo diálogos interdisciplinarios para abordar la enseñanza*, no sólo es un honor, sino un placer. Y esto por varias razones.

*Honor*, por cuanto ve la luz un trabajo fraguado en una manera de entender la realidad educativa de la educación superior a partir de la estrecha vinculación entre teoría y práctica. Este hecho de por sí no es irrelevante. Evidencia, por el contrario, el propio desarrollo profesional de los autores fuertemente implicados en la formación y desarrollo de la competencia investigadora; y por ende, de la práctica educativa, a partir de la continua trayectoria en la formación superior, preocupación sobre la calidad y la innovación de la docencia en este nivel educativo.

*Placer* también que, por mi parte, se concreta en tres vertientes diferenciadas: tratar sobre un tema con el que venimos navegando las últimas tres décadas, cuál es la capacitación-cualificación de los profesionales de la educación superior, presentar a los autores y comentar su obra.

No es el propósito de este prólogo (primeras palabras del escrito a modo de introducción) entrar en las problemáticas que se derivan de los diferentes abordajes, tanto teórico como prácticos, que pudieran realizarse sobre la *investigación educativa y la autoevaluación de la práctica* docente, sino aprovechar para destacar algunos aspectos de estas como ámbito de especialización profesional, en general, y sobre el contexto específico de surgimiento de esta obra, en particular.

Hay que tener presente, en primer lugar, que la obra emerge de los trabajos de reflexión, investigación y autoevaluación de la propia práctica de los autores sobre la formación docente en educación superior en el seno de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan, dentro de los estudios de postgrado, que tienen como eje central el empoderamiento sobre *Investigación y práctica docente* de la Especialización de Docencia Universitaria y del Programa de Formación docente.

En este sentido, queremos hacer especial énfasis en la estructura de la obra a partir de su articulación como *cuaderno de estudio* y no un libro, como indican los autores. Esta consideración deviene del propio origen de los materiales de trabajo de docencia y se va consolidando a lo largo de los años de cátedra. Por tanto, es un material vivo, evolutivo, no definitivo y sujeto a la constante mejora y optimización en línea con la reflexión de la propia práctica docente. Además, como consecuencia de dicha reflexión e indagación, tiene la virtualidad de ser un material *ad hoc* en los cursos de postgrado en los que se inserta y apoya.

De entrada, globalmente cabe considerar en su contenido el esfuerzo conceptual que hacen los autores sobre las diferentes temáticas (práctica docente, investigación, autoevaluación, técnicas e instrumentos, herramientas de reflexión) que se presentan, desde

el primer momento, en la portada, en un excelente mapa conceptual, y nos ubica de repente, antes de llegar a la primera página, con el contenido del *cuaderno de estudio*. Posteriormente, en cada una de las cuatro partes que lo constituyen, se verifica el ajuste de los temas, la preocupación definitiva, para concretar los elementos significativos conceptualmente de cada uno de ellos. Este tratamiento no está exento de dificultades dada la complejidad de las temáticas. Con sabia maestría recurren a la literatura más relevante, a los diferentes enfoques y modelos, presentando sus propias síntesis y propuestas concretas que pueden ser operativas en el sí de postgrado.

En la primera parte, que la constituye el Capítulo 1, sobre la *práctica docente*, los autores nos ubican en el contexto universitario de dicha práctica, a partir de un enfoque eminentemente didáctico desde la consideración del proceso enseñanza-aprendizaje. De hecho, nos ubican delante de una de las funciones profesionales, sino la más relevante del profesor universitario: la docencia. Junto con la investigación vendría a conformar el perfil profesional y este ha de ser el referente de formación y capacitación continua, una vez establecidas las competencias genérico-transversales y específicas del mismo, atendiendo a los distintos niveles de contexto (aula, institución, sistema social) en el que desarrolla su actuación profesional. Más allá del análisis diferencial respecto de otras nociones, interesa el abordaje que se hace de la práctica docente desde los componentes, las dimensiones, los actores, sus relaciones y las funciones a acometer.

La segunda parte, organizada en dos capítulos, es loable el esfuerzo de conceptualización y posicionamiento teórico sobre la *investigación de la práctica docente* de los autores. Así, por ejemplo, en el capítulo primero, huyendo del maremágnum definicional sobre investigación y otros conceptos afines, nos ofrece una buena síntesis relacionada con los tópicos-términos centrales con los que se operan en este cuaderno de trabajo. A saber: análisis, reflexión e investigación. Desde aquí, se centra la atención particularmente en la investigación en el campo pedagógico y se presentan detalladamente los fundamentos (ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos) de las tres grandes concepciones socioeducativas habidas: explicacionistas, comprensivistas y críticotransformadoras. Esta manera de presentarnos su particular abordaje sobre la investigación y la relación teoría-práctica, nos remite directamente a los diferentes paradigmas se han desarrollado sobre el particular y que muchos manuales de investigación igualmente nos ofrecen. Nos referimos al paradigma positivista, al interpretativo-fenomenológico y al sociocrítico. Al margen de la nomenclatura utilizada, particularmente para nosotros tiene interés la sabia concreción y síntesis en torno a la concepción de la realidad educativa y sus supuestos epistemológicos, así como la relación teoría-práctica que se presenta en cada una de las concepciones.

En el segundo capítulo de esta segunda parte, centra la atención en las perspectivas y modelos de investigación. Los autores se refieren a las perspectivas de investigación como a las dos grandes metodologías de investigación -cuantitativas y cualitativas- con

sus diferentes modelos-diseños en cada una de ellas. Directamente también nos las refieren con las concepciones presentadas en el capítulo anterior y describen cómo operan concretamente cada una de estas perspectivas metodológicas (enfoque, finalidad, proceso de investigación, población y muestra, recolección y análisis de datos, etc.). En el mismo sentido, caracterizan algunos modelos-diseño de investigación ubicados en la metodología tradicional cuantitativa y modelos alternativos más próximo a las concepciones comprensivistas y crítico-transformadoras. Si bien no lo mencionan explícitamente, podríamos considerar un planteamiento complementario (por insuficientes) entre dichas metodologías y modelos. Su elección o complementariedad estaría más ligado al tipo y naturaleza de problemas o interrogantes que se puedan plantear y el contexto de estos. En tal sentido, podríamos decir que existe una aproximación multimetódica y de triangulación de las distintas perspectivas en una lógica abierta a metodologías mixtas.

En la tercera parte, constituida igualmente por dos capítulos, se aborda la problemática de la *autoevaluación de la práctica docente*. El primer capítulo se caracteriza por clarificar conceptualmente la autoevaluación. En este sentido, se ubican en el análisis de las diferentes dimensiones básicas (contexto, objeto, finalidad, perspectivas y modelos, evaluadores, referentes, momentos y técnicas e instrumentos). Con un hábil despliegue de las referidas dimensiones básicas en educación superior clarifican, apoyados por una significativa literatura, el complejo mundo de la autoevaluación en este nivel educativo. Concluyen que la autoevaluación de la práctica docente es más que una mera reflexión espontánea, es una herramienta de vital importancia para mejorar o transformar la docencia de nivel superior, porque contribuye a profundizar los procesos formativos. Estamos, pues, delante de una estrategia de innovación para la mejora de la práctica profesional.

En el segundo capítulo de esta tercera parte, en conexión con la conceptualización de la autoevaluación anterior realizada, se analizan críticamente los fundamentos e instrumentalización de tres modelos de autoevaluación de la docencia: a) autoevaluación del desempeño docente destinado al control, b) autoevaluación destinada a mejoramiento/perfeccionamiento de la práctica y, c) autoevaluación del trabajo docente. Concluyen que cada uno de estos modelos de autoevaluación docente tienen su conexión, y, por tanto, son deudores de las tres grandes concepciones que fueron abordadas en un capítulo anterior. Como tal, se constituyen en dispositivos diferenciados a la hora de operar en la práctica y en contexto, al responder a diferentes intereses (técnico, práctico y crítico) y, por tanto, responden de manera diferente a la hora de la transformación y mejora de los sistemas en los que se insertan.

La cuarta parte de la obra, ligada a *instrumentos, técnicas y herramientas para abordar la práctica docente*, se organiza en tres capítulos, que vienen a ser tres secciones instrumentales operativas con cierta conexión con las metodologías anteriormente expuestas. De hecho, la primera sección nos ofrece técnicas y herramientas de carácter eminentemente cuantitativo (la técnica de la encuesta, y como instrumentos los cuestionarios, es-

calas e inventarios). La segunda sección, se organiza en torno a técnicas e instrumentos de carácter más cualitativo y con una potencialidad enorme en la autoevaluación de la práctica docente como son la entrevista y la observación. Por último, en la tercera sección se nos presentan herramientas para investigar y valorar la práctica docente; de una parte, una guía para diseñar proyectos de investigación, y de otra, dos directorios sobre redes de investigadores y evaluadores de la docencia y también sobre revistas científicas sobre la enseñanza universitaria.

Cabe poner de relieve el valor instrumental de esta tercera parte. No solo por los instrumentos que nos ofrecen, sino sobre todo por el pormenorizado análisis que nos realizan de cada uno de ellos y las pautas que se derivan para su construcción y validación desde un punto de vista técnico. Además, son fruto de la experiencia en el entorno universitario de que surgen, de ahí su relevancia, pertinencia y utilidad como recursos de probado valor en la actuación profesional.

Por último, destacar que esta sabia y atinada combinación en la estructura del texto en diferentes partes -teoría y práctica (herramientas, instrumentos)-, no sólo responde a las necesidades del contexto y del momento como referente, sino que también es un indicador del encuadre que los autores le quieren dar a la *investigación y la autoevaluación de la práctica docente*, en el sentido de no realizar una simple aproximación teórica, sino que, a la vez, nos ofrecen herramientas y estrategias para desarrollo de la competencia investigadora, la mejora de la práctica docente y la calidad de la educación superior. Por tanto, *per se*, es auguradora de éxito de esta propuesta.

A todo ello, hay que añadir la oportunidad de ofrecer luz sobre la *Investigación y autoevaluación de la práctica del docente universitario* en estos momentos, fruto de la investigación e innovación desarrollados por los autores. Téngase en cuenta que los planes de formación del profesor universitario se activan cuando este está en ejercicio, llegando el profesor, pues, a la docencia sin ninguna formación de base psicopedagógica previa, posibilitadora de adquisición y/o desarrollo de competencias docentes.

En síntesis, después de estas pinceladas introductorias del texto, creemos en conjunto que, por su contenido estamos ante una buena obra sobre *Investigación y práctica docente*, y además, por su estructura en clave de cuaderno de estudio, ante un buen material también para facilitar el desarrollo de las competencias docentes e investigadoras, que nos da igualmente claves para articular programas de formación, asesoramiento y orientación a tal fin.

Y todo ello en clave innovadora y didáctica. *Innovadora*, por cuanto nos propone nuevas formas y recursos para afrontar los retos del desarrollo profesional docente que, sin duda, van a posibilitar la mejora en este ámbito de actuación profesional. *Didáctica*, por cuanto la claridad expositiva y el uso de recursos (ideogramas, tablas, gráficas, herramientas, síntesis, ...) hacen muy asequible y digerible el contenido de la obra, convirtiéndose en un extraordinario material de apoyo a la formación de posgrado al que está destinado.

Esta doble consideración final no es de sorprender en la medida en que este trabajo es producto de unos autores que, consideramos personas muy expertas en la temática, con amplio recorrido en procesos de formación-capacitación de profesores universitarios y con mucha obra también reconocida sobre el particular. De ahí también su preocupación continua por la intervención y la difusión del trabajo realizado. Esta obra es un fiel reflejo de ello y, a la vez, un ejemplo más de su profesionalidad y manera de entender la formación de los profesionales.

El contexto complejo de la docencia universitaria actual es bien conocido por los autores. Sus trayectorias profesionales, con amplio recorrido, así lo evidencian. Tanto Pedro Gregorio Enriquez (al que tuve el honor de dirigir su tesis doctoral hace 20 años), como a Susana Pandiella, llevan vidas paralelas en el tema de la formación docente de profesionales de la docencia en educación superior. Su experiencia profesional en las últimas décadas ha estado ligada a la formación del profesorado universitario, su profesionalización y desarrollo profesional. Además, también han transferido sus conocimientos sobre la nueva docencia universitaria a otros contextos de educación superior como formadores. A todo ello hay que añadirle los retos profesionales como consecuencia de la responsabilidad del liderazgo en sus centros o equipos de investigación de referencia, que les han permitido investigar-innovar sobre los procesos de capacitación y actualización competencial del profesorado universitario, en pro de la innovación y la calidad de la docencia.

Concluyendo, querido lector, confío que en la medida que vayas avanzando en la lectura de la obra que tienes en tus manos, te ocurra como a mí: vayas encontrando la riqueza conceptual y el valioso apoyo práctico con el que cuenta.

Mi reconocimiento y felicitación a los autores por la obra que nos ofrecen, a la par que mil gracias por darme el honor de presentarla.

Mis mejores deseos.

José Tejada Fernández,  
Grupo Cifo, Dpto. Pedagogía Aplicada  
Universitat Autònoma de Barcelona  
Barcelona, diciembre de 2021.

## CONSIDERACIONES INTRODUCTORIAS

Este cuaderno surgió a partir de la necesidad de sistematizar las diversas temáticas estudiadas en el Curso de Posgrado sobre: *Investigación y Práctica Docente de la Especialización de Docencia Universitaria y del Programa de Formación Docente (FODO)* desarrollados en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (FFHA) de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ).

Quien empiece a leer este texto probablemente se pregunte por qué un formato tan extraño (desconocido o inexistente quizás) como: *cuaderno de estudio* y por qué un título igualmente extraño o tan largo como: *Investigación y Autoevaluación de la Práctica Docente: Tejiendo diálogos interdisciplinarios para abordar la enseñanza universitaria*.

En primer lugar, es necesario señalar por qué se rechaza el libro y se adopta el cuaderno de estudio. Un libro es un texto escrito, puede ser una obra científica o literaria o de cualquier índole, con extensión suficiente para formar un volumen, que puede aparecer impresa o en los últimos tiempos en otros soportes. Ese texto escrito empieza a tener vida cuando el lector decide recorrer sus páginas, el mismo no tiene posibilidad de cambio, a lo sumo pasado un tiempo se puede incluir algunas modificaciones y se lo rotula como una versión modificada y ampliada. En cambio, un *cuaderno de estudio* debe renovarse permanentemente, porque eso es lo que lo revitaliza, no existen cuadernos definitivos sino distintas versiones que se van modificando en el tiempo. Aquí se presenta la primera versión completa, pero de hecho ya ha estado circulando parte de este trabajo en forma de borrador o documentos de cátedra y es esperable que en el futuro aparezcan nuevas versiones de este, incluso pueden incluirse nuevos autores o nuevas autoras.

Este cuaderno, como cualquier otro, es un texto que contiene fragmentos producidos por otros y otras, o algunas ocurrencias pensadas por quienes escriben, incluso se pueden anotar algunas preguntas que necesitan ser pensadas. Este texto es un borrador donde a veces se describen detalladamente algunos temas, o solo se apuntan tímidamente otros, a veces se hacen “notas al margen” para seguir revisando e, incluso se realizan algunos desarrollos discutibles o errados. En cualquiera de los casos, este cuaderno no es el libro del curso de posgrado donde se exponen los contenidos que deben ser consumidos por quienes estudian, es más bien una herramienta para problematizar la enseñanza universitaria y orientar su abordaje.

En segundo lugar, es necesario explicar por qué un título así, tan largo y quizás extraño para algunos como: *Investigación y Autoevaluación de la Práctica: Tejiendo diálogos interdisciplinarios para abordar la enseñanza universitaria*. Como se puede apreciar, este título está dividido en dos partes; en la primera se plantean dos términos: *Investigación y Autoevaluación*, los mismos aluden a dos prácticas intencionales y sistemáticas que tratan de recoger datos o construir información sobre la misma temática: la práctica docente, pero poseen horizontes diferentes, una apunta a la construcción de conocimiento



y la otra se orienta a la valoración de la práctica. La segunda parte del título dice: *“tejiendo diálogos interdisciplinarios para estudiar la práctica docente universitaria*. Galeano (2015, p.12) recuerda que: *“Quien escribe, teje. Texto proviene del latín, ‘textum’ que significa tejido. Con hilos de palabras vamos diciendo, con hilos de tiempo vamos viviendo. Los textos son como nosotros: tejidos que andan”*. Las ideas enunciadas o las teorías presentadas son los hilos provenientes de distintos espacios disciplinares que se entraman dialógicamente para dar como resultados este cuaderno.

Este cuaderno-tejido está dividido en cuatro partes.

En la primera, se emplean los hilos multicolores de la didáctica para lograr una aproximación a la noción de práctica docente, en ese marco se establece la diferenciación entre dicha categoría y nociones afines, luego se describen sus componentes, dimensiones, relaciones y tipos. Finalmente se hacen algunas breves consideraciones sobre las normas que regulan la Práctica Docente en la UNSJ.

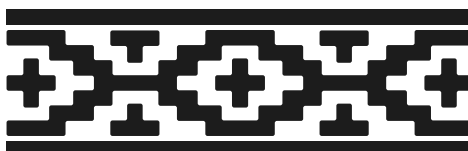
En la segunda parte se teje dialógicamente los hilos conceptuales y las tramas teóricas de la epistemología con la metodología de la investigación y la didáctica para entender los alcances, fundamentos y perspectivas de la investigación de la práctica docente.

En la tercera parte se teje dialógicamente los hilos conceptuales de la sociología de la educación, con la didáctica, y en particular con la enseñanza universitaria, para acercarse a las conceptualizaciones, dimensiones básicas y modelos de la autoevaluación docente.

En la cuarta y última parte se emplean algunos hilos consistentes del campo de la metodología de la investigación que, no cabe duda, enriquecerán el estudio o la valoración de la práctica de los docentes universitarios. En ese marco, primero se muestran tres poderosas técnicas e instrumentos tales como: encuesta, entrevista y observación; segundo se presentan por un lado, algunas herramientas que ayudan a abordar la práctica docente (guía de elaboración de proyecto de investigación y dispositivo para el diseño de autoevaluación de la práctica); y por el otro, se aportan algunas informaciones que permiten estudiar la enseñanza universitaria (directorío de redes de investigadores o evaluadores y de revistas científicas).

En suma, en este cuaderno se trata a la investigación como la autoevaluación de la enseñanza como prácticas que buscan producir informaciones con el fin de construir conocimientos o valorar la acción docente; esas prácticas son de vital importancia, para enriquecer y fortalecer el trabajo de quien enseña.

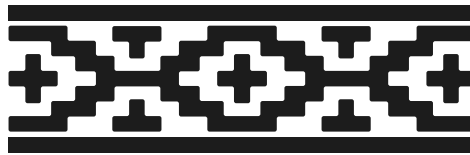
Si ha llegado a este punto, adelante, empiece a destejer los hilos de este cuaderno tejido de palabras.





# PARTE I

## PRÁCTICA DOCENTE





# CAPÍTULO 1. APROXIMACIÓN A LA NOCIÓN DE PRÁCTICA DOCENTE

## Introducción

Acercarse a la noción de práctica docente es compleja, la misma entraña contradicciones porque se mueve entre las teorías pedagógicas y el hacer cotidiano de los docentes. Para aproximarse a esta categoría; en primer lugar, se hace una diferenciación de la noción de práctica docente y nociones afines, posteriormente se describen sus componentes y las relaciones que se establecen entre ellos, luego se plantean las diversas dimensiones que constituyen a esta práctica y finalmente se reproduce algunas prescripciones que hace la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), sobre esta categoría.

### 1. Diferenciación de la Práctica Docentes y nociones afines

Habitualmente la idea de *práctica* refiere a la realización de una tarea de forma continuada y repetida, casi siempre se la vincula con el ejercicio para adquirir habilidad en un trabajo durante cierto tiempo y bajo la dirección de una persona (con mayor experiencia y conocimiento). También es utilizado como sinónimo de hacer o llevar a cabo algo, de ejercitación, destreza, pericia, técnica, desenvoltura, ejecución, acción.

Romero *et al* (2006) van un poco más allá. Consideran la *práctica* como una actividad visible-material, en virtud de la cual los actores sociales realizan diversas actuaciones (acciones operativas, actitudes y comportamientos) con el fin de satisfacer sus necesidades. Durante el desarrollo de la *práctica* se establecen relaciones entre sujeto y objeto (relación con la cosa material) o entre sujeto y sujeto (relación entre seres humanos), que arrojan como resultado la transformación del objeto, del sujeto o ambos. Como se puede apreciar los usos habituales del término no reflejan su complejidad como lo hacen estos autores.

Desde el punto de vista del *campo pedagógico* y tomando como referencia a Romero *et al.* (2006), se entenderá a la *práctica* como las acciones efectuadas por diversos actores sociales y, expresadas en los diferentes niveles de la realidad educativa, que tienen como fin cubrir las necesidades formativas de los sujetos. Esta práctica social, situada al interior de un contexto (institucional, del sistema educativo y del sistema social) se constituye como dice Guyot *et al* (1992) en el ejercicio de un “racionalismo enseñante” que posibilita el desarrollo, en los sujetos que tiene bajo su cargo, de un “racionalismo enseñado” a través de la adquisición del conocimiento.

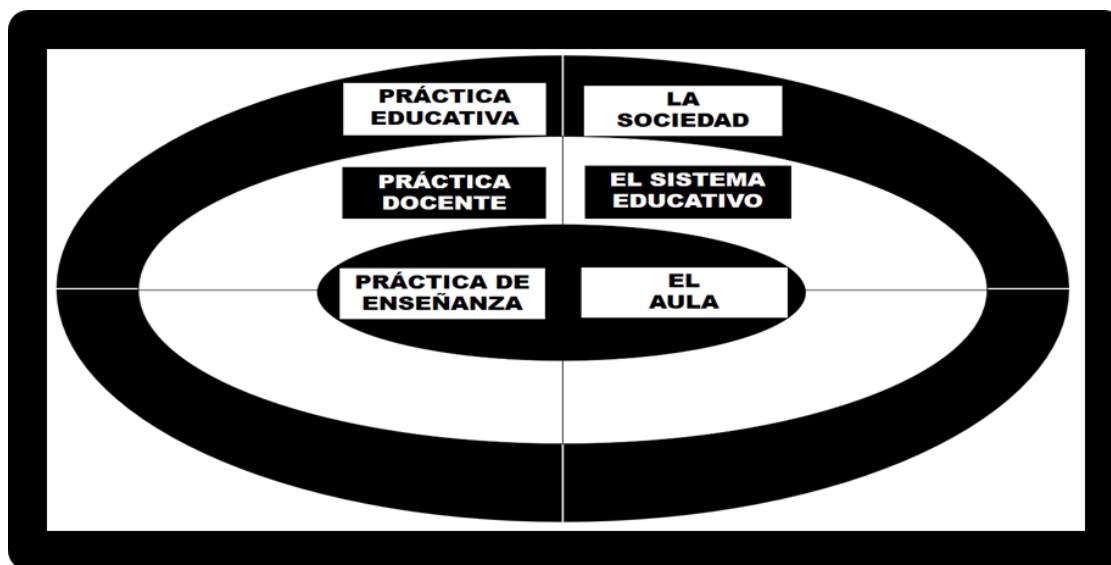


Figura Nro. 1. Tipos de práctica educativa de acuerdo con los ámbitos educativos

El concepto de práctica suele estar asociado a *práctica de enseñanza*, *práctica docente* y *práctica educativa*. Estos términos, en algunas ocasiones son considerados sinónimos; y en otras en cambio, se las entiende de modo diferente. No es intención de este trabajo sintetizar la polémica que se ha producido en torno a estos términos, aquí simplemente se propone un esquema provisional que permitirá delimitar los *tipos de prácticas* de acuerdo con los ámbitos donde se despliegan (Figura 1).

a) La *práctica pedagógica* (en este trabajo es sinónimo de práctica de enseñanza) es entendida como aquella práctica “que cotidianamente se desarrolla en el contexto del aula y que está esencialmente centrada en el enseñar y el aprender un conocimiento específico validado por la escuela y la sociedad” (Achilli, 1986, p.7). Este concepto aporta dos elementos claves que ayudan a precisar esta categoría teórica relevante; primero, circunscribe la enseñanza a un escenario inmediato concreto, el del aula; segundo, establece que la especificidad del trabajo docente está dada por enseñanza y el aprendizaje del conocimiento (un tipo de saber que posee cierto grado de sistematicidad).

b) La *práctica docente* (referido al hacer de los docentes) es el trabajo que este sujeto desarrolla cotidianamente en concretas condiciones histórico-sociales e institucionales de existencia y que posee una significación tanto personal como social (Achilli, 1986). Dicho trabajo se despliega en un sistema educativo determinado, el mismo le proporciona el marco y las reglas de juego en donde deben desplegar su papel, pero los/as docentes le atribuye sentidos propios a su trabajo y ello gravita en las acciones que realiza. Ese actuar regulado por institución está tamizado por lo que cada profesor cree, sabe y supone.

Este concepto permite inferir algunas ideas que ayudan a precisar sus límites. Primero, da por supuesto que el ámbito donde se desarrolla el *trabajo docente* es el *sistema educativo*, la pertenencia al mismo proporciona una marca que le da identidad profesional, cuando se habla de un docente se da por supuesto que su trabajo está incluido en

los límites de dicho sistema, porque él es quien lo legitima. Como se puede apreciar, la noción de práctica docente amplía el escenario hacia los procesos que se producen en un sistema educativo en general y en una institución educativa en particular, en dichos ámbitos, además de los docentes y estudiantes se incluyen directivos, no docentes y otros/as humanos/as que viven y participan en él.

Segundo, permite presumir que *el trabajo docente no refiere sólo a dar clase en el aula*, sino que implica a todas aquellas acciones que tienen un sentido educativo y que involucran a los profesores en su contexto de trabajo tales como planear, organizar, seleccionar, distribuir y evaluar el trabajo educativo en la institución (Gaitán Riveros *et al.*, 2005).

c) La *práctica educativa* es aquel tipo de práctica desplegada en la sociedad por diversos actores sociales que están centrada fundamentalmente en la formación que permite a las personas apropiarse-construir saberes que posibilitan el desarrollo de sus aspectos humanos. Este concepto, también, aporta dos elementos claves que ayudan a puntualizar los alcances de esta categoría. Primero amplía el escenario educativo a la sociedad, porque los procesos formativos están inscriptos en una estructura social desarrollada en un momento histórico determinado (regímenes económicos, políticos y sociales de una época). Segundo especifica la tarea educativa en este escenario es la formación de saberes (esto puede incluir saberes experienciales, prácticos o conocimientos con cierto grado de sistematicidad) que contribuye a desarrollar los aspectos humanos (conciencia, lenguaje, conocimiento sobre sí mismo, emociones, creatividad y transformación, entre muchos otros). En esta categoría se pueden incluir acciones pedagógicas con grados menores de sistematización y alcance como lo es la “educación no formal”, o con escasa o nula planificación como lo es la “educación informal”. Pero también incluye a la práctica docente y a la práctica de enseñanza con altos niveles de formalización.

En suma, como se ha podido apreciar la *práctica* entendida *habitualmente* como la continuada y repetida de una actividad durante un tiempo para adquirir habilidades, es vago y ambiguo para entender el mundo educativo. Por ello es necesario precisar su significado conforme a los ámbitos donde se pueden desplegar. Esto permite diferenciar la “práctica pedagógica” -práctica de enseñanza según la denominación de Edelstein (2003)- de la “práctica docente” o de la “práctica educativa”. Estas precisiones, si bien no resuelven los problemas teóricos y terminológicos que entrañan cada uno de estos conceptos, marcan al menos ciertos límites iniciales dibujando los contornos de un territorio donde muchas veces la falta de claridad y precisión conceptual genera problemas irresolubles en el campo educativo.

## 2. Componentes y relaciones en la práctica docente

Para comprender la complejidad que supone la práctica docente, en este trabajo, a diferencia de los estudios clásicos que sólo reconocen tres elementos, se postula la

existencia de 5 componentes básicos que *estructuran* dicha práctica, el o la estudiante (educando), el o la docente (educador), los conocimientos (objeto a conocer) entorno (o contexto) y el poder que los entrelaza.

A continuación, primero se expone cada uno de los componentes y las relaciones que se establecen entre ellos:

El o la *estudiante* es el componente central de esta práctica; tradicionalmente se lo consideraba como alumno/a (*a-lumno* o *a-lumna* etimológicamente significa alguien sin luz), porque es quien aprende. Por lo tanto, debe escuchar dócilmente y adoptar pasivamente las prescripciones establecidas. Se acomoda al contenido: lo memoriza mecánicamente y la tarea de estudiar la realiza como un acto de consumir ideas.

Por el contrario, en el marco de este espacio de formación, el o la estudiante es protagonista de su propio aprendizaje, ya que asume la tarea de estudiar como una práctica destinada a la creación o recreación de saberes y no la de consumo de ideas.

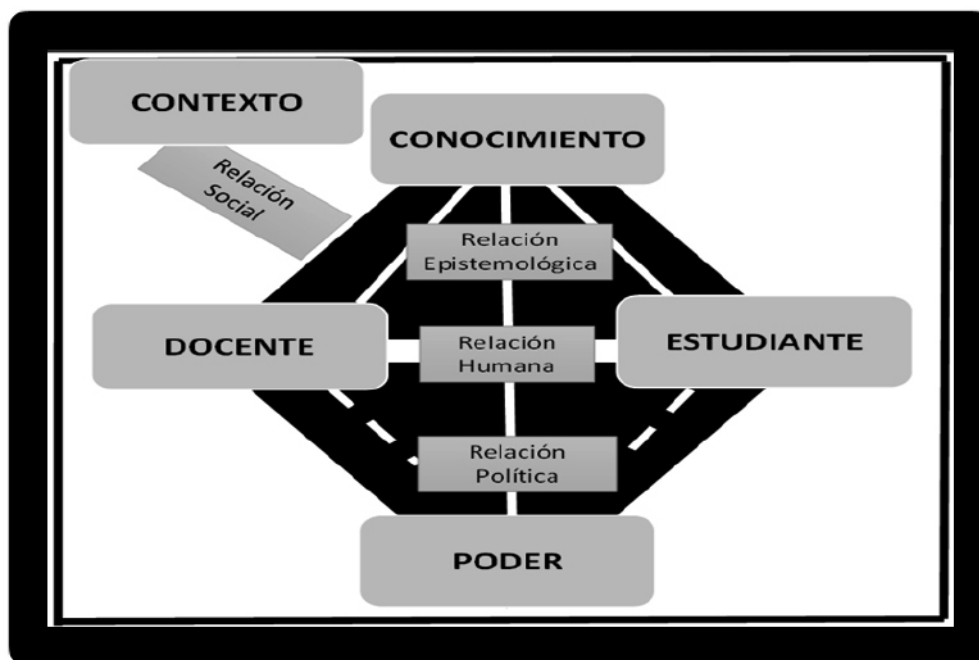


Figura Nro. 2. Componentes que estructuran la práctica docente

El o la *docente* (educador o educadora) es el otro componente relevante de esta práctica. Tradicionalmente era considerado el encargado de transmitir, de manera aséptica, los contenidos que conforman su campo disciplinar, visto de esta manera, la enseñanza es una actividad transmisiva y políticamente neutral.

Por el contrario, en este espacio, quien enseña debe ser un mediador crítico entre el saber y la comunidad estudiantil en un contexto concreto, que:

a) No solo debe enseñar sino aprender. Freire (1998, a) dirá que el diálogo genera un nuevo término: no educador-educando y no educando-educador, sino *educador-educando* con *educando-educador*. De este modo, el educador ya no es solo el que educa sino



aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Ahora ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los seres humanos se educan en comunión y el mundo es el mediador.

b) No debe transmitir conocimiento, sino desarrollar una praxis constructiva, en orden a que la comunidad estudiantil pueda apropiarse y construir conocimiento. El pensador brasileño dirá que enseñar no se agota en el 'tratamiento' del objeto o del contenido hecho superficialmente, ni en el acto de transferir conocimientos, sino en la posibilidad de crear su construcción o de su producción (Freire, 1998, a). Vista de este modo, la enseñanza ya no se basa en la entrega de información al individuo, sino que es una herramienta destinada a construir el potencial de aprendizaje que aún no existe.

c) No desarrolla una práctica neutral, sino que se implica en una praxis política, Freire (2002) dirá que los o las docentes no solo deben enseñar contenidos de manera seria y competente, sino que además deben asumir un compromiso y una actitud en favor de la superación de las injusticias sociales.

El *entorno* es el tercer componente, la práctica docente está anclada en un determinado contexto, no se produce en un vacío, pero el mismo no es un conjunto de circunstancias (materiales o abstractas) que se producen alrededor de la misma, sino que es un elemento que la atraviesa y que forma parte de la práctica. Ese contexto impacta en la tarea cotidiana, y eso hace que esté sometida constantemente a contradicciones y tensiones, que son los rasgos constitutivos que las caracterizan (Edelstein, 2003).

El *conocimiento* es el objeto que se enseña y aprende, este componente alude a informaciones, conceptos, métodos, teorías, prácticas, etc. provenientes de distintos espacios disciplinares, interdisciplinares o transdisciplinares que fueron construidos con el fin de explicar, comprender o eventualmente cambiar un sector de la realidad y que se convierten en una red de conceptos, representaciones, certezas y creencias que fundan la intervención docente (Gorodokin, 2004). Para la didáctica tradicional, el *conocimiento* es una lista de temas o unidades temáticas que el docente sabe y transmite al alumno/a que no sabe, una suerte de donación de los sabios a los que juzgan ignorantes; en cambio en este marco de trabajo, el conocimiento es una producción que resulta de la praxis de los seres humanos sobre la realidad y que deben ser aprendidos por medio de la comunicación entre sujetos igualmente cognoscentes.

El *poder* es el elemento que subyace a la práctica y se refiere a la capacidad que poseen los sujetos de ejercer el dominio o la imposición de uno o una sobre otra u otra; dicho en forma sencilla, el mismo alude como la capacidad de determinar los actos de los demás. El poder anida en el corazón de cada ser humano, pero se materializa en las diversas prácticas, en el caso de la práctica docente asume ribetes particulares en tanto se enlaza sujetos y con conocimientos.

En este trabajo se parte de considerar que la práctica docente es una práctica relacional que se construye mediante la vinculación entre los distintos elementos. El acto

educativo no se refiere ni al/a la docente ni al saber ni al poder o el contexto por separado, sino a la relación que se produce entre diversos sujetos sociales que habitan el aula universitaria—constituyéndose en ella como educadores/as y educandos—mediada por el saber y poder en un contexto definido.

## 2.1. Relaciones entre los componentes de la práctica docente

Entre cada uno de estos elementos se establecen un campo de vinculaciones diferentes y complementarias que *configuran* la práctica docente. A continuación, se describen cada una de ellas:

- A) Relación entre seres humanos (Relación humana)
- B) Relación entre seres humanos y el contexto (Relación social)
- C) Relación entre seres humanos y el poder (Relación política)
- D) Relación entre seres humanos y el saber (Relación epistemológica)

La *relación entre los humanos en el marco de la práctica docente* refiere a la interacción que se construye entre las distintas personas que protagonizan el proceso educativo, en particular los establecidos en el aula entre docentes y estudiantes. Ahora bien, el aprendizaje no se desarrolla en la interacción social sino más bien en medio de una interacción social, lo cual hace que el aprendizaje sea condicionado, donde por más racional que parezca, siempre estará cargado de aspectos emocionales (Casassus, 2006).

Habida cuenta de la complejidad que se establece en esta particular relación, en este trabajo solamente se tomará, un tipo especial de vinculación: el del “clima de aprendizaje”. El mismo alude al conjunto de percepciones que poseen los sujetos acerca de los factores que influyen en el proceso de aprendizaje, el mismo está asociado a las características del profesor y al ambiente que inspiran de comodidad y seguridad en los alumnos, pero que a la vez son desafiantes para su aprendizaje. Freire (1998, p. 43, b) señala: *“A veces ni se imagina lo que puede llegar a representar en la vida de un alumno un simple gesto del profesor. Lo que puede valer un gesto aparentemente insignificante como fuerza formadora o como contribución a la formación del educando mismo”*.

La práctica docente, por ser una práctica estrictamente humana, no puede ser entendida como una experiencia fría, sin alma, en la cual los sentimientos y las emociones, los deseos, los sueños, debieran ser reprimidos por una especie de dictadura racionalista (Freire, 1998, b) enseñar involucra una parte emocional que debe ser reconocida en todo momento. Este autor rechaza que aquel profesor severo, frío, distante e incoloro, para este pensador, la afectividad no está excluida de la cognoscibilidad.

De todas las emociones que se ponen juego en la experiencia educativa, el clima escolar es uno de los aspectos que gravitan y, en ocasiones, de manera significativa la enseñanza y el aprendizaje. Para lograr un primer acercamiento del clima escolar se reproducen algunas consideraciones realizadas por Aron y Milicic (2011) quienes diferencian dos tipos de

CLIMAS NUTRITIVOS	CLIMAS TÓXICOS
Percepción del clima de justicia. Reconocimiento explícito de los logros. • Predominio de la valoración positiva. • Tolerancia a los errores. • Sensación de ser alguien valioso. • Sentido de pertenencia. • Conocimiento de las normas y consecuencias de su trasgresión. • Flexibilidad de las normas. • Sentirse respetado en su dignidad, en su individualidad, en sus diferencias. • Acceso y disponibilidad de la información relevante. • Favorece el crecimiento personal. • Favorece la creatividad. • Promoción del enfrentamiento constructivo de conflictos.	• Percepción de injusticia. • Descalificación, ausencia de reconocimiento. Predomina la crítica. • Sobre-focalización en los errores. • Sensación de ser invisible. • Sensación de no pertenencia. Desconocimiento y arbitrariedad en las normas y consecuencias de su trasgresión. Rigidez de las normas. • No sentirse respetado en su dignidad, individualidad, en sus diferencias. • Falta de transparencia en los sistemas de información. Uso privilegiado de la misma. • Interfiere el desarrollo personal. • Pone obstáculos a la creatividad. • No enfrenta los problemas o se lo hace autoritariamente.

Cuadro Nro 1. Síntesis de climas áulicos nutritivos y tóxicos (Aron y Milicic, 1999)

climas, en el nivel medio, pero puede ser extensible a algunas aulas universitarias.

Estas consideraciones, si bien simplistas, ayudarán a convertir el aula en un lugar donde docentes y estudiantes se comprometan activamente en el proceso educativo. Establecer en el aula un clima de respeto y de confianza entre los diversos actores, desarrollar empatía, promover la posibilidad igualitaria de participación y la solidaridad como dispositivo socio-educativo posibilitan el enriquecimiento del proceso educativo.

En torno al *vínculo entre los sujetos humanos y el entorno*, se puede afirmar que el mismo es sumamente complejo y, *“tal complejidad deviene en este caso del hecho que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto”* (Edelstein, 2003, p. 74). En ese vínculo complejo es factible identificar dos perspectivas. La que entiende al entorno como “algo dado” y a la práctica docente como una forma de actuar resultante de dicho entorno; y la que la considera como un elemento dinámico, donde la realidad y sujetos se van construyendo a medida que sucede la práctica docente. El concibe al contexto como algo que está predeterminado y que irremediamente ya no hay posibilidad de mejorarlo. El segundo, en cambio, reconocen que el entorno se construye dialécticamente, en ese sentido la realidad condiciona al sujeto, pero éste al interactuar con la misma, la recrea cambiando a sí mismo y dicha realidad.

En estos modos de entender la relación entre práctica y contexto subyace dos modos de concebir a sujetos educativos, si la realidad es dada, entonces el docente universitario es un mero transmisor de saberes elaborados y el o la estudiantes en una persona pasiva; en cambio, si se entiende que el contexto condiciona, pero puede ser cambiada, las aulas universitarias serán entendida como un espacio de formación de ciudadanos, el o la docente será un promotor de transformación y el o la estudiante un sujeto activo

en su proceso formativo.

En lo vinculado a la *relación entre los sujetos humanos con el poder* (relación política), se puede apreciar que la práctica docente, es una práctica donde se disputan visiones sobre el mundo, algunas apuntan a ejercer su dominio con el fin de mantener el orden social existente y; la otra en cambio, a socializar el poder, con el fin de transformar el orden desigual y construir una sociedad justa y democrática. En ese escenario, el ejercicio del poder del docente puede constreñir la acción educativa imponiendo la visión dominante, o podría menos en cierta medida, liberarlo en tanto contribuye a transformar el orden social.

Tomando estas referencias se puede apreciar que, desde los marcos normativos, el docente, en el aula, ostenta el *poder legítimo*, en tanto está facultado a prescribir, evaluar e incluso sancionar el comportamiento de los y las estudiantes. En términos genéricos, se podría afirmar que el mismo tiene la posición jerárquica para determinar lo que es correcto y adecuado para los alumnos y lo que no, para establecer los límites de lo verdadero e importante y de lo falso e intrascendente.

Ahora bien, si bien es cierto el poder legítimo es otorgado por el sistema, la forma en *cómo se ejerce el poder* es lo que le confiere su carácter reproductor o transformador. En ese sentido se puede ejercer el poder en el aula de distintos modos. Puede actuar como un *docente autocrático*, que toma todas las decisiones unilateralmente sin tener en cuenta a sus estudiantes, emplea el poder que le otorga su posición jerárquica superior para imponer sus saberes o sus criterios sin posibilidad de problematizar. No cabe duda de que, este tipo de docente legitima el orden social vigente. Por el contrario, el *docente democrático* promueve la participación de sus estudiantes en la toma de decisiones. Dialoga y problematiza con ellos/as las temáticas que estudian. Este docente, no solo busca poner en cuestión el orden social, sino también transformarlo.

En lo relativo a la *relación de los sujetos educativos y el conocimiento* (relación epistemológica), se puede sostener que la práctica docente, es una práctica que produce, reproduce, circula y legitima un conjunto de saberes socialmente relevantes que forman parte de una cultura común. Esas prácticas están sostenidas en diversas concepciones de conocimientos, que muchas veces explican sus propuestas didácticas. Las consideraciones en torno al conocimiento que poseen son elaboraciones construidas en su formación y a través de la experiencia, que se movilizan y adquieren vigencia en el momento de adoptar decisiones en la práctica del aula.

*Grosso modo* se puede identificar dos concepciones, la positivista y las alternativas. La primera se funda en la racionalidad técnica, puesto que considera que la producción de conocimiento debe ajustarse a normas determinadas por el método científico, esto da lugar a prácticas en donde el conocimiento es concebido como una entidad externa, parcelada, cerrada y elaborado externamente que se convierten en un listado de temas, capítulos o unidades, para su posterior memorización por parte de los estudiantes. Ade-

más, su legitimidad y veracidad no se discuten, desde la evaluación sólo tiene en cuenta los productos obtenidos, dejando de lado los procesos por los que se alcanzaron y poniendo énfasis en la capacidad del alumno para retener la información.

Las perspectivas alternativas se asientan en una racionalidad práctica o crítica, buscan conocer la complejidad cambiante de la realidad educativa; por lo tanto, la Práctica Docente es una construcción histórica que apuesta a formar sujetos activos, autónomos, críticos, creativos, capaces de convivir democráticamente y de comprender el mundo. El conocimiento es concebido como un producto abierto, considerado como una construcción social, producto de un proceso dialéctico en el que intervienen factores culturales, sociopolíticos, psicológicos, etc. En ese marco, evaluar significa realizar un seguimiento significativo del desarrollo práctico de la hipótesis de la enseñanza (planificación), para realizar las adaptaciones que resulten necesarias.

### 3. Dimensiones de la práctica docente

Teniendo en cuenta los trabajos de Fierro, Fortoul y Rosas (2000), de Iglesias (2003) entre otros, se propone las siguientes dimensiones que atraviesan la Práctica Docente.

*Dimensión personal.* El o la docente es persona y, como tal se la debe entender como alguien que posee cualidades y defectos; cuenta con ideales, proyectos, motivaciones. Sus decisiones profesionales adquieren siempre un carácter particular.

*Dimensión interpersonal.* La práctica docente es una práctica que involucra a, al menos, dos tipos de sujetos: estudiantes y docentes. Entre ambos se establecen relaciones interpersonales que gravitan en la generación de un determinado clima social en el aula, el cual puede propiciar o interferir el aprendizaje. Dichas vinculaciones están cimentadas en relaciones siempre complejas por la diversidad propia de cada sujeto humano.

*Dimensión institucional.* La práctica docente se desarrolla dentro de una organización, por tanto, su tarea se construye colectivamente, pero está regulada en ese espacio. La institución le permite entrar en contacto con los saberes del oficio, las tradiciones, las costumbres y las reglas propias de la cultura institucional, como así también se constituye en el lugar privilegiado de la socialización profesional. El dinamismo de la Práctica Docente en su contexto institucional transcurre en el marco de las condiciones materiales, normativas y laborales que regulan el quehacer de la escuela.

*Dimensión social.* La práctica docente debe comprenderse en un contexto histórico, político, geográfico, cultural y económico singular del cual forma parte e incide en su labor y a la vez imprime determinadas exigencias. Por ello es imprescindible que el docente sepa leer el contexto. Si los universitarios no leen la realidad, se convierten en verdaderos analfabetos de la realidad (Iglesias, 2003).

*Dimensión disciplinar.* La práctica docente se estructura sobre el saber que será enseñado. *Los contenidos de las disciplinas*, sus formas, sus construcciones, sus procesos,

su desarrollo histórico y los giros que ha tenido el pensamiento humano en torno a la construcción de ese saber; son aspectos que atraviesan dicha práctica.

*Dimensión didáctica.* La práctica se materializa por medio de diversas estrategias pedagógico-didácticas que permite orientar, dirigir, facilitar y guiar a los y las estudiantes para que lograr apropiarse del saber culturalmente organizado, para que puedan construir sus propios conocimientos. Cada docente tiene que conocer la forma de acercarse al conocimiento para recrearlo frente a los estudiantes; coordinar situaciones de enseñanza y reflexionar sobre el aprendizaje de los estudiantes.

*Dimensión Valoral (política-ideológica).* La práctica docente se desenvuelve en un ámbito particular en el cual se dirime la forma de ver el mundo. Edelstein, (2011) dirá que no hay lugar neutral ni indiferente, es por ello por lo que el o la docente tiene que definir desde donde mirar el mundo, porque ello gravita en la postura acerca de la forma de enseñar, aprender y comunicar. El o la docente tiene que definir su sueño y desde allí operar sobre la realidad para transformarla. La dimensión política da sentido a la práctica que se desarrolla, es el modelo por el cual uno vive y lucha (Iglesias, 1994).

Es necesario recordar que la práctica docente, tal como lo destacan Fierro, Fortoul y Rosas (2000), está intencionalmente dirigida hacia el logro de determinados fines educativos que están contenidos en el marco axiológico. La educación no es neutral, el docente comunica valores personales e institucionales; por tanto, influye en la formación de las ideas, actitudes y modos de interpretar la realidad de sus estudiantes.

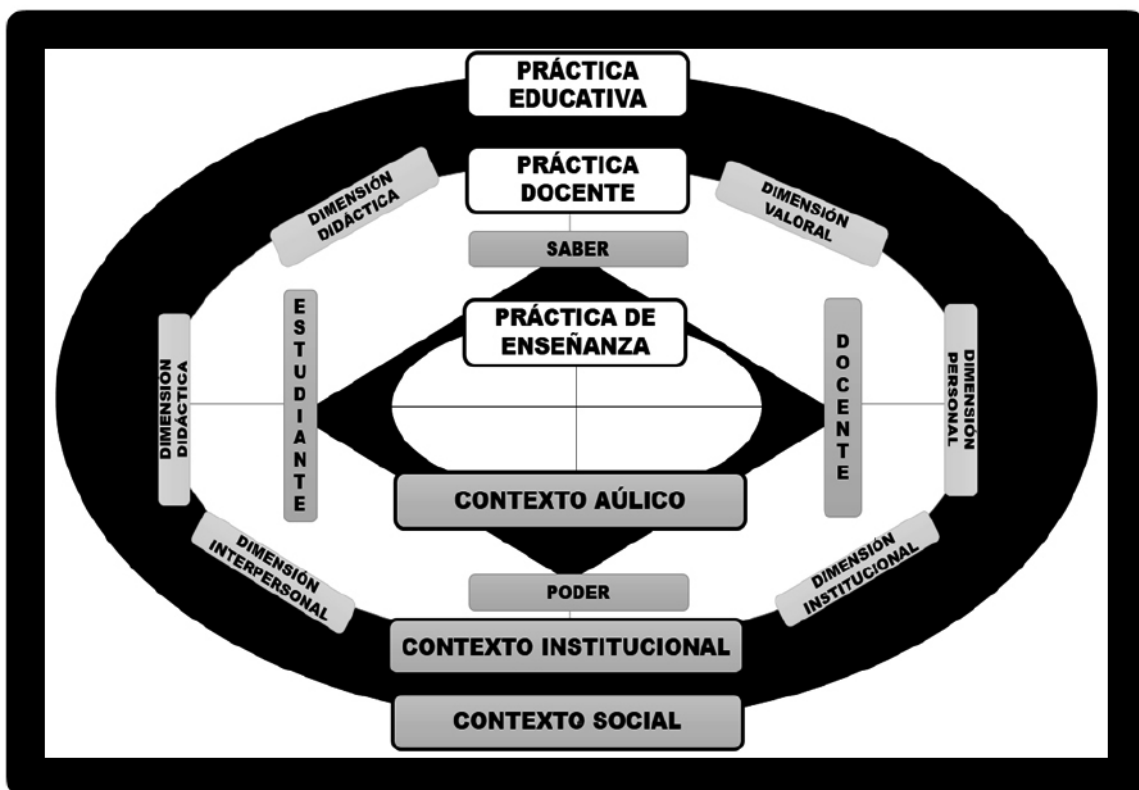


Figura Nro.3. Síntesis de elementos de la práctica docente (Godoy, Sanchez y Silva, 2019)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Esta figura fue construida por Godoy, M; Sanchez, S. y Silva, A. en el curso de posgrado dictado en el año 2019.

La práctica docente se sitúa en la intersección entre el sistema escolar y los grupos sociales particulares, por tanto, asume la tarea de mediar entre el proyecto político educativo y sus destinatarios (Fierro, Fortoul y Rosas, 2000) constituyéndose en una compleja trama de relaciones que asumen distintas características y trasciende el ámbito técnico-pedagógico.

#### 4. La práctica docente en la Universidad de San Juan

En este punto se reproducen las consideraciones que hace la Ord. CS N° 28/91 sobre la Práctica Docente en general y en particular las referidas a la Enseñanza Universitaria. Para ordenar la exposición emplea los tres momentos propuestos por Jackson (1975). La pre-activa, la interactiva y la pos-activa.

La *pre-activa* tiene como eje estructurador la planificación de la enseñanza, esta fase está destinada a hacer una primera reflexión sobre los componentes básicos del currículum (qué se pretende que aprendan los alumnos, para qué, con qué estrategias, en qué condiciones). Esto supone una fundamentación y clarificación de la acción futura de la labor didáctica del profesor.

Para desarrollar en la fase pre-activa, el Art. 18 de la Ord. CS N° 28/91, determina que los Profesores Titulares o los docentes a cargo de cátedra deberán presentar a la autoridad departamental: el *planeamiento* pertinente, en el mismo se deberá consignar como mínimo:

- a) Los objetivos básicos y verificables de la asignatura en relación con los objetivos de la carrera, del área y de las temáticas esenciales del curso en la currícula.
- b) La organización y secuencia de los contenidos.
- c) La determinación de la profundidad de los contenidos de programación y metodología propuesta para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (deberá contemplar: régimen y modalidad de parciales y trabajos prácticos, criterios y modos de evaluación y cronograma para la ejecución del curso).
- d) La inserción y articulación de la asignatura con las restantes del plan de estudios.
- e) La carga horaria que supone el cursado de la asignatura en atención a su crédito horario, de consulta y actividades en la Facultad.
- f) El régimen de evaluación para alumnos libres cuando las características de las asignaturas lo permitan.
- g) Los requisitos para obtener la regularidad en la asignatura.
- h) La planificación de cátedra que contemple la promoción sin examen final
- i) La bibliografía general y específica.
- j) La especificación de tareas, dedicación y distribución horaria de cada miembro del equipo de cátedra
- k) Las pautas generales para la ejecución de las encuestas de opinión de los alumnos

sobre aspectos sustantivos referidos al desarrollo de la asignatura.

l) Los criterios o pautas de coordinación académica en relación a las restantes asignaturas.

La fase *interactiva* tiene como eje central la metodología didáctica. En esta fase se realizan un conjunto de procedimientos y tareas de aprendizaje que el profesor propone a los estudiantes en los diversos ambientes. El docente promueve una serie de actividades, de diversa complejidad, para que los estudiantes desarrollen las capacidades en su proceso de aprendizaje.

En torno a la fase *interactiva*, la Ord CS N° 28/91 establece solamente tres artículos. El 26 ordena que el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de un mismo nivel curricular, deberá corresponder estrictamente al crédito horario asignado, procurando su desarrollo en un solo turno. El artículo 27 indica que toda actividad o modalidad relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje, que excepcionalmente pueda exceder el crédito horario asignado, deberá ser expresamente consignada a los fines de su oportuna ponderación, coordinación y autorización, por parte del Consejo Directivo de cada Facultad. Por último, el Art. 28 establece que las cátedras de un mismo nivel curricular, deberán articular y coordinar entre sí, las actividades obligatorias de los alumnos previstas en sus planificaciones. La actividad de coordinación entre cátedras es obligatoria y permanente y sus resultados deberán ser consignados en actas labradas a ese fin, las que tendrán carácter de públicas para la información de los interesados.

La fase *post activa* tiene como eje la evaluación del proceso de enseñanza. En esta fase se valoran una serie de elementos que ayudan al profesor a analizar y reflexionar sobre los procesos de aprendizaje y estimar en qué medida esa enseñanza facilita la adquisición integrada de tres dimensiones: cognitiva (conocer), la ética (responsabilidad moral) y la técnica (capacidad de hacer).

En torno a la tercera fase, la Ord. del CS N° 28/91 plantea algunas consideraciones sobre la evaluación de los estudiantes y sobre la construcción de registro del trabajo docente. En lo relativo a lo primero, esta norma establece que la calificación final que corresponda a un alumno por la ejecución completa de un curso o asignaturas, se amerita con la escala numérica de cero (0) a diez (10), y será debidamente consignada en el Acta que provea la Facultad (Art.38) y luego establece la siguiente correspondencia: Calificación 10: Sobresaliente. Calificación 8 y 9: Muy Bueno. Calificación 6 y 7: Bueno. Calificación 4 y 5: Regular. Calificación 1, 2 y 3: Aplazado. Calificación 0: Reprobado.

Respecto a los malos estudiantes destaca que, la calificación final 0, sólo procederá en caso de manifiesta deshonestidad intelectual o severas faltas de orden académico y determina la pérdida automática de la condición de regularidad que asista al alumno en la asignatura. Respecto al estudiante con buen desempeño indica, si un alumno manifiesta un desempeño excepcional en la resolución de un curso o asignatura, el Tribunal podrá felicitarlo y dejar constancia de tal circunstancia en el acta respectiva (Art. 39).



En lo relativo al informe de la práctica, esta normativa ordena en su Art. 19, que dentro de los diez (10) días posteriores a la finalización del período de clases, el profesor titular o a cargo de cada asignatura deberá confeccionar y elevar ante la autoridad departamental, el programa ejecutado y un informe final en relación con lo actuado durante el desarrollo del ciclo. Dicho programa privilegiará aquellos contenidos que se consideren sustantivos por sobre los que sean de carácter complementario. Luego en el Art. 20, aclara, si algún tema sustantivo de programa analítico de la asignatura no fuere desarrollado durante el período de clases, esta circunstancia deberá ser consignada en el informe final y programa ejecutado, indicando el modo de suplir su desarrollo.

## **Conclusión**

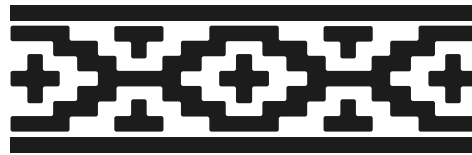
Acercarse a la noción de la práctica docente es compleja y genera contradicciones, en tanto se mueve en un escenario turbulento. Por ello en este capítulo se efectuó un trabajo analítico, que posibilitó; primero, diferenciar esta noción de otras categorías afines tales como práctica de enseñanza y práctica educativa; luego, presentar al o la estudiante, al o la docente, al saber, al poder y al contexto como componentes constitutivos de la práctica y; a partir de los mismos, caracterizar las relaciones que se establecen entre ellas. Asimismo, se planteó la existencia de seis dimensiones que la estructuran. Finalmente, sobre la base en ciertas construcciones teóricas efectuadas por Jackson (1975), se reprodujeron algunas prescripciones establecidas por la UNSJ, sobre esta temática.

Estas operaciones analíticas no solucionan los profundos problemas teóricos, ni siquiera las dificultades terminológicas que estos conceptos suponían, pero aportarán un marco de acuerdo mínimo que ayuda a iniciar una reflexión en torno a esta noción.



## PARTE II

# INVESTIGACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE





## CAPÍTULO 2. INVESTIGACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE: CONCEPTUALIZACIONES BÁSICAS Y FUNDAMENTOS

### Introducción

En el presente capítulo se aportan algunas coordenadas conceptuales que permitirán aproximarse a las diversas problemáticas que entrañan la investigación educativa de la práctica docente (investigación de la práctica en adelante); para ello, primero en forma somera, se plantea la diferenciación conceptual de tres categorías: análisis, reflexión e investigación; luego, en forma detallada se describen los supuestos (ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos) que sostienen tres concepciones socio-educativas y sus implicancias tanto en su forma de entender la realidad educativa como en las eventuales prácticas que pueden realizar la comunidad de docentes.

### 1. Diferenciación de la noción de investigación y categorías afines

Para la Real Academia Española (RAE, 2020) los conceptos: *análisis*, *reflexión* e *investigación* son diferentes; el primero, refiere a los procesos de distinción y separación de las partes del todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos; el segundo, alude a la acción y efecto de investigar, ello supone indagar para descubrir algo; y el tercero; *reflexión* (del latín *reflexio*) significa ‘analizar algo con detenimiento’. No obstante, cuando estas expresiones acompañan a la palabra “práctica docente”, el problema se complejiza, ya que en ocasiones: “reflexión de la práctica docente” y “análisis de la práctica docente” son empleadas como sinónimos, y las expresiones de “investigar la práctica” o “reflexionar la práctica” si bien son empleadas como categorías distintas, están estrechamente relacionadas.

Para examinar las implicancias educativas de estas nociones en el estudio de la problemática de la docencia, primero se describe el uso que de ellas se hacen en este campo y luego se marcan algunas diferencias, que suelen ser sutiles, pero son importantes.

El análisis de la práctica docente es “*un análisis crítico en el que se reconozcan todos los elementos que reflejan en ella, desagregándolos, pero sin perder la noción de su totalidad*” (Fierro *et al*, 2010, p. 21). Entendido de ese modo, el análisis es un proceso operativo que permite descomponer la práctica en partes y examinar cómo dichas partes se interrelacionan entre sí construyendo la totalidad. El análisis de la práctica es una herramienta valiosa porque permite diferenciar las dimensiones que la constituyen y sus eventuales relaciones y; a partir de allí, se puede distinguir aquellos aspectos que provienen del entorno social e institucional y los que son propios del espacio del aula, en la cual los docentes actúan con mayor libertad (Fierro *et al*, 2010).

La problemática de la *reflexión de la práctica* fue introducida, en el campo educativo, por Dewey en la década del '30, en su libro: *Cómo pensamos: Cognición y Desarrollo Humano*. En dicho texto establece la distinción entre *acción rutinaria* y *acción reflexiva*; la primera, alude a aquel tipo de acción humana impulsiva, guiada por la tradición o por el principio de autoridad y puesta de manifiesto en las normas oficiales o en las acciones cotidianas; la segunda, refiere al examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende.

Conforme a esta tradición, en este trabajo, se entenderá a la *reflexión de la práctica* como un proceso intencional, activo y deliberativo destinado a pensar detenidamente la acción educativa que se está efectuando, con el fin de construir saberes situacionales que permitan comprender tanto su sentido como su valor y eventualmente cambiarla. La reflexión exige meditar, pensar con atención y detenimiento, especialmente, los propios actos; porque ello ayuda a de-construir aprendizaje y a construir conocimientos situados que den sentido a la práctica y aporte a su mejora o transformación. Visto así la reflexión no son pasos específicos que hay que seguir, sino que son formas de afrontar y responder a los problemas.

La tercera categoría central en este trabajo, es el de la *investigación*, la misma alude a la práctica humana orientada a producir conocimientos nuevos sobre un sector de la realidad. En el campo pedagógico, la *investigación educativa* tiene un poco más de un siglo de historia; su origen se remonta a Europa a finales del siglo XIX, cuando la pedagogía adoptó la metodología científica positivista como instrumento para constituirse en ciencia. En América latina, el nacimiento es, aún, más reciente, tiene algunos antecedentes con la pedagogía experimental de principios del siglo XX, pero su crecimiento masivo data de la década del '60, cuando acompañó a las políticas educativas desarrollistas de esa época. En este trabajo, la *investigación de la práctica docente* como un tipo de investigación educativa, es un proceso intencional y sistemático que, a partir de informaciones construidas/recopiladas, tratan de producir un corpus organizado de conocimientos nuevos que permitan comprender, explicar y cambiar dicha práctica; en ese sentido, el docente investiga su propia realidad para generar conocimientos en orden a saber qué le está pasando y luego comprender, mejorar y transformar su práctica.

Hecho este recorrido, es necesario ahora establecer las coincidencias y diferencias entre esas categorías. El *análisis de la práctica*, la *reflexión de la práctica* y la *investigación de la práctica* tienen un mismo motor, el deseo humano de buscar explicaciones consistentes acerca de algún aspecto de la realidad, pero poseen intencionalidades diferentes. El *análisis* se orienta a conocer la estructura y dinámica de la práctica y para ello divide el todo en parte y luego lo reconstruye. La *reflexión* apunta a pensar detenidamente la práctica con la finalidad de darle sentido y valor a la misma. La *investigación* se dirige a construir conocimientos nuevos sobre la práctica. Conforme a este desarrollo se puede

sostener que el análisis, la reflexión y la investigación están íntimamente relacionadas, pero como se puede apreciar no se las puede tomar como equivalentes.

## 2. Fundamentos de las diversas concepciones socio-educativas

La *investigación educativa* en general y de la *investigación de la práctica* en particular se sostienen en tres concepciones socioeducativas que gravitan en la forma de concebir la realidad educativa y el modo en cómo relacionan la teoría y práctica que lleva a cabo el docente. Ellas son: los *explicacionistas* (o nomológico deductivo) que tratan de conocer la realidad social identificando las regularidades en forma de leyes generales; los *comprensivistas* (ideográficos) por el contrario buscan la comprensión del sentido y significado de la acción en cuanto a sus aspectos particulares e idiosincráticos. A ello se puede sumar los *crítico-transformadores* que tratan de cambiar el orden vigente para lograr la igualdad social. A continuación, se describen los aspectos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos de cada uno de ellos.

### 2.1. Concepción explicacionista (Positivista)

Debido a la gran diversidad de formas de llamar a esta concepción, se mencionan las denominaciones habituales de esta corriente de pensamiento: Positivismo, Científico-naturalista, Científico-tecnológico y Sistema gerencial, Empírico-analítico, Racionalidad Técnica, etc. Esta perspectiva encuentra su fundamento en el positivismo iniciado en el siglo XIX por Augusto Comte. Entre sus seguidores se destacan John Stuart Mill y Herbert Spencer entre otros.

Esta concepción no admite otra realidad que los hechos ni otro tipo de investigación que no sean las relaciones existentes entre los hechos que pueden captarse directamente por los sentidos y ser verificados por la experiencia.

El positivismo fue continuado en el siglo XX, por los neo-positivistas, pensadores nucleados en el Círculo de Viena en las décadas del '20 y del '30. Su origen hay que situarlo en el *Tractatus lógico-philosophicus* de Wittgenstein, y sus características más importantes son el rechazo de todo tipo de metafísica y la utilización del análisis lógico como instrumento para conocer la realidad. Para los neo-positivistas, un enunciado sólo es válido cuando es verificable. También se denomina positivismo lógico, empirismo lógico o empirismo científico, entre los autores importantes de esta corriente se destacan Rudolph Carnap, Otto Neurath, entre muchos otros.

#### a) Presupuestos básicos que sostienen el explicacionismo

Desde lo *ontológico* (naturaleza de la realidad), esta corriente de pensamiento asume una *concepción realista* (comúnmente llamado "*realismo ingenuo*") porque considera que la realidad tiene existencia propia, es independiente de quien la piensa y está gobernada por leyes naturales e inmutables (no pueden cambiar), pero pueden ser explicadas, predecidas y en algunos casos controladas mediante metodologías adecuadas. Por lo tanto,

existe una fuerte primacía del objeto frente al sujeto, de lo exterior frente a lo interior y de lo objetivo frente a lo subjetivo.

Desde lo *epistemológico* (naturaleza del conocimiento), esta perspectiva se adscribe a la concepción *positivista de la ciencia*, sosteniendo que la realidad puede ser conocida y aprehendida “tal cual es”, puesto que “la realidad percibida es la realidad misma”, no admite mayores complejidades. Desde este punto de vista, se puede construir conocimientos objetivos, porque la realidad es observable, cuantificable y replicable.

La preocupación de esta concepción está focalizada en el descubrimiento de *conocimientos teóricos generalizables* (aplicables a todos los contextos -universales-) y *asépticos* (neutrales desde el punto de vista valorativo) que tiendan al establecimiento de *relaciones causales*. Guba y Lincoln (1994) afirman que este punto de vista, busca conocer la realidad tal cual es, y que dichos conocimientos pueden ser resumidos en proposiciones generalizables a distintas situaciones, libres de cuestiones temporales y contextuales.

Desde lo *metodológico* (método para construir conocimiento sobre la realidad), esta perspectiva defiende el *monismo metodológico*, porque considera que sólo existe un único modo de construir conocimiento científico, el de las Ciencias Naturales. Por ello es que emplean diseños de investigaciones prefijados (descriptivos, experimentales o cuasi-experimentales) donde las variables a estudiar, su tratamiento y las relaciones causales que se esperan, están convenientemente operativizadas desde el principio. Los métodos cuantitativos (descriptivo e inferencial) son considerados los más adecuados porque emplean un conjunto de procedimientos de selección de los sujetos (muestreos aleatorios), de recolección de información (*tests* normalizados o contruados), de análisis de datos (estadística descriptiva o inferencial), que garantizan una supuesta eficiencia, rigor y objetividad.

En cuanto a lo *axiológico* (posición valorativa de las personas que construyen conocimiento sobre la realidad) desde esta perspectiva se defiende la neutralidad valorativa de los profesionales. Los mismos deben estudiar y actuar científicamente sobre el mundo sin involucrarse ni ética ni políticamente con los sectores con los que trabajan, porque ello afectaría la validez de los procedimientos empleados. Según este modelo, la eliminación de los juicios de valor preserva la pureza científica y evita la contaminación de las interpretaciones ideológico-políticas que afectan a la naturaleza del trabajo educativo. El o la profesional debe ser un sujeto aséptico, desinteresado y neutral, capaz de aplicar técnicas eficaces carentes de valores. La neutralidad valorativa que asumen estos profesionales, los exime de comprometerse humanamente con los diversos sujetos que transitan el mundo social y educativo.

b) Implicancias en la forma de concebir la realidad educativa.

Habida cuenta de los aspectos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y axiológicos se puede concluir que esta perspectiva considera que:



**La realidad educativa** es equiparable al mundo natural y, por lo tanto, debe ser tratada como “cosa”. Es una entidad independiente que se mantiene gracias a procesos impersonales que funcionan casi como leyes. Por lo tanto, dicha realidad es:

- Previsible en la medida que se puede anticipar lo que va a ocurrir debido al hecho de que, los fenómenos educativos tienden a repetirse regularmente.
- Dada ya que es estática y los cambios se producen solamente como resultado de la evolución de la misma.
- Tangible porque puede ser observada a partir de evidencias.
- Fragmentada ya que para estudiarla hay que dividirla en partes, pues supone que conociendo una parte se puede dar cuenta de las propiedades del todo.
- Convergente en tanto sólo existe un modo de poder interpretarla.
- Medible o cuantificable ya que el mundo educativo puede ser estudiado mediante procedimientos matemáticos.

Figura Nro. 4. La realidad educativa según el positivismo

En suma, la *realidad educativa* es entendida como un fenómeno regular y relativamente previsible. El conocimiento obtenido mediante procedimientos similares a la Ciencias Naturales, es presentado como copia fiel de la realidad (la realidad tal cual es). Dicho *conocimiento* se convierte en un conjunto de certezas universales (a-histórica, a-política) frente a los cuales solo cabe la aceptación. En este marco, las acciones pedagógicas llevadas a cabo por el educador se convierten en un conjunto de principios y reglas que dan resultados efectivos.

c) Implicancias en torno a la relación teoría-práctica.

En cuanto a la relación *teoría-práctica*, esta corriente de pensamiento asume una concepción tecnocrática, en esta perspectiva se establece una tajante *división en el trabajo educativo*. Así se distingue entre creadores (teóricos) y aplicadores (prácticos). Los *investigadores educativos, administradores, etc.* Son los exclusivos y legítimos encarga-

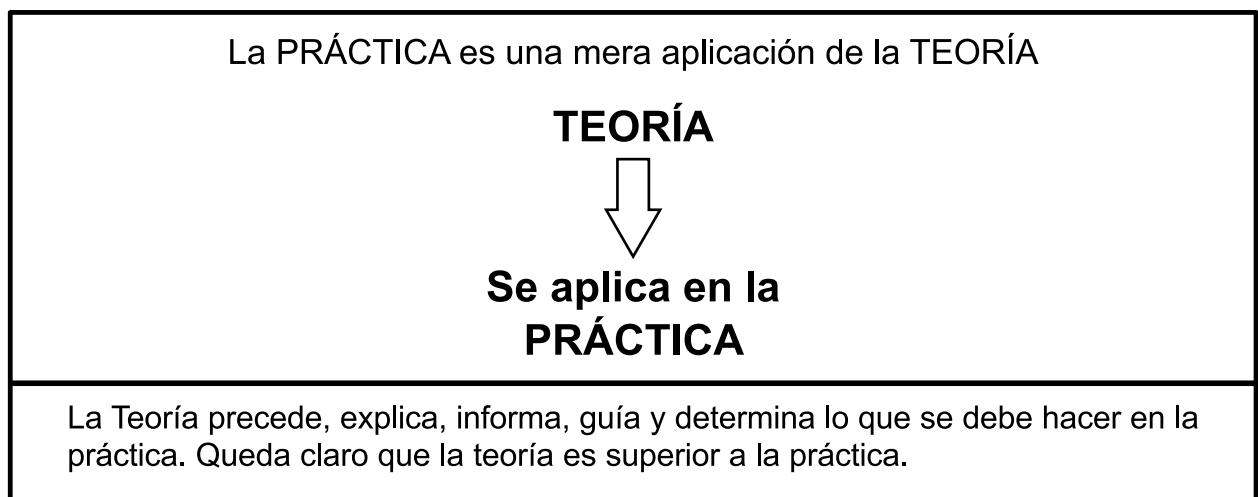


Figura Nro. 5. Relación teoría-práctica según el positivismo

dos de producir métodos y técnicas o prescripciones políticas que se convertirán en reglas de actuación para los docentes. Los *profesionales dedicados a la educación* tienen la responsabilidad de aplicar correctamente los conocimientos producidos por otros.

Como consecuencia de esta división del trabajo, los profesionales de la educación inscriptos en la perspectiva tecnocrática, han creído, que la *teoría* les va a proporcionar la guía para su *práctica*, para la acción que irremediablemente se ven obligados a desarrollar cada día, horas tras horas, en sus aulas. De ahí que las exigencias, a veces desesperadas, de las “recetas pedagógicas”, no sean más que la traducción, quizás simple pero no por ello menos importante, de las urgencias de los trabajadores de la enseñanza (González Sanmamed, 1995).

## 2.2. Concepción comprensivista (Interpretativa)

Las *ciencias interpretativas* denominadas también perspectiva hermenéutica, etnográfica, interpretativo-simbólica, fenomenológica, racionalidad práctica, racionalidad deliberativa engloban un conjunto de concepciones tales como la fenomenología (Husserl), la etnometodología, (Garfinkel), el interaccionismo simbólico (Blumer), entre otros. Todas estas corrientes de pensamiento han privilegiado el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social.

### a) Presupuestos básicos que sostienen la concepción comprensivista

Desde el punto de vista de los presupuestos *ontológicos* (naturaleza de la realidad), la concepción interpretativa asume una concepción *construccionista*, porque considera que la *realidad* es una construcción social y, por lo tanto, no es independiente de quien la piensa. Según esta perspectiva, la *realidad* no es sólo el resultado de hechos observables y externos, sino que se produce fundamentalmente por los significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de la interacción con los demás. Esta perspectiva, como se puede apreciar, da primacía al sujeto frente al objeto, a lo interior frente a lo exterior y, a lo subjetivo sobre lo objetivo.

Guba y Lincoln (1994) consideran que la *realidad* es percibida de múltiples maneras, es una construcción mental condicionada social y experiencialmente, de naturaleza local y específica. La forma y contenido de dicha realidad social dependen de las personas o grupos que las construyen. A diferencia del positivismo, la realidad no es natural, sino que constituye una construcción producida por los sujetos, o como lo afirma Húesen (1988), la *realidad* depende de la mente y en cierto modo es construida por ella.

Desde los presupuestos *epistemológicos*, esta perspectiva adscribe a la *concepción interpretativa de la ciencia*, según la cual es necesario estudiar los significados de las acciones humanas, penetrando en el mundo personal de los sujetos, tratando de identificar en los mismos cómo significan el mundo material y cómo construyen las normas de comportamiento que solo adquieren sentido en cada contexto y situación particular.

La preocupación central de esta concepción es lograr la comprensión de la realidad, captando los significados sociales a partir de las perspectivas de sus protagonistas. Los *conocimientos teóricos* que se construyen reflejan los significados elaborados por los sujetos sociales, identifican las reglas relacionales, caracterizan la multidimensionalidad causal y, además, reconocen la inter-subjetividad en el proceso de construcción. Las teorías interpretativas deben estar contextualizadas y permitir interpretaciones amplias y flexibles. Dichas teorías no buscan generalizar sino que se quedan en el plano de lo particular.

Desde lo *metodológico*, esta perspectiva, si bien defiende el *pluralismo metodológico* reconociendo la existencia de diversos modos de abordar el estudio de la realidad, prefiere los estudios cualitativos porque les permite una rigurosa descripción contextual de una situación, y le garantiza la máxima intersubjetividad en la captación de una realidad. Para ello emplean diseños de investigaciones emergentes que se adecuan a las características particulares del objeto que se estudian. Asimismo, los propósitos y las estrategias son esquematizados al principio, pero periódicamente se modifican, amplían o ajustan en función de la dinámica que asume la realidad. Consecuentemente, las metodologías cualitativas (estudio de casos, de grupos, etc.) son consideradas las más adecuadas para la realización de indagaciones sistemáticas debido a que su flexibilidad y apertura estimulan el protagonismo de los distintos sujetos involucrados en el estudio.

Desde lo *axiológico* (valorativo), no se promueve una neutralidad valorativa como lo propone el positivismo, sino que reconoce que las valoraciones gravitan sobre la selección y análisis de los problemas de la realidad que abordan. Pese a ello, consideran que el profesional debe mantener cierta distancia ante la incidencia de los aspectos socio-políticos (neutralidad empática).

#### b) Consecuencias en la forma de concebir la realidad educativa

Teniendo en cuenta los aspectos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y axiológicos, se puede concluir que esta perspectiva considera:

La **realidad educativa** es esencialmente humana y, no debe equipararse a los hechos naturales; por lo tanto, no puede ser tratada como una “cosa”, tampoco puede establecer regularidades o formular predicciones a partir de leyes universales. Por el contrario, la **realidad educativa** es:

- Construida, en la medida en que es una creación humana resultante de las interacciones entre los distintos miembros de una sociedad.
- Imprevisible debido a que la misma no se comporta regularmente, sino que se producen cambios permanentes, y es imposible efectuar predicciones mecánicas.
- Holística ya que no se puede dividir en parte para estudiarla, hay que captarla como un todo dentro de un contexto determinado.
- Divergente en la medida que admite diversos modos de interpretación.

Figura Nro. 6. La realidad educativa según la concepción interpretativa

En suma, desde este punto de vista, la realidad educativa por ser un conjunto de significados producidos intersubjetivamente, es compleja, posee un alto grado de incertidumbre, es singular e idiosincrática. Los problemas pedagógicos que en ella emergen son imprevisibles e inciertos. El conocimiento es presentado como una construcción hecha por los sujetos sociales. En este contexto, el *profesional-reflexivo*, como afirma Vogliotti *et al* (1998) debe activar su pensamiento práctico, diagnosticando los cambiantes problemas educativos, reestructurando estrategias o experimentando nuevas acciones. Como puede apreciarse todos estos elementos no encajan con el esquema rígido de la racionalidad positivista, se requiere un esquema abierto y flexible.

c) Implicancias en torno a la relación teoría-práctica.

En lo relativo a la vinculación entre teoría-práctica, esta corriente de pensamiento asume una concepción sustentada en la *racionalidad práctica*. Según esta perspectiva los *conocimientos teóricos* fueron creados sobre el acontecer práctico de la acción. Estas construcciones teóricas identifican los patrones de intercambios construidos sobre la base de los significados e interpretaciones compartidas por los miembros del grupo y, además, interpretan lo que sucede en una situación concreta observando todos los elementos que operan en un contexto natural.

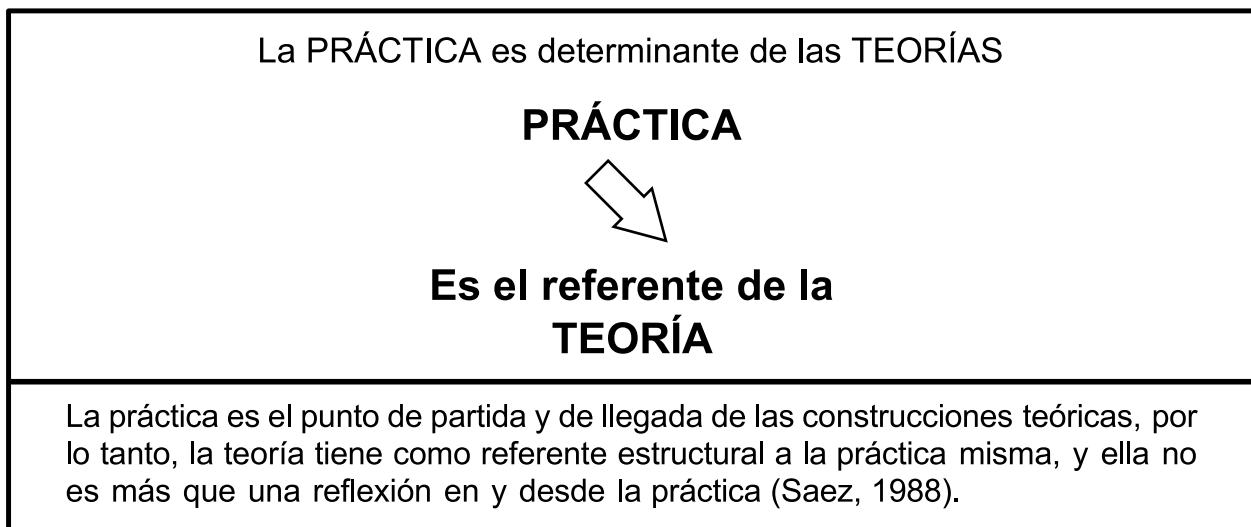


Figura Nro. 7. Relación teoría-práctica en la concepción comprensivista

### 2.3. La concepción crítico-transformadora (dialéctica)

Al igual que los otros dos modelos, esta perspectiva también cuenta con gran diversidad de formas de denominarlas. Algunos la llaman racionalidad emancipadora, ciencia crítica, otros la designan como crítica o crítica-transformadora. Esta corriente de pensamiento reconoce a Marx y Engels como los antecedentes más importantes, luego es proseguida a principios de siglo XX por la Escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas) y, continuada a lo largo del siglo XX por Carr y Kemmis (1988), Giroux (1980), Freire (1998, 2000) entre muchos otros.

#### a) Presupuestos básicos que sostienen la concepción crítica

Desde lo *ontológico*, esta concepción asume los presupuestos del *realismo histórico*, debido a que consideran que la realidad es una construcción social que está condicionada o determinada por cuestiones sociales, políticas, culturales, económicas, entre otras.

En este marco se considera que la realidad es contradictoria, ya que existen sectores sociales antagónicos que poseen intereses distintos. Los dominantes crean e imponen una concepción del mundo (ideología) como “real”, natural e inmutable (no puede ser cambiada), legitimando y perpetuando sus privilegios. Los dominados poseen una perspectiva alternativa a la dominante cuyos valores, creencias son absolutamente distintas y luchan por imponerse.

Desde lo *epistemológico*, esta perspectiva asume a la *filosofía liberadora* como referencia, que según esta concepción tanto la ciencia como el conocimiento, son en última instancia una ideología social que legitima ciertos saberes y acciones. Las teorías que se producen en este marco, están impregnadas de valores y componentes éticos, las mismas buscan superar e incidir en la capacidad reflexiva de los profesionales. La preocupación central de esta concepción es, “*desmitificar los modelos dominantes de conocimientos y las condiciones sociales que restringen las actividades prácticas de los hombres, (...) comprender las relaciones entre valores, intereses y acciones y, parafraseando a Marx, cambiar el mundo, no sólo describirlo*” (Popkewitz, 1994, p.45).

Desde lo *metodológico*, esta perspectiva, al igual que la perspectiva interpretativa, defiende el *pluralismo metodológico* reconociendo la existencia de diversos modos de abordar el estudio de la realidad, debido a que combinan los estudios cualitativos y cuantitativos. Para ello emplean diseños de investigación dialógicos que se adecuan a las características particulares de los sujetos y la realidad que estudian.

Desde el punto de vista *axiológico*, este enfoque promueve el compromiso ético-político del o la profesional con los sectores sociales con los que trabaja, poniendo el acento en su compromiso social, en tal sentido dicho profesional se involucra de igual a igual con el grupo de sujetos con el que trabaja, pero esta relación no es aislada sino que está incluida en un movimiento social más amplio que busca mayor justicia, igualdad y libertad para todos.

Los partidarios de esta perspectiva, consideran que los que niegan los juicios de valor para preservar la pureza científica y evitar la contaminación de las interpretaciones ideológicas, no pueden percibir que las Ciencias Sociales son un producto cultural, social e histórico que se entrelaza con el contexto social.

#### b) Implicancias en la forma de concebir la realidad educativa

Teniendo en cuenta de los aspectos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y axiológicos se puede concluir que esta concepción considera que:

La **realidad educativa** está atravesada por cuestiones socio-políticas. Dicha realidad es:

- Construida, en la medida en que son creaciones humanas resultantes de la interacción entre los miembros de una sociedad.
- Holística ya que no se puede dividirla en partes para estudiarla, sino que hay que captarla como un todo dentro de un contexto determinado.
- Divergente y dialéctica en la medida que admite diversos modos de interpretación que confrontan permanentemente.
- Histórica en la medida que son creaciones que se dieron en una época determinada en donde se entrecruzan cuestiones sociales, culturales, económicas y políticas.

Figura Nro. 8. La realidad educativa según la concepción crítica

c) Implicaciones en torno a la relación teoría-práctica

En lo relativo a la relación teoría-práctica, esta corriente de pensamiento asume una **concepción dialéctica**, según la cual:

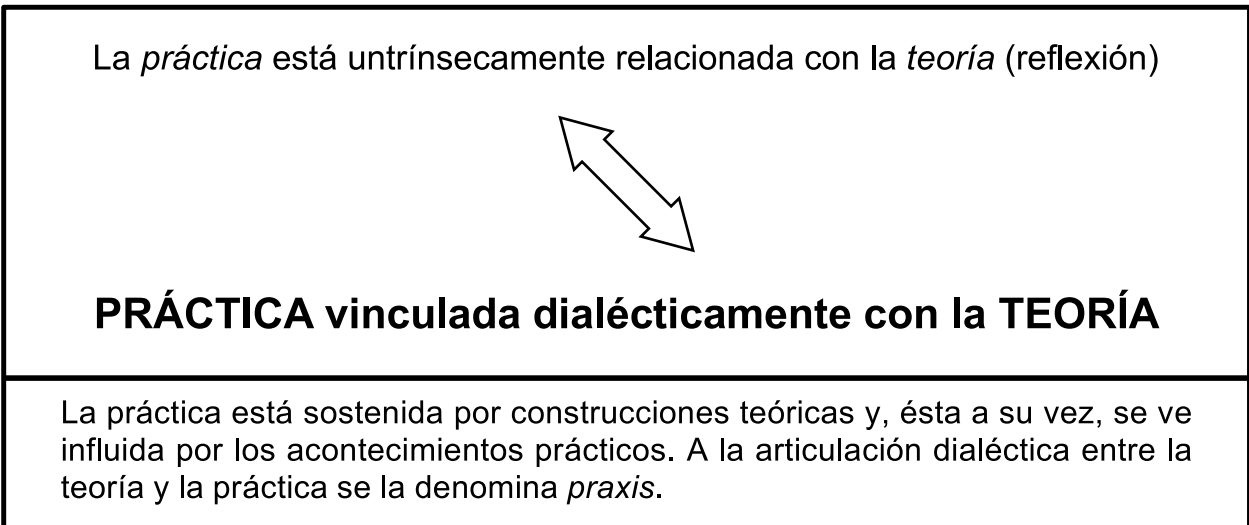


Figura Nro. 9. Relación teoría-práctica según la concepción crítica

Desde esta perspectiva queda claro que la “praxis”:

- No es una actividad práctica que carece de sentido.
- No es una actividad que se opone a la teoría.
- No es una actividad técnica que aborda instrumentalmente los problemas de la realidad.

La praxis es un proceso que integra dialécticamente la teoría y la práctica, la acción y reflexión, en virtud de ello:

- a) La teoría permite comprender y transformar la realidad educativa mediante prácticas emancipadoras.

- b) La teoría se confronta permanentemente con la realidad, proporcionándole la guía y la herramienta para la realización de una acción destinada a la emancipación y el cambio social, pero a su vez la realidad y la práctica constituyen el nutriente de los procesos teóricos.
- c) La teoría no existe al margen de la práctica que intenta dar cuenta, y tampoco no existen acciones prácticas que sean a-teóricas; por lo tanto, no hay teorías ajenas a alguna práctica ni práctica alguna que no pueda ser examinada mediante un tratamiento conceptual.

Como se ha podido apreciar, la teoría y la práctica están intrínsecamente relacionadas, son dos caras de la misma moneda, ellas no pueden separarse una de la otra. Esta forma de entender esta relación tiene importante consecuencia en la práctica profesional de los educadores.

## Conclusión

A lo largo de este capítulo se desarrollaron dos ejes que contribuyeron a aproximarse a la noción de *investigación de la práctica*.

En primer lugar, se diferencia conceptualmente tres categorías como lo son: “análisis de la práctica”, “reflexión de la práctica” e “investigación de la práctica”. En ese marco se pudo apreciar que el *análisis* es un proceso operativo que permite descomponer la acción educativa en dimensiones y examinar sus interrelaciones, la *reflexión* es un proceso activo y deliberativo que busca comprender el sentido y el valor de la práctica y la *investigación* es una actividad intencional que busca construir conocimientos nuevos con un cierto grado de sistematicidad. Como se puede apreciar estas nociones están fuertemente conectadas pero no cabe duda, son distintas entre sí.

En segundo lugar, se realizó un recorrido por los supuestos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y axiológicos de tres enfoques de la investigación educativa. En ese horizonte se pudo apreciar que:

a) La concepción *explicacionista (positivista)* aborda a la realidad educativa como si fuera una realidad natural. Esto le lleva a concebirla como previsible, dada, estática, tangible, fragmentada, convergente y cuantificable. En ese marco la relación entre *teoría* y *práctica* es una relación de subordinación, en la medida en que la primera precede, explica, informa, guía y determina mecánicamente lo que se debe hacer la segunda. Desde este modelo se establece una tajante división en el trabajo educativo. Los investigadores educativos son los legítimos encargados de producir el conocimiento teórico desde el cual se derivarán las reglas de actuación para los profesores. Los docentes dedicados a la educación tienen la responsabilidad de aplicar correctamente los conocimientos producidos por aquellos.

b) Para la concepción *comprehensivista (interpretativa)* la realidad educativa no puede ser tratada como una “cosa” ni se pueden establecer regularidades o formular predicciones a partir de leyes universales. Por el contrario, la realidad educativa es un conjunto de significados producidos inter-subjetivamente. No existe independientemente de los sujetos que la perciben y de los significados que acerca de ella se acuerdan. De ahí se sostiene que la realidad es: construida, imprevisible, holística y divergente. Desde esta perspectiva, la práctica es el punto de partida y de llegada de las construcciones teóricas; por lo tanto, la teoría tiene como referente estructural a la práctica misma, y ella no es más que una reflexión en y desde la práctica. Esta concepción promueve la conformación de un docente-reflexivo, capaz de construir conocimiento a partir de su propia práctica. Dicho docente trabaja de manera autónoma, por ello debe contar con un componente artístico e intuitivo que le permita la generación de nuevas ideas que ayuden a resolver los problemas educativos que se produzcan en la realidad.

c) La concepción *crítico-transformadora* concibe la realidad educativa como una construcción social histórica. La misma es construida, holística, divergente, dialéctica, e histórica. En lo relativo a la relación *teoría-práctica*, esta corriente de pensamiento considera que la práctica está intrínsecamente relacionada con la teoría. La práctica está sostenida por construcciones teóricas y, ésta a su vez, se ve influida por los acontecimientos prácticos. A la articulación dialéctica entre la teoría y la práctica se la denomina praxis. Esta concepción promueve la conformación de un *docente-crítico* capaz de comprometerse en el proceso de construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Dicho docente tiene que poseer un bagaje cultural de carácter político y social que potencie su capacidad de reflexión sobre la práctica, de manera que sea capaz de hacer visible el carácter opresor de ciertos supuestos ideológicos arraigados en el actuar cotidiano, para luego contrarrestar sus influencias en el espacio áulico, institucional y social.



## CAPÍTULO 3. INVESTIGACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE: PERSPECTIVAS Y MODELOS

### Introducción

Este capítulo proporciona un marco de referencia conceptual que contribuye a examinar las distintas miradas que existen en torno a la *investigación de la práctica*; para tal efecto, se presentan dos formas de ordenarlas, el de las perspectivas metodológicas de la investigación y el de los modelos de investigación de la práctica desarrolladas en América latina. El primero se hace, teniendo en cuenta el modo de ver la realidad y estudiar un problema, y el segundo sobre los modelos teóricos entendidos como construcciones conceptuales ejemplares que representan en forma esquemática cómo es un sector de la realidad. Estos modelos prototípicos son herramientas analíticas que permiten visualizar el punto de intersección entre la realidad y el pensamiento.

Las perspectivas y los modelos son dos organizadores analíticos que contribuyen a clasificar las distintas miradas que existen en un campo determinado, las mismas operan como dos redes de pesca que poseen mallas de distintos tamaños. Una, las perspectivas, pesca los grandes referentes en torno a la forma de crear conocimientos de manera sistemática; y la otra, los modelos, además de atrapar esos grandes referentes, capta aquellos matices que existen entre las distintas propuestas, y entre ellos el referido a la significación que le atribuyen a la investigación de la práctica.

### 1. Las perspectivas: el método cuantitativo y el cualitativo

Las perspectivas de la metodología, tal como se señaló anteriormente, actúa como una malla que pesca dos formas diferenciadas de hacer investigación: la cuantitativa y la cualitativa.

La *perspectiva cuantitativa* es un enfoque investigativo que, en términos de su *finalidad*, apunta a describir, explicar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre los distintos elementos. Los *problemas* se formulan en términos de relaciones causales, las categorías de análisis son variables que se expresan numéricamente, las *hipótesis* son respuestas tentativas a los problemas que tienen un carácter empírico en tanto son observables y medibles y, la lógica predominante en este enfoque es el hipotético-deductivo.

En lo referido a la *selección de los sujetos*, a estos estudios le importa realizar generalizaciones; por lo tanto, adquiere gran relevancia la selección de los sujetos siguiendo criterios estadísticos. Aquí se determina la *Población* y la *Muestra*. La primera constituye la totalidad de un grupo de elementos u objetos que se quiere investigar, es el conjunto de

todos los casos que concuerdan con lo que se pretende investigar y la segunda es una parte representativa del todo o lo que es lo mismo un universo en miniatura. Los *procedimientos* para la selección de los sujetos se hacen en base a diversos tipos de muestreos. A modo de ejemplo se puede mencionar: el aleatorio simple, el muestreo sistemático, o el muestreo estratificado, etc.

En lo relativo a la *recolección de datos*, quienes investigan aplican instrumentos de recolección que han sido seleccionados, contruidos y estandarizados previamente. Existe una gran multiplicidad de instrumentos (cuestionarios estandarizados, observaciones estructuradas, *test*, entre otros).

En cuanto al *análisis y sistematización* de datos. Para esta perspectiva, una vez recogidos los datos, es necesario darles un orden, para ello utilizan cuadros, tablas, gráficos o cualquier otro instrumento que permita presentar y resumir la información que se obtuvo. Ese ordenamiento facilita el análisis y la interpretación. Se analizan los datos en función de los objetivos que sirven de ejes orientadores y paralelamente se interpreta la información tomando en cuenta el marco teórico y conceptual en que se basa la investigación. En este enfoque los datos cuantitativos se analizan habitualmente mediante la estadística (descriptiva o inferencial), esta herramienta permite hacer un procedimiento riguroso para abordar el análisis. Se pueden utilizar sistemas informatizados como el *SPSS*, *Excel*, entre otros.

La *perspectiva cualitativa* es un enfoque investigativo que tiene como *finalidad* describir y comprender la realidad, para ello busca construir conocimiento en base a los sentidos que los seres humanos le atribuyen a dicha realidad. Los *problemas* están planteados en términos de entender la construcción de sentido de la realidad, las categorías de análisis permiten describir y reflexionar sobre los fenómenos estudiados y en lugar de hipótesis, se prefiere utilizar las anticipaciones de sentidos que, son respuestas provisorias que permiten comprender el estudio. La lógica predominante de este enfoque es el deductivo.

En lo referido a la *selección de los sujetos*, a los estudios cualitativos les importa examinar una práctica dentro de su contexto real y construir conocimientos exhaustivos acerca de un problema particular, sin renunciar al establecimiento de conexiones con las dimensiones amplias del espacio social; por lo tanto, la selección de los escenarios de estudio debe tener en cuenta este principio. Los *procedimientos* de selección, se hacen en referencia a diversos tipos de *muestreos intencionales o basados en criterios* (se busca seleccionar aquellos casos en función de la *rica y diversa información* que aporta el estudio). A modo de ejemplo se puede mencionar: muestreo por tipos de casos (casos extremos, negativos o positivos, típicos, únicos, de reputación etc., muestreo de red o bola de nieve).

En lo relativo a la construcción y análisis de la información, es necesario hacer tres observaciones:

-La construcción de información como su análisis no son fases sucesivas, sino que

puede producirse de manera simultánea, vale decir que el o la investigador/a construye y analiza las informaciones a medida que la recolecta.

- La complejidad que entraña los objetos de estudio de carácter cualitativo exige el empleo de una gran multiplicidad de instrumentos sumamente flexibles, entre los que se pueden destacar: entrevista semiestructurada, historia de vida, observación sin estructuración, grupos de discusión entre muchos otros.

- El análisis de la información cualitativa, si bien cuenta con algunos procedimientos (inducción analítica, tipología, comparación constante, etc.), casi siempre, requiere la creatividad de quienes investigan para sistematizarlos y a partir de allí poder hacer el análisis y la interpretación. En la actualidad se cuenta con sistemas de procesamiento informatizados tales como: *Atlas Ti* o *Nudist*, entre otros.

Haciendo una recapitulación de lo desarrollado hasta aquí, se puede concluir que:

La *perspectiva cuantitativa* considera que la cuantificación (heredado de las Ciencias Naturales) es el método privilegiado para contestar las preguntas de investigación. Coherente con esa mirada emplean diseños de investigaciones prefijados (descriptivos, experimentales o cuasi-experimentales) donde las variables a estudiar, su tratamiento y las relaciones causales que esperan comprobar, están convenientemente operativizadas desde el principio. Los métodos cuantitativos (descriptivo o inferencial) son considerados los más adecuados porque emplean un conjunto de procedimientos de selección de los sujetos (muestreos aleatorios), de recolección de información (*tests* normalizados), de análisis de datos (estadística descriptiva o inferencial) que garantizarían “eficiencia, rigor y objetividad”.

La *perspectiva cualitativa* considera que comprender el sentido que los sujetos le atribuyen a la realidad es el aspecto central que caracteriza la naturaleza humana; por lo tanto, adopta un método que le garantiza la captación de esos sentidos particular y la rigurosa descripción contextual donde ella se produce, por ello emplean diseños de investigaciones emergentes que se adecuan a las características particulares del objeto que se estudia. Asimismo, los propósitos y las estrategias son esquematizados al principio, pero periódicamente se modifican, amplían o ajustan en función de la dinámica que asume la realidad. Consecuentemente, la metodología cualitativa (estudio de casos, de grupos, biografías, etc.) es considerada las más adecuadas para la realización de indagaciones sistemáticas debido a que su flexibilidad y apertura, estimulan el protagonismo de quienes están involucrados en el estudio.

## **2. Modelos de investigación de la práctica: La investigación tradicional y los modelos alternativos**

Los modelos son una herramienta analítica, tal como se advirtió anteriormente, que capta los matices metodológicos de las propuestas desarrolladas en América latina, y

entre dichos matices distingue el lugar que le atribuyen a la *investigación de la práctica*. Teniendo en cuenta este organizador, a continuación, se caracterizan tanto el modelo tradicional como los tres modelos alternativos.

## 2.1. El modelo de investigación tradicional

La investigación tradicional se funda en la racionalidad técnica puesto que considera que la producción de conocimiento debe ajustarse a normas determinadas por el método científico; para la misma, la investigación educativa, por ser una actividad libre de valores y estar motivada por la búsqueda desinteresada de la verdad, debe emplear el único método que asegure la objetividad y evita la subjetividad cargada de valor (Lobos, 1995).

Este modelo de investigación educativa hunde sus raíces conceptuales y teóricas en la *perspectiva positivista de la ciencia*. Las investigaciones educativas positivistas llevadas a cabo durante la posguerra intentan imitar las investigaciones desarrolladas en las ciencias naturales, en la medida que los procedimientos y los modelos de explicación de dichas ciencias se convierten en el parámetro sobre el que se juzgan las ciencias sociales.

Desde el punto de vista epistemológico, la investigación educativa, según Popkewitz (1988:66) tiene que aceptar que:

- a) La teoría debe ser universal, no vinculada con un contexto específico ni a circunstancias en las que se formulen las generalizaciones
- b) La ciencia debe ser una actividad desinteresada. Las proposiciones científicas son independientes de los fines y valores de los individuos
- c) El mundo social (en este caso referido a lo educativo) debe ser entendido como un sistema de variables analíticamente separables de un sistema de interacción
- d) El conocimiento formalizado exige aclarar y precisar las variables antes de iniciar la investigación
- e) La búsqueda de un conocimiento formal y desinteresado implica la incorporación de la matemática como el procedimiento para elaborar teoría

En el *plano axiológico*, los partidarios de esta perspectiva defienden la *neutralidad valorativa* de los investigadores educativos, ya que consideran que, quienes investigan deben estudiar a los/as investigados/as (objeto de estudio) como entidades separadas e independientes y no tienen que involucrarse con ellos, porque afectaría la validez del proceso de construcción de conocimiento que llevan a cabo. En tal sentido deben emplear procedimientos rigurosos que garanticen la objetividad de los saberes científicos producidos. Según este modelo, la eliminación de los juicios de valor preserva la pureza científica y evita la contaminación de las interpretaciones ideológicas-políticas que afectan la naturaleza de la investigación.

### • El proceso de investigación educativa

Desde este punto de vista, la realidad educativa está conducida por leyes naturales

que pueden ser identificadas y manipuladas como si fueran objetos del mundo externo. En este contexto, las investigaciones educativas buscan elaborar teorías que *describan* objetivamente el fenómeno pedagógico a partir de sus evidencias empíricas, *expliquen* el comportamiento de la realidad educativa mediante el establecimiento de relaciones de variables, más allá de cuestiones temporales y contextuales y, eventualmente, *predigan* determinados hechos.

MODELOS		MODELO TRADICIONAL	MODELOS ALTERNATIVOS		
		Investigación Tradicional	Etnográfica Crítica	IAP	Talleres de Educadores
<b>INVESTIGACIÓN DE LA PRÁCTICA</b>					
<b>Autores</b>		Cortada de Kohan	Ezpeleta, Rockwel, Mercado.	Freire, Borda, Bosco Pinto	Vera, Hevia, Batallán
<b>Fundamento Onto-epistemológico</b>		Positivismo	Fenomenología	Teoría socio-crítica	
<b>Fundamento Axiológico</b>		Libre de valores (neutralidad valorativa)	Compromiso restringido (Neutralidad empática)	Compromiso pleno (científico y político-ideológico)	
<b>P R O C E S O  D E  I N V E S T I G A C I Ó N</b>	<b>El problema de estudio</b>	Es determinado por quien investigada	Es determinado por quien investiga a partir de quienes son investigado	Es definido en forma conjunta por el investigador/a-investigado/a y el investigado/a-investigador/a	Es seleccionado y definido por las y los docentes
	<b>Fin de la investigación</b>	Explicar, describir, predecir	Comprender e interpretar la realidad	Conocer y transformar la realidad	Comprender y transformar la realidad
	<b>Sujeto de Estudio</b>	Muestreo Probabilístico o no probabilístico	Selección intencional determinado por criterios específicos	Voluntarios. Participan aquellos que están dispuestos a estudiar y superar el problema	Las y los docentes que, en forma voluntaria, están dispuestos a participar de la experiencia
	<b>Métodos de investigación y Técnicas de recolección</b>	Descriptivo experimental o cuasi-experimental Test, cuestionario observación sistemáticas	Trabajo de campo, observación Participante, entrevista, historia de vida, documentos escritos	Instrumentos cuali y cuantitativos	Observación, registros etnográficos
	<b>Análisis de datos</b>	Predomina lo cuantitativo: Estadística (descriptiva e inferencial)	Predomina el análisis cualitativo (Inducción analítica, comparación constante, etc)	Triangulación. Análisis dialéctico	Predomina el análisis cualitativo (Inducción analítica, comparación constante, etc)
	<b>Comunicación de lo investigado</b>	Informe científico	Informe Etnográfico	Informe en función de destinatarios/as	-----
<b>Posición acerca de la investigación de la práctica</b>		No es compatible con la investigación de la práctica	Es incompatible, pero requiere condiciones de posibilidad	Es compatible con la investigación de la práctica	Es compatible con la investigación de la práctica

Cuadro Nro.2. Perspectivas y modelos de Investigación Educativa en Latinoamérica

Los *problemas educativos* que se estudian están determinados por el o la investigador/a profesional. Los mismos emergen de su interés por describir o explicar lo que acontece en el ámbito educativo, sin tomar en consideración las necesidades de los sujetos sociales involucrados en este sector de la realidad. Por lo tanto, los tipos de problemas que se plantean se alejan habitualmente de las preocupaciones de los diversos protagonistas del mundo educativo. Ello no quiere decir que dichos problemas no existan, sino que habitualmente carecen de relevancia para las instituciones educativas. En otras palabras, se puede decir que una importante cantidad de problemas estudiados corren bien, pero fuera de pista.

Esta situación demuestra que muchos investigadores e investigadoras profesionales están sobredeterminadas por sus concepciones teóricas y academicistas, que les imposibilita acceder a otros modos de percibir la realidad. Si se desea generar conocimientos que puedan acercar la investigación al aula, se deben hacer investigaciones que sean más compatibles con las perspectivas de los profesores (Bolster, 1983).

La *selección de los sujetos* es de suma relevancia para este modelo, ya que a una importante cantidad de estudios inscriptos en este marco les importa efectuar generalizaciones, es decir, que los resultados de un trabajo (mediciones, observaciones, etc.), que se hacen sobre un limitado número de sujetos o muestra de individuos sea extensible a la población que dicha muestra representa.

Teniendo en cuenta esta pretensión de generalización, para este enfoque es de capital importancia:

a) Determinar claramente la *población de estudio* (totalidad de los casos acerca de los cuales se harán las inferencias de los estudios) y la *muestra* (parte representativa del todo) que será la base sobre la que se hará la inferencia.

b) Elegir el *tipo de muestreo* o procedimiento para la selección de los sujetos. A grosso modo se pueden distinguir dos tipos: los *muestreos probabilísticos* y *no probabilísticos*. Los primeros garantizan que todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de ser escogidos para la muestra y por lo tanto, los resultados obtenidos son generalizables a la población. Los segundos no garantizan dicha probabilidad sino que la selección de los elementos depende del criterio del investigador y en consecuencia, los resultados sólo son generalizables a la muestra en sí y no a la población.

A modo de ejemplo se pueden mencionar los siguientes tipos de muestreos:

A) Probabilísticos.

- *Aleatorio simple*. Es un muestreo donde se escogen al azar los elementos, garantizando que cada individuo de la población tenga la misma probabilidad de ser elegido.
- *Estratificado*. Implica el uso deliberado de submuestras para cada estrato o categoría que sea importante en la población.
- *Estratificado proporcional*. Es un muestreo donde cada estrato está representado en la muestra de acuerdo a su frecuencia en la población total.

Para que una muestra posea validez, es necesario que sea representativa del universo que se va a estudiar, que su tamaño sea estadísticamente proporcional al tamaño de la población y que el error muestral se mantenga dentro de límites aceptables.

B) No probabilísticos.

- *Intencional*. Este tipo de procedimiento exige un cierto conocimiento del universo. Su técnica consiste en que el investigador escoge intencionalmente sus unidades de estudio.
- *Accidental*. Este procedimiento permite seleccionar a los sujetos de manera accidental. Dichos sujetos se encuentran a disposición del investigador y están dispuestos a participar en el estudio.
- *Por cuotas o proporcionales*. El mismo consiste en establecer cuotas para las diferentes categorías del universo, que son réplicas del mismo, quedando a disposición del investigador la selección de las unidades.

En lo relativo al *diseño*, este modelo trabaja preferentemente con *métodos cuantitativos* (descriptivo, experimental o cuasi-experimental) en los cuales las hipótesis están sujetas a verificación, y las variables a estudiar, su tratamiento y las relaciones causales que se esperan están convenientemente operativizadas desde el principio. Como resulta lógico suponer, se prefiere trabajar con *tests estandarizados*, observaciones sistemáticas, etc. porque esas técnicas aseguran tanto la validez como la confiabilidad y, además, garantizan supuestamente rigor, objetividad y control del proceso de construcción de conocimientos.

A continuación, se definen sintéticamente algunas de estas *técnicas de recolección de información* afín al método cuantitativo. Ellas son:

- La *observación estructurada*. Es un tipo de observación planificada que utiliza algún sistema de categorías para el registro de los eventos (Latorre *et al.*.... 1996), que previamente han sido definidas por la persona que investiga.
- El *cuestionario cerrado*. Es un formulario que debe ser respondido por escrito y que contiene “*un conjunto organizado de preguntas o de ítems planteados a un sujeto individual con el objeto de conocer sus juicios, actitudes o conductas ante una situación*” (Rodríguez Rojo, 1990, p.86). Este instrumento debe ser aplicado a todos los sujetos de igual manera y cuenta con categorías fijas que restringen las respuestas de los individuos a una gama limitada de alternativas.
- El *test*. Es un instrumento de recolección de información que metodológicamente ha sido sometido a un proceso de *estandarización* y que mide la existencia, la magnitud y el alcance de determinados procesos psicológicos, sociales o educativos, tales como capacidades, funciones, manera de ser, aptitudes, etc. Estas pruebas deben estar sometidas “*a reglas estrictas y uniformes, que permitan una medida tan exacta como sea posible del fenómeno estudiado*” (Collin, 1955, p.2).

Para los partidarios de la investigación tradicional, la *comunicación de la investigación* consiste en la redacción de un informe destinado a difundir los resultados, fundamentalmente, a la comunidad científica. Esta tarea se realiza al finalizar el proceso investigativo.

La socialización de la investigación efectuada por este modelo de investigación debilita el sentido comunicativo que debería tener cualquier investigación educativa porque:

a) Prefiere transmitir los conocimientos a un sector social determinado: *la comunidad científica*. Los o las investigadores/as educativos son los destinatarios e interlocutores habituales de las producciones realizadas.

b) Limita la comunicación a un único momento: *al final del proceso investigativo*, en tal sentido Pick y López (1987, p. 97) señalan: “*una vez terminada la investigación, debemos proceder a elaborar el reporte*”. Esta forma de comunicar presenta la construcción del conocimiento científico como un acto cerrado y fruto de un plan de investigación concebido con nitidez desde el principio. Wainerman (1997) afirma que durante el desarrollo de las investigaciones surgen muchas preguntas que a veces mantienen una posición secundaria respecto a las originales; otras, en cambio, pasan a ser el foco principal alrededor del cual se estructura el proyecto, pero esa historia que está detrás de las producciones no es transmitida por los investigadores tradicionales.

c) Adopta las modalidades convencionales de comunicación: *emplean informes orales y escritos*. Las producciones realizadas por los/as investigadores/as profesionales se plasman en reportes que se comunican a los especialistas mediante revistas científicas, congresos, jornadas, etc. Dichos reportes deben adecuarse a las exigencias del mundo académico para que sean incorporados como conocimientos científicamente válidos.

d) Emplea habitualmente *un lenguaje abstracto y esotérico* ya que consideran que es el único modo de dar cuenta de la realidad compleja. Mills (1961) hace más de cuarenta años señalaba que en las Ciencias Sociales prevalece una prosa ampulosa innecesaria; según este autor, escribir de ese modo, es decirle al lector: sé algo, que es muy difícil que puedas entender si primero no aprendes mi difícil lenguaje.

### • La investigación docente

Como consecuencia de la forma de concebir la investigación, este modelo rechaza o desvaloriza la investigación efectuada por el o la docente sobre su práctica, porque considera que la comunidad de investigadores profesionales es la única que pueden producir conocimientos válidos que sirven para la enseñanza y los o las docentes deben adoptarlo y aplicarlo, reforzando de este modo la división social del trabajo educativo. Como se puede advertir, el o la docente sólo está habilitado para enseñar, no debe investigar porque no es inherente a su rol y; como consecuencia, debe consumir los conocimientos creados por los y las profesionales de la investigación educativa.



## 2.2. Los modelos de investigación alternativos

Los modelos alternativos se asientan en una racionalidad práctica o crítica y buscan conocer la complejidad cambiante y dinámica de la realidad educativa en general y de la práctica docente en particular; por lo tanto, la investigación se convierte en una actividad que capta las construcciones históricas conformadas por elementos objetivos y subjetivos (Lobos, 1995).

Bajo este marco se encuadran *tres modelos*: la Etnografía Crítica, la Investigación-Acción Participativa (IAP) y los Talleres de Educadores (investigación - capacitación e investigación protagónica), cuyos rasgos comunes son:

1. Critican al positivismo por su carácter sesgado y reduccionista que imposibilita estudiar la complejidad de la realidad socio-educativa en general y de la práctica docente en particular.
2. Consideran que los conocimientos obtenidos mediante la investigación contribuyen a la transformación de la práctica docente.
3. Revalorizan la subjetividad sin negar la relevancia de los aspectos objetivos en el proceso de construcción de conocimiento.

A continuación, se destacan de manera sumaria los aspectos centrales que caracterizan a los tres modelos mencionados anteriormente y, a partir de ellos, se analizan las marcas específicas que los diferencian, y entre ellas a la forma de entender a la investigación de la práctica.

### 2.2.1. La Investigación Etnográfica

La *investigación etnográfica* es un modelo de investigación social alternativo que consiste en la inserción prolongada del investigador en la vida de una comunidad que permite conocer y comprender sus creencias, valores, prácticas y perspectivas. En términos de Malinowski (citado por Latorre, *et al.*....., 1996) el objetivo del etnógrafo es aprehender el punto de vista de los nativos con relación a su vida y a su visión del mundo.

La etnografía moderna, tal como se la conoce hoy, surge en Europa a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX con los estudios de las supuestas “culturas primitivas”. En los años ‘50, en Europa y EE.UU. se promueven los primeros estudios etnográficos dedicados a comprender e interpretar los fenómenos que se producían en el contexto escolar.

En Latinoamérica, inicialmente la etnografía educativa estuvo ligada a la enseñanza de las poblaciones indígenas, en donde se indagaba el bilingüismo y los saberes populares de los pueblos originarios (Rodríguez Brandao, 1985). Posteriormente, se desarrollaron trabajos de investigación en el ámbito escolar, entre sus figuras más relevantes se destacan Elsie Rockwell, Ruth Mercado y Justa Ezpeleta, entre otros, en México, y Achilli, Neufel y Doménech en Argentina.

En cuanto a los *fundamentos axiológicos*, si bien es cierto la etnografía reconoce que los juicios de valor pueden influir en la investigación que se está llevando a cabo, los etnógrafos “*no se involucran directamente en los problemas particulares que ocurren entre los sujetos y sobre todo en cualquier acción que pueda dañarlos*” (Rockwell, 1987, p.11). Para esta autora, esta forma de entender la relación entre quien investiga con la comunidad, no implica una *actitud neutral*, sino que supone una forma de redefinir los compromisos y espacios de acción. De este modo, se asume la responsabilidad ética de proteger a quien aporta la información.

Este enfoque implica un avance con relación a la supuesta “*neutralidad valorativa*” que plantea el modelo tradicional porque se involucra con algunos integrantes de la comunidad para conocer su mirada (algunos lo llaman neutralidad empática), además reconoce que la interacción entre quien investiga y quienes son estudiados gravita en el proceso investigativo; pero el compromiso que asumen está restringido simplemente a resguardar a los/as informantes claves y no a buscar soluciones a los problemas de la comunidad.

### **El proceso etnográfico**

Las fases investigativas no son lineales ni están determinadas previamente como en la investigación tradicional, porque el proceso etnográfico es flexible y abierto en la medida en que se adecua a los diversos cambios que se producen en el contexto de estudio. Quienes investigan deben ser capaces de hacer modificaciones durante la construcción de conocimiento.

Goetz y Lecompte (1988) y García Jiménez (1994), entre muchos otros, han presentado diversas fases del proceso etnográfico. La mayoría de ellas no son absolutamente distintas, sino que implican aproximaciones a unas pocas variantes básicas. En este trabajo no se describe una propuesta en particular, sino que se rescatan aquellas etapas mencionadas con mayor frecuencia; ellas son:

- a) La determinación del propósito del estudio.
- b) La selección de las preguntas que se van a contestar y las cuestiones que se derivan de ellas.
- c) La determinación del acceso al campo.
- d) La selección de quién se va a estudiar, escenarios y contextos a investigar.
- e) La selección de las estrategias de recolección de información.
- f) La redacción del informe etnográfico.

El *propósito fundamental* de los estudios etnográficos no es construir teorías científicas que puedan comprobarse experimentalmente sino comprender las visiones que los diversos actores involucrados tienen sobre su mundo y captar los significados que le atribuyen a su propia acción. En el campo pedagógico, este modelo pretende describir los escenarios educativos, conocer las actividades y creencias de los/as participantes que

están involucrados en estos contextos (Goetz y Lecompte, 1988) y descubrir patrones de comportamiento en un marco dinámico de las relaciones sociales. En términos de Rockwell (1991) la etnografía busca describir las múltiples formas en que los seres humanos han logrado sobrevivir, vivir y dar sentido a su vida.

El *problema de estudio* no siempre está claramente determinado desde el principio, a menudo emergen de las mismas observaciones y se van aclarando con las informaciones recogidas y el grado de inserción que tengan los/as investigadores/as en los escenarios que pretenden estudiar. La formulación del problema es fruto de un proceso cíclico, flexible y abierto que consiste en identificar, aclarar, reconsiderar y refinar con mayor precisión el objeto de estudio. Para delimitar un problema, es preciso que, quien investigue, defina y analice las cuestiones que emerjan en el contexto social y, sobre la base de ello, tomar decisiones fundadas.

En lo relativo a la *selección de escenarios y sujetos de estudio*, es necesario señalar que en esta perspectiva, a diferencia del modelo de investigación tradicional, no existe un momento definido a priori para la selección de los escenarios y protagonistas puesto que esta tarea puede ser realizada a lo largo de toda la investigación. Así, antes de iniciar el trabajo de campo, la persona que investiga elige el escenario que desea estudiar (por ejemplo, una institución educativa), posterior o simultáneamente define a las personas que le pueden aportar la información que necesita, pero si en ese proceso emergen nuevas preguntas, puede ampliar tanto la cantidad y los tipos de informantes, como así también los contextos a estudiar. La selección se puede hacer sobre la base de un *muestreo de tipo intencional* (no probabilístico), por el cual la persona que investiga determina los criterios o cualidades que deben poseer las unidades de estudio y, sobre dicha base, selecciona a los informantes.

Existen variadas estrategias de selección, a continuación, y sólo a los efectos de aportar algunos ejemplos, se mencionan cuatro tipos de muestreo básicos:

- a) *Muestreo de variación máxima*. Se conforma una muestra heterogénea teniendo en cuenta la rica información que puede aportar al estudio.
- b) *Muestreo por tipo de casos*. Se seleccionan casos significativos tales como: los extremos, los típicos, los críticos, los únicos, etc.
- c) *Muestreo de bola de nieve*. Se conforma una muestra sobre la base de la recomendación de las otras personas estudiadas, es decir que una propone a la otra y ésta a su vez a otra y así sucesivamente.

La etnografía se sirve de diversos *instrumentos para recolectar y registrar la información* tales como la entrevista en profundidad, la entrevista grupal, los documentos (públicos y privados), la observación no estructurada, etc.

De todas ellas existe una notoria preferencia por trabajar con *técnicas interactivas*, tales como la observación participante, la entrevista etnográfica y el análisis de documen-

tos porque constituyen la mejor vía para captar los aspectos situacionales que están en juego en un contexto sociocultural determinado. Es por ello que a continuación se hará una breve referencia a las mismas.

a) La *observación participante*. Este es un instrumento de recolección de información que permite registrar el contexto y las acciones que efectúa una comunidad, mientras que la persona que investiga participa de la cultura que observa. Según Latorre *et al.* (1996) el grado de participación y de observación varía de acuerdo a cada estudio en particular; algunas veces el o la etnógrafo/a actúa como observador/a, en otras oportunidades como participante, pero en ambos casos siempre está atento a lo que ocurre, reflexionando y recogiendo registros de campo.

b) La *entrevista etnográfica* (o entrevista en profundidad): Es una técnica que consiste en una serie de conversaciones en virtud de las cuales la persona que investiga; por un lado, logra que la comunidad pueda hablar con sus propias palabras y libremente acerca de las cosas que les interesa y, por el otro, cubre aquellos aspectos de importancia para su investigación. Según Latorre *et al.* (1996) dichas entrevistas pueden variar desde discusiones casuales mientras se participa en una actividad cualquiera no planificada, hasta entrevistas abiertas o en profundidad efectuadas a informantes claves.

c) Los *documentos*. Aluden a una amplia gama de registros escritos y simbólicos que tienen como finalidad acreditar hechos, describir situaciones y prescribir la actuación de los sujetos, entre otros. Los mismos se refieren a algún aspecto del mundo social y contienen algún significado. El análisis de dichos documentos permite, a quien investiga, estudiar la información contenida en un texto con el fin de comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes las producen (Taylor y Bogdan, 1992) y obtener informaciones en forma retrospectiva sobre un fenómeno o situación.

El *análisis de los datos* es un momento destinado a la “*búsqueda sistemática y reflexiva de la información obtenida a través de los instrumentos*” (Latorre y González, 1987, p. 43). Supone la realización de un conjunto de operaciones, procedimientos, manipulaciones, reflexiones y comprobaciones que se le efectúa a la información con el fin de extraer algunas significaciones que sean pertinentes y relevantes para el problema que se está estudiando (Rodríguez Gómez *et al.*, 1996).

Desde el punto de vista de los estudios etnográficos, el *análisis de la información* es de suma importancia porque en esta instancia se determina qué hacer con las múltiples informaciones obtenidas (notas, registros, transcripciones, etc.). Según Rockwell (1987) esta fase abarca la mayor parte del tiempo de un estudio etnográfico, ya que se inicia con las primeras decisiones en el proceso de observación (¿qué mirar? y ¿qué registrar?) y termina en las últimas fases con la redacción y articulación de la descripción etnográfica.

Siguiendo a Rockwell (1987), en el *análisis etnográfico* se efectúa un conjunto de operaciones que permiten transformar el material extraído en el trabajo de campo, en una

materia que puede ser incluida en el informe final. Es factible distinguir al menos cinco operaciones analíticas básicas:

- a) La *interpretación*. Permite penetrar en los significados que la comunidad estudiada le atribuye a su propia acción, ello implica comprender “lo dicho” y develar profundamente “el conocimiento local”.
- b) La *reconstrucción*. Supone el armado y la articulación de las redes de relaciones, las tramas de pequeñas historias, la secuencia y la lógica de los sucesos relevantes o de situaciones entrelazadas o recurrentes. Esta operación se asimila a la actividad del arqueólogo que, desde algunos fragmentos, intenta reconstruir la estructura y la dinámica de los sucesos y procesos más complejos.
- c) La *contextualización*. Es la operación analítica en virtud de la cual se enmarcan y sitúan las informaciones recolectadas en un espacio y tiempo determinado.
- d) La *contrastación*. Implica la comparación de las similitudes o las diferencias que tienen los fenómenos estudiados. Las variaciones de las condiciones en que se dan ciertos sucesos muestran las relaciones constantes en los fenómenos, o bien explica el efecto de esas condiciones sobre el suceso estudiado.
- e) La *explicitación*. Es una operación que requiere de las anteriores y supone la focalización del análisis en aquellos eventos o sucesos que, por su riqueza, reflejan mejor las características de los fenómenos estudiados. Estas operaciones exigen ampliar los registros originales, buscar informaciones adicionales que permitan comprender la situación, objetivar y precisar los pre-conceptos y categorías que se emplea y formular relaciones que articulen la información de varios registros.

La última fase del proceso etnográfico es la *comunicación de la investigación*, la cual se cristaliza en la redacción del informe etnográfico que da cuenta de los resultados obtenidos en el trabajo de campo y en la construcción de los significados extraídos por la persona que investiga. La monografía etnográfica ofrece “descripciones vivas” de los contextos y las acciones observadas, así como de los símbolos que articulan las interacciones sociales de una cultura, una comunidad o un grupo. *“El etnógrafo es una especie de “traductor” que primero trata de comprender los símbolos y significados culturales utilizados por sus informantes y después, comunica esos significados a los lectores que no están familiarizados con esa cultura”* (García Jiménez, 1994, p.74).

Spradley (1979) propone un conjunto de tareas que se deben tener en cuenta cuando se redacta el informe etnográfico; ellas son:

- 1) Seleccionar una audiencia identificando claramente a quienes va dirigido el informe y tenerlos en cuenta durante su redacción
- 2) Seleccionar una idea central que sirva de punto de partida para explicar los demás elementos escritos
- 3) Establecer una lista de tópicos que se relacionen con la tesis central.

- 4) Escribir un borrador de cada parte
- 5) Revisar el esquema y crear subtítulos
- 6) Confeccionar el borrador general
- 7) Releer el informe e introducir ejemplos
- 8) Redactar el documento final

#### • La investigación de la práctica

Como consecuencia de la forma de concebir el proceso investigativo, los partidarios latino-americanos de la etnografía rechazan aquellas tendencias que sostienen que se pueden integrar idealmente la docencia y la investigación en un solo proceso. Rockwell y Mercado (1985) consideran que ambas prácticas pueden relacionarse pero no deben confundirse, porque hay características analíticas y materiales que las distinguen. En tal sentido indican que es importante apoyar a las instituciones de Formación Docente u organizaciones magisteriales que hacen *investigaciones* porque los saberes que ellos adquieren son un valioso aporte al proceso de construcción del conocimiento, pero el trabajo investigativo no es transferible tal cual al trabajo docente. Aprender a ser maestro tiene sus propias exigencias, requiere capacidades distintas y debe tener sus espacios y tiempos propios.

No obstante, estas intelectuales aceptan la *investigación de la práctica*, pero con mucho recaudo. Para ellas, el o la docente puede dedicarse a la docencia y a la investigación, pero siempre y cuando posean las capacidades necesarias para la tarea y cuenten con las condiciones materiales para que ello ocurra. En este sentido, es clara la posición de las autoras cuando afirman: *“No es posible un trabajo de investigación a partir de consignas como: ‘ahora los maestros tienen que investigar’, sin que se promuevan específicas condiciones laborales para quienes lo realicen ni propicien los espacios institucionales que realmente posibiliten este trabajo. No es posible pedir a los maestros en servicio que realicen labores de investigación como una tarea más en el trabajo escolar cotidiano, ya bastante exigente en sí”* (Rockwell y Mercado, 1985, p.73).

Como se puede apreciar, estas investigadoras no se pronuncian claramente en contra de la investigación de la práctica, pero tampoco apuestan plenamente a ella. La idea de que un o una docente pueda efectuar investigaciones no es una pieza central dentro de su esquema teórico ni tampoco es una bandera que hay que conquistar; aquí aparece como una práctica que efectúa contribuciones importantes y que sólo se puede desplegar si las instituciones educativas o el Estado garantizan determinadas condiciones. Da la impresión que para Rockwell y Mercado, la investigación de la práctica no es un derecho que valga la pena luchar.

### 2.2.2. La Investigación-Acción Participativa

La IAP es un modelo de investigación social alternativo que busca el protagonismo de la comunidad en el análisis y la transformación de la realidad de los sectores populares. La IAP es “... un estilo o enfoque de la investigación social que procura incrementar la participación real de la población involucrada en el proceso de objetivación de la realidad en estudio, con el doble objetivo: generar conocimiento colectivo sobre dicha realidad y promover la modificación de las condiciones que afectan la vida cotidiana de los sectores populares” (Sirvent, 1999, p. 45). El rol central de la investigación participativa consiste en lograr que, quienes se involucren en el proceso, sean conscientes de sus propias potencialidades, brindándoles el apoyo necesario para desarrollar su organización.

A fines de la década del ‘60 y principios del ‘70, se iniciaron importantes procesos de transformación política y social en toda Latinoamérica. En ese contexto, se constituyeron diversos grupos de intelectuales que emprendieron investigaciones sociales enmarcadas en una visión crítica de las Ciencias Sociales, a las que se denominó IAP. Estas investigaciones pretendían producir conocimientos a partir de una práctica coherente con la concepción crítica y dialéctica de la realidad, y buscaban dar respuestas a un conjunto de problemas que vivía Latinoamérica, en esos momentos.

El surgimiento de este movimiento está vinculado a la figura del sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, quien desarrolló su pensamiento a partir de sus estudios con “campesinos de la Costa Atlántica de Colombia” a principios de la década del ‘70. Según este pensador, el propósito del método de investigación es producir conocimiento que tenga relevancia para la práctica social y política (Fals Borda, 1990). Es por ello que:

- Considera a la sabiduría popular como conocimiento que producen los sectores populares para comprender y transformar su realidad social.
- Busca la articulación de los conocimientos locales con el conocimiento general mediante el proceso de acción, reflexión y acción transformadora.
- Remarca la importancia de realizar una devolución sistemática y ordenada de conocimientos acordes con el nivel político y social de sus destinatarios.
- Aporta a la construcción de una ciencia social crítica y comprometida.

En la década del ‘90, en un trabajo acerca de la situación actual y perspectiva de la IAP, este autor renovó sus convicciones acerca de la importancia de este enfoque. En el mismo sostiene: “La IAP puede seguir siendo durante un buen tiempo un movimiento mundial dirigido y destinado a cambiar esta situación, al estimular el conocimiento popular, entendido como sabiduría y conocimiento propio, o como algo que ha de ser adquirido por la auto-investigación del pueblo. Todo ello con el fin de que sirva de base principal de una acción popular para el cambio” (Rahman y Fals Borda, 1992, p. 219).

Desde sus inicios, en la década del ‘70, la IAP se ligó rápidamente a los planteamientos de Educación Popular desarrollados por el pedagogo brasileño Paulo Freire. Ambos

lineamientos tuvieron una excelente acogida en grupos de intelectuales comprometidos; y como consecuencia de ello, se iniciaron experiencias con comunidades campesinas, organizaciones sindicales y comunales en toda Latinoamérica. El hito más importante en este período fundacional fue el Simposio Mundial sobre Investigación-Acción celebrado en Cartagena (Colombia) en abril de 1977. En ese espacio se pudieron discutir las experiencias y se elaboraron importantes conceptualizaciones que permitieron avances significativos de este abordaje.

A mediados de la década del '70, los gobiernos democráticos de Argentina, Chile, Brasil, etc. fueron derrocados por dictaduras militares. Su propósito era destruir las organizaciones sociales y políticas que buscaban el protagonismo del pueblo. En este contexto se prohibieron los trabajos de investigación desarrollados a partir de este marco y se asesinaron intelectuales e investigadores e investigadoras sociales. Sólo lograron salvarse algunas experiencias iniciadas y desarrolladas por Organizaciones no Gubernamentales (ONG) que contaban con la cobertura de fundaciones internacionales.

En los años '80 se inicia la apertura democrática y con ello resurge el interés por los procesos participativos en la sociedad. Los planteamientos de la IAP adquieren importancia para ciertos intelectuales e incluso para algunos gobiernos. En 1982, la IAP fue presentada formalmente en la academia, en el X Congreso Mundial de Sociología celebrado en la ciudad de México. Como resultado del mismo se *“logró hasta cierto punto su identidad y avanzó más allá, desde las restringidas cuestiones comunitarias, campesinas y locales hasta los más amplios y complejos problemas urbanos, económicos y regionales”* (Rahman y Fals Borda, 1992, p. 211).

Tanto el reconocimiento de los sectores académicos como la creciente demanda de procesos participativos por parte de los nuevos gobiernos democráticos, propiciaron una gran multiplicidad de experiencias con instancias participativas que fueron rotuladas como IAP. Muchos de estos trabajos negaron la dimensión ideológica logrando desvirtuar así la naturaleza política de este abordaje investigativo.

Como se puede apreciar en esta breve reseña histórica, el desarrollo de la IAP en Latinoamérica está fuertemente ligado a los regímenes democráticos por su forma de concebir la política y la sociedad. En este enfoque el acento se pone en la *participación* y el *compromiso social* con los sectores populares. En tal sentido la persona que investiga se involucra de igual a igual con el grupo con el cual trabaja, pero esta relación no es aislada sino que se incluye en un movimiento social más amplio que busca justicia, igualdad y libertad para todos y todas.

Para los partidarios de este modelo, los/as investigadores/as que niegan los juicios de valor para preservar la pureza científica y evitar la contaminación de las interpretaciones ideológicas, no pueden percibir que las ciencias sociales son un producto cultural, social, político e histórico que se entrelaza con el contexto social. La inclusión del compromiso social como estructurante de la práctica investigativa implica admitir la esencia valorativa de la ciencia (Fals Borda, 1990)



## • El proceso de investigación educativa

Para este enfoque, el *problema de investigación* emerge de las necesidades y las demandas de una organización determinada o de una situación que produce descontento y requiere ser cambiada. En esta fase no sólo se busca describir, sino comprender y transformar el problema. Habida cuenta de esta situación, los *objetivos fundamentales* son dos: la construcción colectiva del conocimiento científico que proporcione una visión integral y holística de la realidad y la transformación del nivel de vida de la población.

La comunidad que decida participar voluntariamente en todo o en parte del proceso investigativo iniciado por este modelo es considerado el *sujeto de estudio*. En tal sentido, los sectores populares que se implican (grupos de explotados/as u oprimidos/as, inmigrantes, trabajadores, mujeres, grupos indígenas, etc.), eligen un problema y buscan resolverlo colectivamente, convirtiéndose simultáneamente en investigador/a y sujeto de estudio. Es por ello que cuando se habla de “investigador/a” se hace referencia tanto a las personas que integran la población como a los investigadores profesionales; estos últimos no pertenecen al grupo o comunidad, pero deben considerarse como participantes de un proceso que conduce a la militancia más que a la división entre guías y guiados.

Con relación a los *métodos de investigación y técnicas de recolección*, si bien es cierto, la IAP “no es ajena a la aplicación de modelos cuantitativos y cualitativos convencionales en ciencias sociales y a su interacción” (Sirvent, 1994, p.69), no adopta reglas fijas ni recetas preestablecidas, utilizando indistintamente técnicas provenientes de cualquiera de los modelos (entrevistas, cuestionarios, análisis de documentos, etc.), pero le otorgan nuevos significados. En efecto, dichas técnicas no son empleadas como un arma ideológica de la clase dominante o como mecanismo de represión y control de los pobres “sino que pueden utilizarse, perfeccionarse y convertirse en arma de politización y de educación de las masas” (Fals Borda, 1990, p.21).

Además de la reformulación del sentido que se le otorga a las técnicas investigativas convencionales, también se crean diversos *métodos y técnicas de recolección dialógicas* amplias y flexibles que rompen el esquema asimétrico de objeto y sujeto, como así también el de investigación y acción (Freire, 1986). A continuación se describen brevemente algunos de ellos:

a) Las *encuestas concientizadoras* elaboradas por Paulo Freire en INODEP (Instituto Ecuménico para el Desarrollo de los Pueblos- Francia-) son herramientas que los grupos de base pueden utilizarlas para comprender su realidad, analizar con mayor profundidad su situación socio-política, incrementar su protagonismo, ahondar sus niveles de concientización y propender a la realización de acciones transformadoras.

b) La *recuperación crítica* es una estrategia que busca revalorizar críticamente aquellos elementos culturales tradicionales que han sido útiles para enfrentar a los enemigos de las clases explotadas. Detectados estos elementos, se procede a reactivarlos para utilizarlos de manera similar en las luchas actuales (Fals Borda, 1990). Como se puede apreciar, este procedimiento intenta rescatar aquellas prácticas históricas que sean pro-

vechosas para la organización y la movilización de los sectores populares, puesto que permite comprender mejor el origen y sentido de dichas prácticas sociales.

c) La *encuesta “feed-back”*, según Goyette y Lessard-Hébert (1988) es un tipo de encuesta construida con la colaboración de la comunidad, que pone el acento en el retorno (“*feed-back*”) de los datos recogidos por el grupo implicado. La finalidad de la misma es por un lado, tomar conciencia del problema y encontrar pistas para solucionarlo (aspecto vinculado a la acción) y, por el otro, recoger datos cualitativos que modifiquen o confirmen los datos cuantitativos obtenidos por otros instrumentos (aspecto vinculado a la investigación).

De acuerdo a estos autores, la “*encuesta feedback*” plantea dos fases. En la primera, se efectúa un diagnóstico de la situación problemática sobre la base de encuentros con miembros claves de la comunidad, del análisis de las documentaciones existentes y de la aplicación de una encuesta de sondeo. Este trabajo permite obtener una visión general de las percepciones, actitudes y opiniones de los diversos actores sobre la problemática objeto de estudio. En la segunda, los resultados del diagnóstico son devueltos a los miembros de la comunidad por medio de un informe escrito o por una entrevista grupal. Posteriormente, dicha comunidad, de manera colectiva busca solucionar las problemáticas estudiadas, en ese momento se fijan objetivos y se traza un plan de acción para modificar la situación insatisfactoria.

*El análisis de datos*, comparativamente con los otros modelos, ha tenido un menor desarrollo teórico. Desde esta perspectiva, el análisis consiste en reflexionar sobre las informaciones recogidas para darle orden y sentido. Astorga y Van Der Bij (1991) sugieren la realización de cuatro operaciones que pueden tenerse en cuenta en esta instancia, a saber:

- a) La *clasificación*. Se agrupan las informaciones similares, acorde con ciertos aspectos que interesan.
- b) La *cuantificación*. Se utilizan algunas operaciones estadísticas básicas (porcentaje, promedio, etc.) para organizar y resumir algunos datos recolectados.
- c) La *relación*. Se analizan las vinculaciones que posee una información con la otra, en ese sentido se ligan con diferentes aspectos del problema. En tal sentido, se recomienda tener en cuenta el estudio de la relación causa-efecto (un aspecto provoca o debilita a otro), intención-actuación (motivo que lleva a las personas a actuar), contradicción (un aspecto está en conflicto con otro) y coincidencia (un aspecto complementa a otro).
- d) La *problematización*. Se parte de la apariencia para dirigirse a la esencia de las cosas; es decir, se intenta ir más allá de la primera impresión buscando comprender los factores determinantes de los problemas que tienen que ver con la historia y la sociedad.

Como se puede advertir, en este modelo se emplean procedimientos cuanti y cualitativos para analizar la información recolectada, pero va más allá, ya que busca obtener

una visión globalizadora de la realidad, cuestionando e integrando los datos recogidos, develando las concepciones que existen en torno al mundo social, examinando las formas de operar de los sectores involucrados y promoviendo tanto la toma de conciencia como el compromiso de cambio de los sectores populares.

La *comunicación de lo investigado* es un aspecto de suma importancia para este enfoque. La noción de “devolución sistemática” (Fals Borda, 1990) es una de las contribuciones más relevantes que aporta este modelo a las Ciencias Sociales. La misma alude al proceso en virtud del cual los investigadores restituyen al pueblo el conocimiento construido en torno a él, de manera sistemática, ordenada y sin arrogancia.

Fals Borda (1990) propone cuatro reglas que deben tenerse en cuenta cuando se efectúa dicha “devolución sistemática”; ellas son:

a) *La diferenciación de comunicación*. Conforme al nivel de desarrollo político y educativo de los sectores involucrados en la investigación, se establecen distintos tipos de canales de comunicación, en tal sentido el autor plantea tres niveles:

- Nivel 1: Comunidad en general (padres, madres, docentes, etc.). En esta instancia se comparte y discute con toda la población la información que se ha analizado por medio de estrategias comunicativas no convencionales, tales como folletos, *cómics*, audiovisuales, etc.
- Nivel 2: Militantes participantes. En este nivel se utilizan los mismos materiales que los planteados en el Nivel I, pero su complejidad y profundidad es mayor.
- Nivel 3: Cientistas Sociales. En este nivel se comunican los resultados mediante estrategias convencionales, tales como la presentación a eventos científicos, las publicaciones en revistas especializadas, etc.

b) *La simplicidad de la información*. Los resultados deben estar expresados en un lenguaje accesible, descartando el empleo de terminología esotérica y clasificaciones latinescas y simbólicas. Según Fals Borda (1990) esto exige un nuevo estilo de presentación de materiales científicos que puede llevar a una cierta liberación política y económica de la producción científica y a una mayor efectividad en la difusión de las ideas.

c) *La auto-investigación y control*. Ningún intelectual debe determinar por sí mismo lo que se pueda investigar o hacer en el terreno, sino que debe definir sus tareas *con* los sectores populares en los que está trabajando. Es imprescindible tomar en cuenta las necesidades y prioridades de las luchas efectuadas por las organizaciones populares.

d) *La socialización de la técnica*. Es necesario poner a disposición de las organizaciones populares las diversas técnicas empleadas en el campo de las ciencias. Así, los sectores populares romperán progresivamente su dependencia con los intelectuales y podrán realizar de manera autónoma auto-investigaciones que reflejen sus intereses y necesidades.

Por su parte Astorga y Van Der Bij (1991), afín al pensamiento de Fals Borda, proponen la realización de distintas actividades relevantes para *comunicar la investigación*. La elabo-

ración de *materiales educativos* (diapositivas, periódicos murales, fotos, etc.) en donde se presentan los resultados de la investigación efectuada en función de las características de la población (conocimiento sobre el tema, capacidad de lectura, forma de expresión, etc.). La realización de *eventos de socialización* (reuniones de retroalimentación, asambleas, talleres, etc.) donde distintos integrantes de la comunidad discutan los resultados obtenidos. Para estos autores, es conveniente reconstruir el proceso investigativo, presentar los resultados utilizando los materiales educativos, discutir el problema ampliando los niveles de comprensión sobre el mismo y formular conclusiones comunes. Por último, la *toma de decisión*, determinando las acciones que se deben efectuar para enfrentar el problema estudiado.

Como se puede advertir, la socialización de los conocimientos elaborados en la investigación es un aspecto clave, en tanto permite a la comunidad toda apropiarse críticamente de los resultados, tomar conciencia de las problemáticas existentes en la realidad y, a partir de allí, plantear acciones transformadoras.

#### • La investigación de la práctica

La investigación de la práctica es altamente compatible con los principios de la investigación participativa porque esta perspectiva parte de considerar que las personas implicadas en un contexto social pueden construir conocimientos sobre su propia realidad. El o la docente es quien participa activamente en la vida de la institución educativa y, por lo tanto, puede constituirse en un investigador/a si está dispuesto a sentir la realidad como problema, intentar saber qué sucede, iniciar un proceso para conocer “por qué pasa lo que pasa” y empoderarse para transformar la práctica (Acción Educativa, 1998).

Barabtarlo y Theesz (s/f), Acción Educativa (1988) entre otros, entienden que la práctica docente implica un proceso de aprendizaje continuo durante el cual deben asumir una actitud interrogativa ante la realidad, transformar los problemas en objeto de investigación, emplear una metodología que contribuya a sistematizar sus estrategias de acción y producir saberes sobre la cotidianidad.

En ese marco, la investigación de la práctica se convierte en una herramienta fundamental, porque posibilita la construcción colectiva de conocimientos fundados en la reflexión de las personas involucradas, favorece la revelación de las tramas ocultas que entrañan las prácticas y aporta elementos que contribuyen a la transformación creativa de la realidad, no solo en lo educativo sino también en lo social.

#### 2.2.3. Los Talleres de Educadores

El Taller de Educadores constituye una instancia de reflexión crítica de la práctica docente, en virtud del cual se abordan los problemas cotidianos generando conocimientos susceptibles de apoyar un accionar consciente y alternativo. La generación de conocimientos procura ser sistemática y rigurosa, rescatando y superando el conocimiento de sentido común (Vera Godoy, 1988).

Este modelo de trabajo surge y se consolida en América Latina en la década del '80 y entre sus figuras más relevantes se destacan Vera Godoy, Hevia y Assaél. En Argentina se han desarrollado algunos trabajos enmarcados en esta perspectiva, entre los cuales merecen señalarse las producciones de Batallán (1983), Boggiano (1993), Amieva *et al.*(2001) entre otros. Este enfoque se liga a los procesos de democratización de la sociedad que empiezan a resurgir en América atina durante este período.

El Taller de Educadores es un modelo desarrollado por docentes e investigadores/as con el fin de producir conocimientos sistemáticos, rigurosos y críticos acerca de la realidad educativa y la práctica docente en orden a generar líneas de acción que las modifiquen. Esta orientación busca intencionalmente develar y reflexionar críticamente las racionalidades desde las cuales los actores operan y, posteriormente, formular otras racionalidades y acciones alternativas (Vera Godoy, 1988).

En consecuencia, los procesos de investigación que promueven los Talleres de Educadores están destinados a docentes que puedan analizar críticamente la concepción pedagógica que sostienen y, a partir de allí, generar acciones transformadoras. Esta perspectiva considera que a medida que el o la docente comprenda y modifique su marco de referencia, mayores serán sus posibilidades para realizar prácticas eficientes y democráticas.

<p align="center"><b>Investigación - Capacitación</b> <i>Batallán (1983)</i></p>	<p align="center"><b>Investigación Protagonica</b> <i>Vera Godoy (1988)</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Primera etapa: Problematización.</li> <li>● Segunda etapa: Investigación.</li> <li>● Tercera etapa: Evaluación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Primera etapa: Problematización</li> <li>● Segunda etapa: Reconstrucción.</li> <li>● Tercera etapa: Interpretación.</li> <li>● Cuarta etapa: Formulación de las consecuencias para la acción.</li> </ul>

Cuadro Nro.3.Etapas de la Investigación-Capacitación y la Investigación Protagonica

• **El proceso de investigación educativa**

El Taller de Educadores empleado como una modalidad destinada a producir nuevos conocimientos asume al menos dos formas metodológicas distintas: el de la *investigación-capacitación* (Batallán, 1983; Batallán y otros, 1986) y el de la *investigación protagónica* (Vera Godoy, 1985, 1988). A continuación, se describen los rasgos metodológicos que caracterizan a cada una de ellas.

El Taller de Educadores como *Investigación -Capacitación* es llevado a cabo por un grupo de docentes que se reúnen para trabajar colectivamente en la producción de conocimientos acerca de su propia práctica y de la realidad laboral en la que se encuentran inmersos. Como fruto de este trabajo, producen documentos en donde plasman resultados y aportan al conocimiento general de la realidad educativa (Batallán, 1983).

## La investigación-capacitación

La *investigación-capacitación* plantea tres momentos típicos: la *problematización*, la *investigación* y la *evaluación*.

En la etapa de *problematización*, los problemas de la *práctica* son convertidos en problemas a investigar. La materia prima del análisis son las representaciones ideológicas de los o las docentes expresadas en percepciones, valoraciones y conocimientos sobre la realidad educativa. En este momento se incluyen técnicas expresivas, plásticas y dramáticas. Cuando se llega a un *cierto acuerdo básico*, el grupo puede buscar un ordenamiento significativo, construir relaciones nuevas, intentar definir conceptos y finalmente elaborar hipótesis.

En la etapa de *investigación*, también entran a jugar elementos de las representaciones ideológicas que portan las y los docentes sobre la relación institución-contexto social. El mundo de las representaciones se expresa mediante imágenes que muestran una visión panorámica de la red vincular que existe al interior tanto de la institución como de su relación con el medio social y del lugar donde se ubican las y los docentes como actores y actrices de esa realidad. El proceso de investigación, en este momento, se realiza a través de diferentes técnicas cuantitativas y cualitativas de exploración y diagnóstico para arribar luego a la exposición de resultados.

En la etapa de *evaluación*, todos los integrantes toman conciencia de su proceso de aprendizaje y se indaga sobre la calidad de éste. Los resultados de la Investigación-Capacitación se traducen en algunos parámetros que tienen que ver con *la investigación, la transformación y la capacitación docente*.

Batallán (1983) propone los siguientes parámetros para evaluar las acciones desarrolladas en el marco del Taller de Educadores; ellos son:

- Grado de conocimiento crítico elaborado por los o las docentes sobre la realidad y su práctica
- Conciencia de pertenecer a un colectivo social
- Capacidad de producción teórica individual y grupal
- Puesta en marcha de innovaciones en la práctica específica dentro del aula y en la institución
- Difusión de los Talleres de Educadores como un tipo de capacitación *reflexiva* de la tarea de los o las docentes

## La investigación protagónica

La *investigación protagónica* está destinada a que el o la docente analice su concepción psico-socio-pedagógica y pueda efectuar las transformaciones que evalúe como necesarias. Este modelo de trabajo, al igual que la Investigación-Capacitación, parte de la suposición de que en la medida que el o la docente conozca y cambie sus marcos de

referencias, puede realizar prácticas de enseñanza- aprendizaje más democráticas.

Vera Godoy (1985 y 1988) propone un conjunto de operaciones intelectuales que organizan el proceso investigativo, ellas son:

a) *La problematización*. Es una operación conceptual destinada a convertir un *problema de acción* percibido como significativo por los/as participantes en un *problema de investigación*. En esta instancia se formulan preguntas que permiten identificar los aspectos centrales y relacionarlos con el problema seleccionado.

b) *La reconstrucción*. Se trata de una operación tendiente a convertir la realidad en un objeto susceptible de ser observado y descripto. En esta instancia se desarrollan *dos tipos de reconstrucción*. Una, *externa*, en donde el protagonista aporta la mayor cantidad de datos respecto del contexto (espacio, tiempo, historia, etc.); y la otra, *interna*, en la que el grupo apoya la objetivación de la subjetividad del protagonista a partir de indagar sobre: la emocionalidad comprometida, la representación del episodio y la racionalidad pedagógica.

c) *La interpretación*. Es una operación que busca dar cuenta de la génesis y características de un problema mediante analogías, deducciones e inferencias. Como resultado de la misma, se deben producir marcos conceptuales que sean capaces de discriminar, integrar y develar los trasfondos de un fenómeno educativo. La validez y las interpretaciones pueden realizarse de diferente manera, pero todas ellas deben estar orientadas a asegurar la fiabilidad y replicabilidad de los conocimientos alcanzados y las explicaciones elaboradas.

d) *Formulación de las consecuencias para la acción*. Esta operación consiste en la elaboración de acciones transformadoras que se derivan de una nueva y más compleja comprensión de la realidad educativa.

En suma, si se comparan las dos alternativas, se puede apreciar que ambas parten de los mismos presupuestos teóricos y; además, constituyen excelentes herramientas para estudiar las concepciones que los o las docentes poseen al momento de enseñar. Sin embargo, existen algunas diferencias, la primera es flexible, dado que establece pocas prescripciones acerca de cómo abordar el trabajo investigativo; en cambio, la segunda, es un poco más rígida ya que establece un exceso de pasos que en ocasiones se vuelven densos y constriñen la construcción del conocimiento.

### **La investigación de la práctica**

Para este modelo, la investigación docente es uno de sus pilares, en tanto apuesta a formar un profesional que sea capaz de: *“diagnosticar situaciones complejas, de comprender que los alumnos enfrentan dificultades diversas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que tienen diferentes estilos de aprender y que requieren, por consiguiente, de distintas estrategias de enseñanza que respeten la heterogeneidad de sus*

*experiencias de aprendizajes. El profesional tiene más iniciativa, mayor flexibilidad y creatividad y visión de mayor globalidad. En definitiva, tiene mayor control sobre su acto de enseñar*” (Assaél, 1993, p.93). En tal sentido, es de suma importancia que las y los docentes puedan examinar críticamente aquellos problemas que enfrentan cotidianamente, construir conocimientos tanto críticos como situados y generar propuestas educativas destinadas a transformar la realidad.

En este marco, la tarea central es la “investigación docente”, entendida como “*aquella producción de conocimientos, realizada en forma sistemática y rigurosa por profesores/as sobre los problemas vinculados con su práctica docente, con la finalidad de transformarla sobre la base de nuevas comprensiones y de alternativas de racionalidad y de acción*” (Vera Godoy, 1988. p.23-24). Como se puede advertir en esta definición, son los o las docentes quienes utilizan la investigación como una herramienta destinada a generar nuevos conocimientos para sustentar los procesos de aprendizaje (Vera Godoy, 1985)

En este sentido, se advierte que la inclusión de la investigación como herramienta es de vital importancia porque permite al o la docente “mirar su práctica” con cierta distancia, develando las contradicciones en su manera de asumir el acto de enseñar, la forma de enajenación de su práctica, la internalización de su perfil de docente (Assaél, 1993) y, a partir de allí, generar condiciones teóricas y técnicas que modifiquen la práctica docente en orden a avanzar en la construcción e implementación de un nuevo proyecto educativo.

## Conclusión

Haciendo una recapitulación de lo desarrollado hasta aquí, es necesario remarcar dos aspectos:

En lo referido a las formas de clasificar las miradas que existen en torno a la investigación, es necesario destacar que el empleo de la malla grande de las perspectivas permitió la identificación de dos formas de hacer investigación, la *cuantitativa* que considera que la matematización es el método privilegiado para contestar las preguntas de investigación y, la *cualitativa* que trata de construir conocimiento social sobre el sentido que las personas le atribuyen a su realidad. La malla pequeña de los modelos capta los matices de las propuestas desarrolladas en América Latina, dicha malla ayuda a identificar el modelo tradicional y los tres modelos alternativos; el primero está configurado sobre la base de la racionalidad técnica orientada a la búsqueda del conocimiento universal y para ello debe emplear el único método que, según ello, le asegura la objetividad. Los tres modelos alternativos (etnografía crítica, IAP y talleres de educadores) fueron construidos sobre la racionalidad práctica o crítica, los mismos buscan conocer la cambiante realidad educativa en general y la práctica docente en particular; en ese horizonte, la investigación se convierte en una actividad que capta situacionalidad históricas conformadas por elementos objetivos y subjetivos.



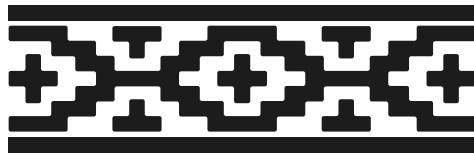
En lo referido al lugar de la *investigación docente* en los modelos latinoamericanos se pudo concluir que:

- El modelo tradicional no acepta este tipo de investigación porque el mismo promueve la división social del trabajo educativo, en el cual el o la investigador/a profesional es la única persona que está autorizado/a a producir conocimientos que sirvan para la enseñanza y los o las docentes solo deben ejecutarlos.
- La etnografía crítica posee fundamentos que permite pensar que un o una docente puede efectuar investigaciones, pero no es una pieza central dentro de su esquema teórico. Para esta mirada la investigación de la práctica puede hacer aportes importantes, pero sólo puede concretarse si las instituciones o los gobiernos garantizan determinadas condiciones que posibiliten su desarrollo.
- La IAP y los Talleres de Educadores consideran que la investigación docente, no solo es compatible con los mismos, sino que es una pieza clave en su esquema teórico, porque para estos modelos que un docente investigue expresa en el fondo, una idea relativamente simple, que alude al hecho de que los seres humanos son personas capaces de construir pensamientos independientes y conciencia crítica; y por lo tanto, pueden actuar libremente conforme a ello. Esta idea se funda en el derecho inalienable que tienen todos los seres humanos de crear y recrear saberes que le permitan comprender o transformar su realidad. En este sentido, emplear la investigación no solo es una necesidad teórica sino es una exigencia práctica (Enríquez, 2007).



## PARTE III

# AUTOEVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE





## CAPÍTULO 4. AUTOEVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE: CONCEPTUALIZACIONES Y DIMENSIONES BÁSICAS

*La pausa:*

De vez en cuando hay que hacer una pausa  
contemplarse a sí mismo sin la fruición cotidiana  
examinar el pasado rubro por rubro  
etapa por etapa, baldosa por baldosa  
y no llorarse las mentiras sino cantarse las verdades.

Mario Benedetti

### Introducción

La *auto-evaluación de la docencia universitaria* es un campo de estudio polémico, en tanto está atravesado por problemas socio-políticos, en tal sentido la incidencia que tiene el neoliberalismo sobre esta forma de evaluar, genera profundas dudas en torno a: si están orientadas al mantenimiento o a la puesta en cuestión del orden social, si los resultados contribuyen a alterar los sistema de enseñanza conservadora, si los poderes fácticos de las instituciones están dispuestas a formar personas calificadas que puedan realizar esta tarea y a acompañar los procesos que pueden generar este tipo de evaluación.

Pese a estas dudas, esta evaluación sigue generando interés en la Universidad, en el Estado y en el sindicato, porque proporciona informaciones que permiten entender la complejidad que entraña la enseñanza universitaria, mejora el desarrollo profesional y fundamentalmente aportan caminos para enriquecer la práctica docente.

La autoevaluación docente es una suerte de *pausa* (a la que alude Benedetti en el epígrafe) que toma la persona que enseña para poder contemplarse y examinar rubro a rubro las distintas dimensiones que configuran su quehacer laboral (intenciones, sistema de enseñanza, sistema de evaluación, etc.). La *pausa* de la autoevaluación docente debería servir para identificar los problemas que le aquejan, determinar su naturaleza, sus causas, sus efectos y, buscar caminos posibles para abordarlos. Pensada de esta forma, la autoevaluación es una *pausa* necesaria para revisar y reconstruir la práctica, siempre en aras a su mejora o transformación y, su lógico replanteamiento.

Teniendo en cuenta este punto de partida, en este trabajo en primer lugar, se efectúa algunas consideraciones sobre los alcances conceptuales en torno a la *autoevaluación*

de la práctica; y en segundo lugar se hace una caracterización detallada de ese tipo de evaluación, para ello se emplea las dimensiones básicas propuesto por Tejada (1997, 1998) como herramienta para efectuar esa tarea.

### 1. Alcance conceptual de la auto-evaluación de la práctica docente

Quienes enseñan en la Universidad acostumbran a interrogarse sobre lo que están haciendo, se preguntan si su trabajo está bien hecho, si va “por buen camino”, se preocupan por las dificultades, se preguntan si sus estudiantes están aprendiendo adecuadamente, si utilizan bien los recursos disponibles, también se sienten bien cuando algo está funcionando, en definitiva, se puede decir que este o esta profesional se está autoevaluando permanentemente, porque siempre está reflexionando y emitiendo juicios acerca de su propio comportamiento profesional.

Esa autoevaluación natural y espontánea es necesaria pero no es suficiente para comprender la complejidad que entraña la enseñanza universitaria, porque puede estar sostenida en saberes que poseen distintos niveles de sistematicidad y consistencia. Para asegurar una autoevaluación que promueva procesos reflexivos y análisis que contribuyan al desarrollo profesional, es imperativo que dicha evaluación sea considerada como:

**Un proceso autónomo, intencional y sistemático de producción de informaciones relevantes que el propio docente efectúa, para comprender críticamente la práctica que está desarrollando en un contexto institucional y sociopolítico determinado. Dicho proceso está destinado a emitir juicios de valor y tomar decisiones que transformen tanto su quehacer como el contexto que la transversaliza.**

Esta forma de entender la evaluación pone de relieve los alcances conceptuales y las características fundamentales de la *autoevaluación de la práctica*. En tal sentido, se puede apreciar que la misma:

a) *Es un proceso autónomo, intencional y sistemático que genera informaciones que sirven de indicios para la comprensión crítica.*

Es *autónomo*, porque valorar la propia práctica no debe ser una tarea impuesta externamente por agentes privados, o por el Estado o por cualquier otro organismo, la misma debe partir del o la docente quien debe tomar la decisión, diseñar y conducir el proceso de autoevaluación. Esta estrategia de desarrollo profesional no puede imponerse, sino que tiene que ser fruto del reconocimiento de las insuficiencias y posibilidades personales percibidas por el o la docente (Nieto Gil, 1996).

Es *intencional y sistemático* ya que no puede ser una tarea espontánea, debe ser producto de una decisión consciente, tampoco debe ser un hecho aislado sino que tiene que formar parte de un esquema de trabajo y estructurarse conforme a una cierta organización.

Produce un conjunto de *informaciones*, indicios o evidencias que permitirán *comprender críticamente* la propia práctica que se está valorando. Sin estos instrumentos estará condenado a moverse en el terreno de los supuestos, no se podrá hacer interpretaciones que amplíen la comprensión de la práctica ni promover reflexiones en y sobre la acción docente.

*b) Es una evaluación que tiene como objeto la práctica docente*

Si bien es cierto que la docencia universitaria implica enseñanza, investigación, extensión y gestión; en este trabajo sólo se tomará como objeto de valoración la *enseñanza*. La misma alude a aquellas acciones docentes que están destinadas a que sus estudiantes se apropien de los saberes de un espacio curricular determinado. Dicho proceso se desarrolla cotidianamente en el aula pero no puede reducirse al interior del salón de clases, sino que hay tareas que se desarrollan antes -planificación de la enseñanza-, durante -desarrollo de la clase- o después del acto didáctico- (García Valcárcel, 2001).

Cóppola (2011) destaca que, además de las tareas de planificación, desarrollo y evaluación, también deberían tenerse en cuenta la elaboración de materiales didácticos, las tutorías y el seguimiento de quienes aprenden, como así también una serie de actividades que, si bien están relacionadas con la enseñanza, no son tenidas en cuenta a la hora de evaluarla, ellas son: dirección de tesis, formación de auxiliares docentes, innovación en la enseñanza, gestión relacionada con la docencia -en cuanto a la planificación de planes de estudio o carreras- y la investigación y producción didáctica.

*c) Es un proceso destinado a valorar la práctica docente*

*“Evaluar es atribuir valor a las cosas, es afirmar algo sobre su mérito”* (Santos Guerra, 1993, p. 63-64); por lo tanto, la construcción de los juicios valorativos es el aspecto definitorio en cualquier evaluación y la autoevaluación docente no es una excepción, es por ello que en este tipo de evaluación, el o la docente debe emitir un juicio de valor acerca de su práctica.

Ahora bien, esa valoración supone una doble tarea; por un lado, *la interpretación de las informaciones* relacionando las múltiples determinaciones que se conjugan en la emergencia de una situación, en un intento por construir sentido y, por el otro, *la emisión de un juicio de valor* mediante una apreciación crítica de la bondad del objeto evaluado, conforme a un sistema de referencias definidos previamente. Emitir un juicio de valor es tan delicado como arriesgado, porque involucran acciones políticas y técnicas que están intrínsecamente relacionadas y cuyos límites son evanescentes. Esta tarea es sumamente compleja porque implica relacionar los diversos indicios acerca del objeto, tratando de reconstruir sus sentidos. Esto supone poder descifrar los aspectos tanto explícitos como implícitos, las racionalidades que guían la acción, los valores, las visiones del mundo que sustentan los o las participantes, etc., y en base a ello emitir dicho juicio.

*d) Es un proceso que permite la toma de decisiones que transforme la práctica*

La autoevaluación no termina en un simple análisis de la realidad y una valoración

de la práctica docente, sino que debe culminar en una serie de medidas encaminadas a la mejora o transformación de la misma. Por ello, una vez emitido el juicio, resulta necesario tomar ciertas decisiones que permitan profundizar las acciones que se están realizando correctamente, corregir las deficiencias detectadas o eliminar los errores que se están produciendo. En el campo de la *autoevaluación docente*, las decisiones deben estar orientadas a superar las debilidades detectadas; por lo tanto, la tarea primordial es diseñar y llevar a cabo propuestas que cambien el quehacer diario de profesores y profesoras. Dicha *auto-evaluación* proporcionará pistas para que se tome decisiones sobre: ¿Qué enseñar?, ¿Cómo enseñar?, ¿Qué quiere lograr con los/as estudiantes? ¿Qué es necesario cambiar?. Perrenoud (2008) señalará que el proceso evaluativo posibilita la reflexión sobre: la articulación entre los contenidos y los contextos, las implicaciones pedagógicas de la evaluación y, finalmente, una contrastación entre objetivos y procesos desarrollados.

*e) Es un proceso que permite la toma de decisiones que gravita sobre la sociedad*

Este tipo de evaluación trasciende los límites de la práctica que valora, como claramente lo advierte De Miguel (1999), quien afirma que, más allá del análisis y la valoración de los problemas que conlleva el diseño e implementación de los procesos evaluativos, lo verdaderamente importante de la autoevaluación docente es profundizar en la descripción y la explicación de la práctica de enseñanza, con el fin de promover tanto el mejoramiento como su transformación, a partir de los resultados de dichos procesos. Como consecuencia de ello, autoevaluar debería ser un proceso a favor de cuestionar los valores dominantes y asumir un compromiso en la resolución de los problemas sociales, en la lucha a favor de una sociedad más justa e igualitaria. Esto confirma la opinión de Murillo e Hidalgo (2015), quienes señalan:

*La evaluación educativa es una actividad de marcado carácter político. Qué evalúes, cómo, cuándo, para qué, para quién... determina, y está determinada, por la sociedad que queremos, por nuestra utopía. Quien defiende la evaluación como una actividad meramente técnica cargada de palabras tales como validez, fiabilidad y objetividad, ya nos está diciendo desde qué posición ideológica parte y qué mundo desea” (Murillo e Hidalgo, 2015, p. 5).*

En suma, como se puede apreciar la *autoevaluación* no es una tarea fácil de realizar, quienes están dispuestos a llevarla a cabo deben ser capaces de autocriticarse, de plantearse preguntas, de construir pistas para acercarse a la realidad, de dialogar con distintos agentes y, además, aportar al cambio. Visto de este modo, se puede acordar con Calatayud Salom (2004) quien afirma que la autoevaluación es una auténtica aventura, un apasionante viaje plagado de dificultades y contradicciones, pero también de posibilidades y satisfacciones, en tanto permite reconducir y vislumbrar cuáles son los puntos fuertes y débiles existentes.



## 2. Dimensiones básicas de la autoevaluación docente

La *autoevaluación docente* es ante nada, una opción teórica y política más que un problema técnico. Se inscribe en un proyecto socio-pedagógico más amplio; el modo de comprenderla se relaciona con el modo de entender la problemática social. Definir el para qué, por qué, qué, cómo y quiénes se van a implicar en la autoevaluación, es una operación política en tanto que distribuye lugares de producción de saber y poder y produce sentidos.

Una vez esclarecido el sentido político de la autoevaluación, será necesario realizar la elaboración de un diseño que permita la organización de los distintos elementos afectados, la sistematización de las fases de desarrollo, la temporalización de las acciones que se deben realizar, la provisión de los recursos necesarios, la superación de los obstáculos, la organización de un organigrama evaluativo y el uso de los instrumentos, técnicas y metodologías más idóneas (Tejada, 1997).

Tejada (1997, 1998) propone siete dimensiones básicas que ayudan a la elaboración del diseño de una evaluación, a saber: el objeto a valorar, la finalidad de la evaluación, los momentos que atraviesa el proceso, el modelo que se adopta, los instrumentos que se emplean, el evaluador y los referentes; a éstas se le agrega una octava categoría relacionada con el contexto socio-político e institucional (Figura Nro.10).

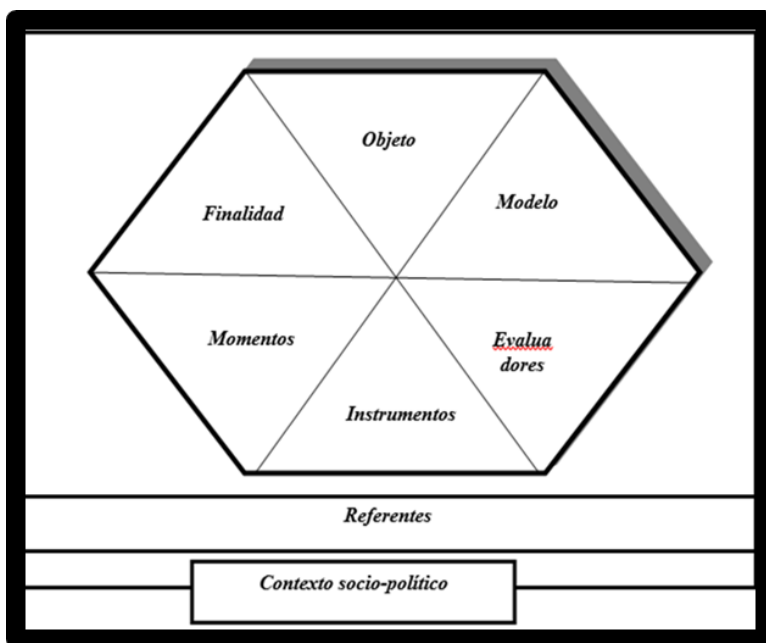


Figura Nro.10. Dimensiones básicas de la evaluación de programas (adaptación de Tejada, 1997 y 1998)

Todas estas dimensiones sirven como punto de referencia para definir los cimientos que sostienen la *autoevaluación docente* que se lleva a cabo en este trabajo.

## 2. 1. Contexto: ¿En qué situación socio-política e institucional se despliega la evaluación?

El contexto donde se sitúa la *práctica docente* que se valorará proporciona las claves que ayudan a comprender la génesis, el desarrollo y los resultados que pueden generar dicha *práctica*; es por ello que es imprescindible caracterizar sus coordenadas estructurales, espaciales y temporales (Fernández Sierra, 1994). El contexto alude a los escenarios, lugares físicos o espacios sociales donde se produce y reproduce la enseñanza universitaria. Se distingue, al menos, tres tipos de contextos:

- El áulico es el escenario inmediato concreto en donde se produce la enseñanza-aprendizaje, en este marco, los docentes, los alumnos y los conocimientos son los protagonistas más importantes.

- El institucional amplía el escenario hacia lo que acontece en la institución, aquí se incluyen los procesos y acontecimientos que se producen en la Universidad. En este entorno son protagonistas los docentes, alumnos, directivos y no docentes que viven y participan en él.

- El sociopolítico amplía el escenario hacia las dimensiones que configuran la totalidad de la estructura social en un momento histórico determinado. En este nivel se incluyen la política económica, la política cultural, las relaciones de fuerza de los diferentes actores sociales que gravitan sobre el sistema educativo nacional, e incluso, las relaciones de fuerza que, a nivel internacional, van configurando los diversos regímenes de una época determinada. En este entorno los protagonistas son los administradores, los gremios, centros de estudiantes u otros sujetos colectivos.

Es necesario destacar que el contexto no es un aspecto que circunda la práctica, sino que la atraviesa y forma parte de ella; por lo tanto, su omisión implica amputar un aspecto que es estructurante de la misma.

## 2.2. Objeto: ¿Qué evaluar?

No todo lo que puede ser evaluado vale la pena y no todo lo que vale la pena puede ser evaluado. Existe una amplia gama de temas tales como: personas, situaciones, acciones, currículum, recursos, instituciones y en este caso la *enseñanza universitaria* que pueden ser evaluados. Es imprescindible no caer en la tentación de iniciar un proceso evaluativo que abarque diversas dimensiones del objeto que no pueden ser accesibles; en tal sentido, es aconsejable saber cuáles son los aspectos relevantes y factibles a tener en cuenta, hay que evaluar aquellos objetos que valen la pena y que puedan evaluarse.

La *enseñanza* es una práctica compleja que, si bien entraña actividades predefinidas, no se realiza en el vacío sino dentro de organizaciones que regulan y condicionan su hacer. Pese a ello es una práctica indeterminada (no termina nunca), multidimensional (involucra varios aspectos) e impredecible (no se puede anticipar mecánicamente porque no se repite siempre del mismo modo) debido a los múltiples factores que intervienen.

El marco referencial para la enseñanza que orienta las responsabilidades del profesorado de Zabalza (2003) es una propuesta que plantea diversas dimensiones que pueden ser evaluadas en la enseñanza universitaria. Este autor propone las siguientes dimensiones:

**Dominio A: *Preparación de la enseñanza.*** Este eje permite valorar si el o la docente posee conocimientos tanto de los contenidos del espacio curricular que enseña, como de aquellos saberes pedagógicos que posibilitan la mediación entre contenidos, estudiantes y el contexto de aprendizaje.

**Dominio B: *Desarrollo de la enseñanza para el aprendizaje.*** Esta dimensión permite analizar la capacidad para organizar situaciones que posibiliten el aprendizaje. Ello se refleja en los siguientes aspectos:

- Creación de ambientes que propicien el aprendizaje, fundados en la confianza, aceptación, equidad y respeto.

- Comunicarse y relacionarse con sus estudiantes en forma clara y precisa, ofreciendo informaciones comprensibles y bien organizadas, que consideren la forma en que los contenidos se presentan.

- Organización de recursos y manejo de las nuevas tecnologías mirada desde la didáctica universitaria y monitoreo permanente los aprendizajes, con el fin de retroalimentar las propias prácticas y ajustarlas a las necesidades detectadas de sus estudiantes.

- Identificarse como institución y trabajar en equipo, especialmente en el ámbito de buscar estrategias de coordinación con colegas como la necesidad de colegialidad, es una condición para potenciar y consolidar mejores resultados en los aprendizajes y mejorar el conocimiento global del proyecto formativo al que cada uno tributa.

- **Dominio C: *Diseñar y desarrollar procesos de evaluación*** como estrategia para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Este tópico permite examinar la capacidad para recoger informaciones relevantes, que posibilite valorar el aprendizaje de sus estudiantes y reajustar la intervención educativa de acuerdo a dichos aprendizajes. Este es sin duda uno de los puntos débiles de la docencia universitaria, de ahí también la necesidad de resaltar su importancia, debido a la repercusión que tiene sobre sus estudiantes. La incorporación de nuevas metodologías de evaluación es necesaria tanto en el sentido del desarrollo de distintas herramientas para evaluar, como también para la mejora y revisión del propio proceso formativo.

- **Dominio D: *Asunción de responsabilidades profesionales.*** Este dominio permite valorar dos aspectos sustantivos: la capacidad de investigar, de reflexionar conscientemente y de mantener registros rigurosos sobre la propia práctica y el desarrollo del trabajo docente. Ello va más allá del trabajo en el aula e involucra la interacción con otros y otras colegas y el sistema educativo en su conjunto.

- **Dominio E. *La tutoría*** se convierte en una de las estrategias docentes más pertinentes para favorecer esa construcción de los aprendizajes; de hecho "*la competencia tutorial forma parte sustancial del perfil profesional del docente universitario*" (Zabalza, 2003, p. 125).

Más Torelló (2012) especifica la enseñanza un poco más, a continuación se reproduce su propuesta.

Dominio	Especificación de la práctica docente
<b>1. Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto</b>	1.1. Caracterizar el grupo de aprendizaje.
	1.2. Diagnosticar las necesidades del contexto y de los grupos como estrategia para la orquestación adecuada y pertinente de las acciones de formación
	1.3. Formular los objetivos de acuerdo a las competencias del perfil profesional.
	1.4. Seleccionar y secuenciar contenidos disciplinares.
	1.5. Diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los alumnos y la especificidad del contexto.
	1.6. Seleccionar y diseñar medios y recursos didácticos de acuerdo a la estrategia.
	1.7. Elaborar unidades didácticas de contenido.
	1.8. Diseñar el plan de evaluación del aprendizaje y los instrumentos necesarios.
<b>2. Desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal</b>	2.1. Aplicar estrategias metodológicas multivariadas acorde con los objetivos.
	2.2. Utilizar diferentes medios didácticos en el proceso de enseñanza aprendizaje.
	2.3. Gestionar la interacción didáctica y las relaciones con los estudiantes.
	2.4. Establecer las condiciones óptimas y un clima social positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación.
	2.5. Utilizar las TIC para la combinación del trabajo presencial y no presencial del estudiante.
	2.6. Gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución.
	2.7. Gestionar entornos virtuales de aprendizaje.
<b>3. Tutorizar el proceso de aprendizaje del estudiante propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía</b>	3.1 Planificar acciones de tutorización, considerando los objetivos de la materia y las características de los estudiantes, para optimizar el proceso de aprendizaje.
	3.2. Crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los estudiantes
	3.3. Orientar, de forma individual y/o grupal, el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes, proveyéndoles de pautas, información, recursos... para favorecer la adquisición de las competencias profesionales.
	3.4. Utilizar técnicas de tutorización virtual.
<b>4. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</b>	4.1. Aplicar el dispositivo de evaluación de acuerdo al plan evaluativo establecido.
	4.2. Verificar el logro de aprendizajes de los estudiantes.
	4.3. Evaluar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.
	4.4. Promover y utilizar técnicas e instrumentos de autoevaluación discente.
	4.5. Tomar decisiones basándose en la información obtenida.
	4.6. Implicarse en los procesos de coevaluación.
	4.7. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la evaluación.

<p>5. <i>Asunción de responsabilidades profesionales.</i></p> <p><b>Contribuir activamente a la mejora de la docencia</b></p>	5.1. Participar con otros profesionales en la concepción y elaboración de nuevos instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar y/o mejorar las competencias profesionales.
	5.2. Mantener relaciones con el entorno socio profesional de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente.
	5.3. Participar activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje.
	5.4. Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente.
	5.5. Auto-diagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia.
<p><b>6. Participar activamente en la dinámica académica organizativa de la institución</b></p>	6.1. Participar en grupos de trabajo.
	6.2. Participar en las comisiones multidisciplinares de docencia.
	6.3. Promover y participar en grupos de trabajo respecto a las programaciones de asignaturas pertenecientes al área de conocimiento.
	6.4. Participar en la programación de acciones, módulos...formativos.
	6.5. Promover la organización y participación en el desarrollo de jornadas académicas, debates, mesas redondas.
	6.6. Participar en el diseño y desarrollo de los nuevos planes de estudio a partir de las indicaciones, descriptores... aportados por los organismos competentes.

Figura Nro.11. Especificaciones de los dominios que estructuran la práctica docente

Los diferentes dominios que estructuran la práctica como parte de las responsabilidades del profesorado (Zabalza, 2003), así como las especificaciones que se hicieron sobre ella (Mas Torelló, 2012), tienen el mérito de cartografiar algunos aspectos sustantivos de la práctica docente; no obstante, sólo capta una parte de esta compleja categoría, porque deja de lado tanto los significados y las percepciones que los agentes implicados le atribuyen a ese proceso formativo (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999), como los aspectos contextuales que, como se dijo antes, son estructurantes de la práctica docente.

### 2.3. Finalidad: ¿Para qué evaluar?

La finalidad constituye los puntos de llegada de todos los esfuerzos intencionales, y generalmente expresan los resultados que se desea obtener al finalizar la evaluación; la misma no puede desvincularse del contexto histórico y político que la genera y que le otorga sentido y direccionalidad.

En la literatura dedicada a la evaluación se postula la existencia de diversos tipos de finalidades, en este trabajo se recuperan tres de ellas:

a) La *evaluación diagnóstica*: La misma busca caracterizar el punto de partida con el que se desarrolla la práctica docente, su propósito es *preventivo*, en tanto trata de detectar las dificultades que deben ser abordadas o las potencialidades que deben ser fortalecidas durante el desarrollo del proceso formativo.

b) La *evaluación formativa*. Esta evaluación examina el proceso de enseñanza llevado

a cabo por el profesor entre el punto de partida y el punto de llegada. Su propósito es *correctivo* en tanto trata de *mejorar* la práctica en el transcurso de la acción formativa. Este tipo de evaluación permite resolver los problemas y dificultades durante el proceso formativo a medida que vayan surgiendo.

c) La *evaluación sumativa*. Esta evaluación examina el punto de llegada o resultados obtenidos por la acción formativa. Su finalidad es *calificativa*, se valora globalmente, aceptando o rechazando en función de los referentes o *estándares* definidos previamente.

Hecho este desarrollo, ahora es necesario hacer dos observaciones que contribuyan a entender la complejidad que entraña esta problemática.

Primero, en lo relativo a la diferencia entre evaluación formativa y sumativa, se puede mencionar la metáfora creada por Stake (citado por Santos Guerra, 1998), para diferenciarlas. Este autor cuenta que cuando el cocinero prueba es una evaluación formativa, cuando la efectúa el cliente es sumativa, puesto que cuando el primero prueba la sopa se encuentra en pleno proceso de elaboración y, por lo tanto, puede modificar el producto, mientras que el cliente ya está valorando el producto final. También es cierto que el cocinero puede aprender de los dos momentos; en el primero, puede modificar los ingredientes y conseguir un mejor producto; en el segundo, si el cliente le proporciona una buena información, puede aprender a mejorar el producto para otra ocasión.

Segundo, en lo referido a la autoevaluación es necesario señalar que dos de las tres finalidades examinadas aquí: la diagnóstica y la formativa pueden ser empleadas en la *auto-evaluación docente* porque ellas aspiran a valorar y modificar la situación existente. La *diagnóstica* porque le permite al docente conocer la complejidad y naturaleza de sus problemas en los puntos de partida de los procesos formativos y convertirlos en una oportunidad para mejorar la práctica, y la *formativa* porque no busca calificar, clasificar y/o tomar acciones punitivas, sino por el contrario ayuda a mejorar mientras se está llevando a cabo la acción formativa.

## 2.4. Perspectivas y modelos de evaluación: ¿cómo evaluar?

En estos últimos años, distintos autores han intentado clasificar las diversas propuestas de *autoevaluación de la práctica docente* (Iwanicki y McEachern, 1984; Elliot, 1990). En este punto, no se adopta un sistema de clasificación elaborado por un especialista reconocido en este campo de estudio; tampoco se elabora una propuesta nueva (esto se hará en el próximo capítulo). Aquí solamente se presenta, por un lado, a las dos grandes perspectivas que, tradicionalmente, han tenido vigencia en la evaluación; y por el otro, se adapta los modelos propuestos por Valdés Veloz (2000) para entender lo que acontece en el campo de la autoevaluación docente.

### 2.4.1. Perspectivas metodológicas

Genéricamente, en el campo de la evaluación se puede diferenciar dos perspectivas: la cualitativa y la cuantitativa.

La *evaluación cuantitativa* se estructura sobre la base de una visión estable y fija de la realidad y su método de abordaje es el hipotético-deductivo. Su intencionalidad es describir los hechos y explicar las causas que los producen. Los datos que generan pretenden ser válidos y confiables y las conclusiones a las que arriban tienen aspiraciones de carácter universal.

La *evaluación cualitativa* se estructura de acuerdo a una visión dinámica y cambiante de la realidad. Su finalidad es comprender los productos humanos a partir de los marcos de referencia del propio actor. Sus métodos son cualitativos, y las conclusiones obtenidas tienen validez local.

Tejada (1997) sintetiza en este cuadro, los aspectos constitutivos de ambas perspectivas.

Ejes	Evaluación cualitativa	Evaluación cuantitativa
Naturaleza de la realidad	Dinámica y cambiante. Unidad en la naturaleza, mecánica.	Estable y fija. Rechaza la unidad de la naturaleza.
Relación objeto-sujeto	El individuo como agente activo constructor de la realidad en la que está inmerso. Interesado en conocer no sólo la conducta manifiesta.	El individuo como sujeto pasivo de la realidad. Interesado en la búsqueda de hechos, causas, centrándose en las conductas observables.
Finalidad de la Evaluación	Énfasis en el proceso. Necesidades, valores sociales, soluciones de problemas localizados.	Énfasis en el producto La evaluación se refiere al éxito o fracaso del logro de los objetivos.
Contexto	La evaluación debe tener en cuenta las particularidades del contexto.	La evaluación es ajena al contexto.
Papel del Evaluador	Busca comprender los fenómenos que acontece en la realidad.	Busca referentes empíricos para juzgar.
Método Logía	Se basa en el método inductivo, exploratorio, descriptivo, estudio de casos, etc.  La estrategia es holística.	Se basa en el método hipotético-deductivo, comparaciones de grupos, comprobaciones, etc.  La estrategia es particularista.
Diseño	Rígidos	Flexibles
Instrumentos	Instrumentos múltiples. Entrevistas, informes, etc.	Tests estandarizados, pruebas objetivas, observación sistemáticas

Cuadro Nro. 4. Evaluaciones cualitativas y cuantitativas (Adaptada de Tejada, 1997)

Ahora cabría preguntarse ¿cuál es la perspectiva metodológica más adecuada para la autoevaluación docente?. La respuesta es simple, por su carácter singular e idiosincrático requiere del empleo de métodos cualitativos porque ayuda a describir, analizar, decodificar, traducir y sintetizar el significado que las personas que enseñan efectúan sobre su práctica; no obstante es necesario destacar que, tanto en algunas autoevaluaciones individuales el mismo docente puede emplear instrumentos cuantitativos para revisar su acción educativa

como en algunas autoevaluaciones *feedback*, los pares, autoridades o estudiantes suelen utilizar instrumentos donde registran valoraciones, predominantemente cuantitativas. Ese tipo de autoevaluación trata de contrastar la mirada del o la docente sobre su enseñanza y otros puntos de vista, hibridizando de este modo el proceso valorativo.

#### 2.4.2. Modelos de autoevaluación docente

De los cuatro modelos de *evaluación docente* señalados por Valdés Veloz, (2000) tres de ellos pueden emplearse como marco de referencia para autoevaluar la práctica docente. Ellos son:

A. *Modelo centrado en el perfil del profesor.* Este modelo posibilita la autoevaluación del desempeño de un docente de acuerdo a su grado de concordancia con los rasgos de un perfil definido previamente como docente ideal. Primero la institución educativa elabora un perfil conforme a su política, para ello tiene en cuenta las perspectivas de los diferentes colectivos (alumnos, directivos, profesores) o las investigaciones científicas, etc. que permitan destacar rasgos importantes del o la docente que están relacionados con los logros de sus estudiantes.

Una vez establecido el perfil, se elaboran cuestionarios donde queda plasmado dicho perfil. Posteriormente, el o la docente que desea autoevaluarse, solicita a pares o estudiantes que apliquen dicho instrumento o se auto-administren. Todo ello en orden a verificar el grado que han alcanzado en el logro de los *estándares* definidos previamente.

Este modelo ha recibido algunas críticas, entre ellas se destacan el hecho de que se establece un perfil de docente inexistente y cuyas características son prácticamente imposibles de alcanzar. Además, puede haber poca relación entre las características del buen docente y las calificaciones de los alumnos.

b) *Modelo centrado en los resultados obtenidos.* Este modelo de autoevaluación del desempeño docente se estructura sobre la comprobación de los aprendizajes o resultados alcanzados por sus estudiantes. Esta perspectiva desplaza la mirada de lo que hace el o la docente y, lo lleva al estudiante poniendo la atención en los efectos de la enseñanza. Este modelo ha sido criticado porque, al adoptar al o la estudiante como la única fuente de información para que el o la docente se auto-evalúe, corre el riesgo de descuidar otros aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que son, en última instancia, los que determinan la educación. Además, se cuestiona que la persona que enseña sea la única responsable de los aprendizajes de sus estudiantes, pues como se sabe los resultados que obtienen los estudiantes son efectos de múltiples factores, uno de los cuales, es la docencia.

c) *Modelo de la práctica reflexiva.* Este modelo de autoevaluación apunta a la mejora de la práctica docente y no a la premiación o castigo. El modelo emplea fundamentos de Schön (1987) sobre la reflexión para evaluar la práctica de enseñanza. El modelo contempla tres etapas. La primera, la sesión de observación y registro anecdótico de las actividades realizadas; la segunda, el encuentro entre quien observa y quien es obser-



vada destinada a realizar una conversación reflexiva para comentar lo observado y en la que se hacen preguntas encaminadas a descubrir la significatividad y la coherencia de la práctica observada; y la tercera, el encuentro dialógico de seguimiento en la que se retoman los temas conversados y las acciones acordadas en la segunda etapa. Si es necesario y conveniente, en esta etapa se pueden registrar nuevas observaciones.

Este modelo requiere de otras personas (supervisores, colegas de la misma facultad o algún directivo). La evaluación culmina con la formulación de un *juicio de valor* profundamente comprensivo de una realidad. En este caso, la participación del o la profesora en el diseño, desarrollo y proyección de la tarea educativa posibilita la construcción de juicios ajustados que enriquecen el proceso formativo.

## 2.5. Técnicas e instrumentos: ¿Con qué herramientas se puede evaluar?

Las técnicas e instrumentos aluden a las herramientas que sirven para obtener la información necesaria para la emisión del juicio. Estas herramientas están en concordancia con el objeto que se evalúa, el contexto donde se desarrolla la práctica de enseñanza y la finalidad de la evaluación, porque *“los métodos, técnicas e instrumentos seleccionados no son neutrales con respecto a la información que proporcionan; cada método es adecuado para recoger cierto tipo de información y, al mismo tiempo, desechar otra”* (Fernández Sierra, 1994, p. 308).

Desde el punto de vista eminentemente práctico, la instrumentalización se erige como una de las tareas más importantes en el diseño de la *autoevaluación docente*, porque en ella concurren y se integran el resto de las dimensiones evaluativas; su olvido o desvalorización pone en riesgo todo el trabajo desarrollado (Tejada, 1997).

A continuación se describen someramente algunos instrumentos generales y otros que se pueden utilizar solamente en la autoevaluación.

### *Instrumentos generales que pueden emplearse en la autoevaluación*

1. Observación de clases. Este dispositivo puede ser usado por diversos actores que están involucrados en la autoevaluación; suele tratarse de dos o tres sesiones de observación de una hora de clase. Puede ser formal (preparada con antelación) o informal (sin configuración previa), o puede utilizarse un protocolo de observación cerrado o recoger de forma abierta las percepciones de la persona que evalúa.
2. Entrevista. Esta herramienta suele utilizarse para recuperar las perspectivas de los distintos sujetos involucrados en torno a las estrategias áulicas, personalidad del docente, preparación académica y profesional, actitudes e intereses; y para evaluaciones intermedias o de cierre como espacio de intercambio y autorreflexión.
3. Prueba *estandarizada*. En algunos países se utilizan este tipo de pruebas destinadas a docentes para analizar sus habilidades básicas, así como sus conocimientos pedagógicos y académicos.

4. **Portfolio docente.** En su concepción original, esta herramienta consiste en la recopilación de documentos variados sobre el desempeño docente, el mismo es una colección de experiencias vividas en relación con su labor, de tal forma que pueden incluirse documentos de planificación, apuntes o materiales de trabajo, trabajos de estudiantes, entre otros.

5. **La encuesta de opiniones.** Se construyen cuestionarios cerrados que solicitan la opinión de los o las estudiantes sobre el desempeño de su docente. Este es el tipo de instrumento más empleado.

### *Instrumentos específicos que pueden emplearse en la autoevaluación*

Millman y Darling-Hammond (1997) mencionan numerosas técnicas que sirven específicamente para la autoevaluación; ellas son:

1) **Retroalimentación proporcionada por cintas de vídeo y audio.** Esta técnica implica la grabación de episodios pedagógicos para el propósito de la autoevaluación. Este es el medio más poderoso para esta evaluación, pues la persona que es evaluada se ve a sí misma. A esta técnica se la llama “confrontación con uno mismo”.

2) **Hojas de autclasificación.** Este instrumento requiere que el o la docente se puntúe a sí mismo en lo referente a una diversidad de capacidades pedagógicas citadas en la misma. La escala puede ser numérica o categórica, generalmente estas hojas se utilizan en conjunción con otros tipos de técnicas de autoevaluación.

3) **Autoinforme.** Este tipo de informe es similar a las hojas de autclasificación, porque es escrito y está preparado para el o la docente, pero difiere de estas últimas en el hecho de que estos informes normalmente utilizan un formato abierto que consiste en respuestas a preguntas relacionadas con la educación que brinda a sus estudiantes. El autoinforme generalmente proporciona información más extensiva que una escala de clasificación.

4) **Materiales de autoestudio.** Son diversos dispositivos diseñados de tal manera que la persona que enseña pueda valorar y analizar su estilo de enseñanza, así como investigar técnicas y materiales alternativos. Frecuentemente, estos materiales adoptan la forma de un texto de enseñanza programada.

5) **Modelaje.** El mismo consiste en la observación de una enseñanza de alta calidad con el objetivo de imitarla. En este caso el o la docente contrasta su propio estilo de enseñanza y sus habilidades didácticas con otras personas que poseen mayor experiencia. Sus observaciones pueden ser libres y poco estructuradas o pueden estar específicamente dirigidas hacia determinados aspectos del modelo. La observación puede tomar la forma de varias clases reales del colega recomendado. También pueden realizarse observaciones de otras formas de organización del proceso docente.

6) **Cuestionarios a estudiantes.** En este caso el o la docente, sólo o asistido por un experto, construye cuestionarios para que sus estudiantes valoren la actuación docente de forma anónima.

7) **Informe de persona con experiencia.** Millman y Darling-Hammond (1997) mencionan

que el o la docente que está inmerso dentro del proceso de autoevaluación puede pedir ayuda a otra persona con mayor experticia, la función de la misma es explicar y conducir el proceso de autoevaluación.

## 2.6. Evaluadores: ¿Quién o quiénes evalúan?

En la autoevaluación docente, la persona evaluada y la evaluadora son la misma, de este modo los y las docentes son los responsables de revisar críticamente la enseñanza que está llevando a cabo.

Vale la pena preguntarse si esta evaluación solo puede ser realizada por el o la docente en forma individual. La respuesta es no. Iwanicki y McEachern (1984) aluden a 3 tipos de autoevaluación. La *individual* que no precisa la colaboración de otras personas, el o la docente es el o la única participante en el proceso de evaluación. Usa como técnicas: escritura de reflexiones personales, análisis de auto-descripción diferida o de grabaciones de clases y cuestionarios auto-administrados. La *feedback* en la que el o la docente cuenta con la colaboración de otras personas (estudiantes, docentes, autoridades, etc.) para valorar su práctica; pero la colaboración queda reducida prácticamente a la retroalimentación o devolución de la información recolectada. El o la docente obtiene información de sus estudiantes y personas por medio de: entrevistas grupales o individuales, cuestionarios, observación, etc. Finalmente, la *interactiva* es la auto-evaluación donde un grupo de docentes co-protagoniza el proceso evaluativo, a diferencia del modelo anterior la relación entre el o la docente y los otros u otras se construye a lo largo de la experiencia, en ese sentido, el grupo de trabajo comparte y analiza cooperativamente la tarea de planificar y desarrollar la autoevaluación.

En la autoevaluación, la colaboración o cooperación puede darse en la recolección/construcción, en la tabulación y sistematización de la información, e incluso en la interpretación o en la reformulación de la práctica; pero debe quedar claro que solo el o la docente es quien *emite el juicio de valor* sostenido en las informaciones relacionadas con su práctica y en los referentes, criterios o estándares que eligió.

Como se puede apreciar aquí, el propio docente es quien juzga su práctica a partir de informaciones que considere válidas. Las valoraciones y reflexiones efectuadas por las otras personas que colaboran o cooperan, pueden ser relevantes pero son solo una información que se entraman con las otras y sirven a la persona evaluada-evaluadora como indicios para emitir el juicio conforme a los referentes adoptados.

## 2.7. Referente: ¿en base a qué se evalúa?

El referente es el patrón de valor fundante de juicio y eventualmente de toma de decisiones. Lafourcade (1992) lo considera como una interfaz entre las visiones del mundo, los paradigmas científicamente aceptables y los indicadores. Celman (2000), por su parte, lo

define como el lugar desde donde se paran los sujetos para emitir el juicio, esta investigadora aporta un ejemplo simple que permite entender la complejidad de este concepto; según esta autora, para medir una mesa se puede utilizar un patrón instituido y arbitrario pero indiscutible como es el metro (una unidad de medida aceptada). Para ella esta actividad no es evaluación sino medición, se evalúa cuando se emite un juicio (esta mesa es incómoda por tal razón) con relación a un contexto, a una situación o un proyecto. El juicio de valor está situado en un contexto geográfico, histórico, teórico, ideológico que le da sentido. Desde la mirada de esta especialista, en toda evaluación hay que construir referentes para poder, desde allí, emitir juicios. Dichos referentes constituyen un patrón flexible desde donde juzgar si está bien o mal, si hay que corregirlo y ampliarlo.

Tejada (1991) señala la existencia de cuatro fuentes que generan los referentes, ellas son:

A) *La adecuación con las finalidades definidas por la política de formación.* Los referentes están en las normativas nacionales o universitarias, en ese sentido se las Leyes Nacionales, Estatutos y reglamentos de las universidades esbozan el ideario de la Universidad y se describen las funciones de los y las docentes.

B) *La adecuación a las necesidades formativas del contexto inmediato.* En este marco, los referentes son el resultado de identificar y atender conscientemente el entorno social cercano. En ese sentido, los requerimientos sociales, educativos o culturales del contexto social pueden configurarse en pistas para pensar el tipo de docente que forma y el o la profesional que aspira formar

C) *La adecuación a los docentes a ser valorados.* En este marco, los intereses, necesidades, expectativas de los propios docentes valorados pueden convertirse en los referentes de la evaluación que se le realiza. Lograr la implicación de las personas que enseñan en la construcción de los referentes que gravita en la evaluación de su práctica, constituye un desafío clave para enriquecer los procesos educativos.

D) *Adecuación con las perspectivas y principios psicopedagógicos.* Las concepciones teóricas pueden convertirse en un referente de la *autoevaluación docente* porque definen lo que es un “buen docente”, sobre la base de su mirada ideológica, política o social. Por tanto, los resultados de la autoevaluación de la docencia variarán según la concepción teórica en la que se apoye, porque poseen distintas formas de entender qué es “ser un buen docente”. La escuela tradicional apostará por el profesor que transmita correctamente los contenidos; la tecnocrática por mayor eficiencia y eficacia; y la emancipadora, por el desarrollo del pensamiento crítico. No obstante, uno de los problemas nodales de la evaluación docente es la falta de claridad sobre qué es la docencia, en la mayoría de las evaluaciones, la “buena enseñanza” es un área de conocimiento polémico.

Una pregunta interesante a formularse a esta altura del escrito es, quién define los referentes en la autoevaluación de la propia práctica. Este es un aspecto sumamente discutido; hay quienes consideran que es necesario que los y las docentes sean los que

tengan que construir sus referentes situacionales e idiosincráticos para valorar su propia práctica, por lo tanto, quienes enseñan deben crear referentes específicos sobre los cuales juzgarán su accionar; otros en cambio, consideran que el o la docente debe adoptar los *estándares* de buena enseñanza contruidos por otros y enmarcarlos en su autoevaluación, porque ello les aportarán bases sólidas para juzgar la calidad de las oportunidades de aprendizaje que los profesores dan a sus estudiantes (Diggelen *et al*, 2013).

Más allá de esta importante discusión, es necesario destacar que en el marco de este trabajo, en los procesos de autoevaluación, las o los docentes son los únicos que deben definir los referentes que posibiliten la emisión de juicios, ya sea creándolo o adoptando los propuestos por otros porque ello propicia “la buena enseñanza”.

En suma, como se puede apreciar para autoevaluar la práctica docente y tomar decisiones que le permitan sortear los diversos problemas es necesario tener claro que, este tipo de evaluación está entramada en una red de múltiples entrecruzamientos que gestan tensiones que se ponen de manifiesto a la hora de la elección de las fuentes que posibilitan la construcción de distintos tipos de referentes, o a la hora de decidir si hay que crear referentes propios o adoptar los contruidos por otros/as. Cualquiera de los caminos adoptados supone una priorización de ciertos aspectos, relegando otros a un segundo plano de análisis, o bien dejando de lado en forma lisa y llana algunas cuestiones. La autoevaluación siempre implica asumir decisiones que amplifican algunas dimensiones y oscurecen otras.

## 2.8. Momentos: ¿Cuándo se evalúa?

La evaluación se podría desarrollar a lo largo de toda la experiencia, pero hay cuatro momentos claves; el primero se produce al iniciar la experiencia, el segundo, durante el proceso, el tercero, al finalizar y, el cuarto es posterior a dicho proceso formativo.

A continuación, se describe cada uno de ellos:

a) *Evaluación al comenzar la enseñanza*. Es necesario tener en cuenta el contexto socio-económico e institucional, los problemas identificados, las necesidades detectadas, la población objetivo, los insumos y las estrategias de acción. Para indagar este aspecto se puede apelar a diversos documentos institucionales (fichas, planes de estudio, programas, información estadística, entre muchas otras fuentes.).

b) *Evaluación durante el desarrollo de la práctica*. Esta evaluación implica una revisión sistemática y permanente de la *práctica de enseñanza* con el fin de mantener, modificar o profundizar las acciones. Este tipo de evaluación proporciona informaciones útiles que contribuyen a mejorar la enseñanza universitaria durante su desarrollo. Tal como acertadamente lo han señalado Villar Angulo y Marcelo García (1991. p. 428), “*la evaluación [refiriéndose a lo realizado durante] sirve a los sujetos directamente implicados en el proceso de formación, y su finalidad es claramente formativa*” porque permite detectar los aciertos, los errores y las dificultades en el mismo proceso.

c) *Evaluación al terminar el proceso formativo*. Esta tarea se realiza ni bien termina la propuesta formativa y tiene como fin valorar toda la experiencia desarrollada. Dicha evaluación permite registrar y analizar los resultados. Este tipo de evaluación “*tiene como objetivo principal proporcionar evidencias objetivas, sistemáticas y completas del grado en que el programa ha conseguido los fines que se proponía y del grado en que se han producido otras consecuencias no previstas que, una vez conocidas, son también de interés para los responsables del programa*” (Cabrera, 1987, p. 123).

c) *Evaluación posterior al proceso formativo* [evaluación diferida]. Esta evaluación se produce un tiempo después de haber acontecido la práctica de enseñanza y tiene como fin valorar las repercusiones que tiene la formación en la práctica profesional. La autoevaluación puede realizarse en cualquier momento porque siempre es oportuno revisar lo que se está haciendo, ahora si se quiere propiciar procesos profundos, es necesario que sea planificado. El momento más apropiado para realizar la valoración es una decisión que está íntimamente relacionada con las otras dimensiones básicas. Por lo tanto, para definir cuándo evaluar es necesario tener resueltas las precisiones anteriores vinculadas a la finalidad, a los instrumentos, a los sujetos, entre otras decisiones.

## Conclusión

Haciendo una recapitulación de lo desarrollado hasta aquí, es necesario subrayar tres aspectos:

La *autoevaluación de la práctica* es más que una mera reflexión espontánea, es una herramienta de vital importancia para mejorar o transformar la docencia de nivel superior, porque contribuye a profundizar los procesos formativos. Visto de este modo, la autoevaluación es una auténtica aventura, un apasionante viaje plagado de dificultades, que torna al o la docente en una persona, por un lado, consciente de sus propias dificultades y, por el otro, en un ser proactivo que busca soluciones para alcanzar sus horizontes.

La *autoevaluación de la práctica* siempre debe tener en cuenta el contexto donde se desarrolla la práctica, el objeto que valora, el objetivo hacia dónde se dirige, los métodos y técnicas que emplean, los sujetos que se implican, los referentes que la estructuran y los momentos adecuados para llevar a cabo esta tarea.

El objeto que se autoevalúa debe estar claramente definido, en este trabajo si bien se considera que la propuesta de Zabalza (2003) permite valorar diversas dimensiones relevantes de la práctica docente, deja de lado algunas cuestiones claves, por ello es que en estas conclusiones se esboza algunas categorías que permitirían valorar la enseñanza de manera más integral. Ellas son:

- La dimensión prescriptiva. Refiere a la función que debe desempeñar el docente conforme a lo establecido por la institución, en este sentido la Universidad establece un conjunto de normas que regulan la función docente, donde se indica cuáles son sus

exigencias (lo que se espera que haga ese profesional).

- La dimensión adscriptiva. Refiere a lo que hace efectivamente el docente (práctica real) conforme a su modo particular de entender este trabajo. El quehacer que efectúa el docente pone de manifiesto su implicación y compromiso personal.
- La dimensión contextual. Hace alusión a aquellos aspectos socio-políticos (modelo político y aspectos situacionales del país), institucionales (situación particular de la universidad, carga de trabajo, horarios, obligaciones) y áulicos (lugar de enseñanza) que gravitan sobre el trabajo docente.

Estas dimensiones amplían la mirada sobre el objeto de autoevaluación. Primero, porque la práctica docente deja de estar atada solamente a las funciones establecidas por la institución y pasan a enredarse en el quehacer docente. Esta mirada permite ver que el o la docente cumple con la función que la institución le asigna pero también realiza tareas que no están prescritas, -en algunos casos llega a consolidarse y pasa a formar parte de las rutinas, y en otros es realizado de manera esporádica- pero que se lleva a cabo porque es considerado una parte sustantiva de su trabajo docente (Walker, 2016).

Segundo, porque la práctica docente deja de ser responsabilidad (y los errores culpa) exclusiva del o la docente. La inclusión de la categoría contextual permite preguntar: ¿cuáles son las condiciones sociales, económicas, educativas que garantiza el Estado, o la Institución universitaria para desarrollar la práctica?. Los pocos recursos, la excesiva carga de trabajo agravada por la escasez de materiales didácticos y las aulas superpobladas deben ser tenidas en cuenta en los procesos de autoevaluación docente. Esta propuesta si bien ve al docente como responsable de su accionar, también incluye al Estado y a la institución como otros agentes corresponsables de dicha práctica.





## **CAPÍTULO 5. Modelos de autoevaluación docente: fundamentos y propuestas**

### **Introducción**

La *autoevaluación de la docencia universitaria* es un área de estudio complejo que está en construcción, en la misma se dirimen cuestiones relativas tanto a lo educativo como a lo político y sus intrínsecas relaciones. Bajo este alero se ubican un conjunto de expresiones tales como: *autoevaluación del desempeño de la función docente*, *autoevaluación de la práctica docente* o *autoevaluación del trabajo docente*. Dichas expresiones se emplean como términos intercambiables; pero en este trabajo se las consideran distintas porque poseen profundas diferencias teóricas que cristalizan modos de habitar la enseñanza universitaria (algunas de ellas irreconciliables entre sí).

Teniendo en cuenta este punto de partida, en este capítulo, se analiza críticamente los fundamentos y la instrumentación de tres modelos de *autoevaluación de la docencia* que están en la base de esas expresiones. Para ello, primero, se presenta en forma sumaria las ideas fuertes en torno a la sociedad y a la educación; y posteriormente, se plantean las dimensiones básicas que instrumentan dichos modelos, para facilitar su comprensión se las expone en función de los siguientes interrogantes: ¿en qué contexto se desarrolla la práctica?, ¿qué se evalúa?, ¿para qué se evalúa?, ¿cómo se evalúa?, ¿con qué se evalúa?, ¿quiénes evalúan?, ¿con qué referente se evalúa y, por último ¿cuándo se evalúa?.

### **1. La autoevaluación del desempeño de la función docente**

#### **1.1. Ideas fuertes que sostienen la autoevaluación de la función docente**

Esta perspectiva se sostiene en la teoría estructural-funcionalista que entiende a la *sociedad* como una estructura que cuenta con partes que encajan entre sí, en tanto cumplen funciones distintivas y complementarias que posibilitan la edificación de una estructura equilibrada y estable. Según esta perspectiva, la *sociedad* es una especie de organismo vivo compuesto por estructuras (instituciones, normas, etc.) interconectadas que cumplen diversas funciones complementarias. Para que el sistema funcione adecuadamente las distintas estructuras deben establecer relaciones armoniosas entre sí. Para ello cada parte; por un lado de cumplir con la función que le corresponde (la escuela transmitiendo saberes y valores, la policía manteniendo el orden, el Estado gobernando, etc.); por el otro, respetar el orden social establecidos por reglas, normas y valores.

En ese horizonte, la *educación* es: *“la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales*

*y morales que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado” (Durkheim, 1979, p.60).*

Como se puede apreciar, cada parte cumple una función necesaria para el funcionamiento adecuado, la *educación* constituye una pieza clave, es la que se encarga de la transmisión de un conjunto de códigos culturales, valores, creencias y conocimientos que garantizan la conservación y continuidad del orden social, convirtiendo al ser humano asocial, en un sujeto moral para que desempeñe una función útil en la sociedad.

En este horizonte, la *Universidad* se aboca a la formación de los recursos humanos altamente calificados, allí el o la docente tendrá que transmitir o producir el conocimiento científico de su campo disciplinar. Su función queda determinada por la capacidad que tiene para preparar individuos que estén en condiciones de investigar, almacenar y aplicar conocimientos que contribuyan a la legitimación del orden social.

En otras palabras, el o la docente deberá producir y transmitir aquellos saberes que considere, deben saber sus estudiantes para ser un profesional que pueda adaptarse a las exigencias de la sociedad, Estado o mercado, en orden a garantizar el equilibrio y mantenimiento del sistema social. La función docente es una actividad instrumental porque para transmitir su disciplina debe aplicar técnicas y conocimientos científicos contruidos en la comunidad educativa.

En este punto es necesario aludir al contexto socio-político porque aporta algunas pistas para entender la complejidad que supone este modelo. Desde fines del siglo XX y principios del XXI, los gobiernos latinoamericanos generaron numerosas políticas fundadas en el modelo neoliberal que cambiaron la dinámica social, esta perspectiva no es simplemente una teoría económica, es un modelo civilizatorio cuya premisa fundamental sostiene que: la vida económica, social y cultural debe organizarse alrededor del libre mercado; como consecuencia de ello, la competencia se convierte en el núcleo organizador de las relaciones sociales.

En latinoamérica, el *neoliberalismo* ha gravitado en el campo educativo en general y en el desarrollo de la enseñanza universitaria en particular. En ese horizonte, la evaluación no solo es un dispositivo destinado a controlar la actividad académica y asignar “racionalmente” los recursos económicos (expresión eufemística para decir ajuste) sino que es un modo de construir la racionalidad del trabajo docente basada en una nueva relación entre Estado, autoridades universitarias y personal académico.

Este cambio, pone de manifiesto un hecho evidente, el Estado dejó de ser el garante de derecho y pasó a ser un Estado evaluador (Neave, 2001) cuya función central será regular la vida social mediante la verificación del cumplimiento de las políticas; en ese marco, la evaluación es la forma de gobernar a las instituciones de educación superior. Niño Zafra (2005) dirá que este modelo relega al Estado al papel de vigilante tratando de controlar externamente a la institución educativa y a sus actores y así, supuestamente, aumentar la competitividad.

Dentro de esta perspectiva, la necesidad de “adecuar” la *Universidad* a las necesidades del mercado se arrojan en viejas ideas tales como: *eficiencia, eficacia, calidad y excelencia*. Son viejas porque fueron acuñadas por el sistema de organización industrial americana a mediados de siglo XX y revitalizadas en estos tiempos por los organismos internacionales y los responsables de la política educativa local.

Estas viejas ideas empleadas como nuevas reglas que regulan la evaluación de la educación superior, surgen porque los organismos internacionales y algunos Estados consideran que el gasto público de las universidades ha aumentado y que la sociedad requiere procesos educativos estandarizados de calidad ante un mercado mundial avanzado, competitivo y globalizado (Van Vaugh, 1998).

Conforme a ello, se privilegian los modelos de *rendición de cuentas* y de *pago por mérito*. La primera, también llamada *accountability*, consiste en la asignación de recursos en función de la productividad, de ese modo el o la docente se hace cargo de los resultados de su trabajo. La segunda (pago por méritos) consiste en remunerar de manera diferencial a los docentes conforme a los niveles de cumplimiento de las exigencias establecidas en la educación superior.

En las Universidades Argentina, la asignación de recursos destinados a los Proyectos de Investigación en función de los logros obtenidos y la premiación con pago de adicionales por tener un buen nivel de productividad en el Programa de Incentivos a los docentes-investigadores (Decreto 2427/93); son ejemplos de este tipo de evaluación.

## 1.2. Dimensiones de la autoevaluación del desempeño de la función docente

La presentación de los supuestos socio-educativos y las claves políticas efectuadas, ayudan a entender este tipo de evaluación

La *autoevaluación del desempeño*, desde el punto de vista operativo, no es un método autónomo, sino que es solo una parte (una fuente más de información) en un sistema de evaluación que se conforma con otros instrumentos que está en manos de evaluadores externos<sup>2</sup>.

En ese horizonte, este tipo de autoevaluación es el proceso por medio del cual el o la docente hace apreciaciones valorativas sobre su quehacer, que solo sirve como evidencia válida, objetiva y fiable sobre su práctica y, que se suma a otras, para que el comité evaluador (agente externo) juzgue la función que desempeña el docente en base a los *estándares* adoptados por la Universidad. Este comité examina el cumplimiento de las obligaciones inherentes a la función docente conforme a lo establecido por la institución. Dicha autoevaluación proporciona elementos valiosos para promover y asegurar la mayor calidad, eficiencia, productividad y pertinencia de las acciones y resultados de la docencia (DIGECE, 2012).

<sup>2</sup> Un ejemplo de ello es el programa Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario -DOCENTIA-, creado en 2007 por ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España), para que las universidades puedan desarrollar la calidad de la actividad docente del profesorado universitario, el mismo está en mano un grupo de docente e incluye el uso de autoinforme realizado por el docente, cuestionarios de satisfacción de los estudiantes, informe de los responsables académicos y las bases de datos de la Universidad

Este modelo es el más compatible con la perspectiva funcionalista y la política neoliberal porque vigila-verifica que la práctica docente esté orientada al mantenimiento del orden social.

Este modelo toma como *objeto* de valoración el *desempeño de la función del docente* de nivel superior, en tanto pone la atención en “lo que hace en función de lo que la Universidad espera que haga”. El correcto desempeño garantiza el buen funcionamiento de este subsistema.

La *finalidad* es un aspecto complicado de analizar, si bien es cierto que esta evaluación es *diagnóstica y formativa*, esas intenciones deben ser leídas en clave de vigilancia, en tanto obliga al o la docente a transitar los caminos trazados por el poder. En ese sentido, la *autoevaluación diagnóstica* será entendida como el dispositivo de verificación que permite detectar las imperfecciones iniciales que adolece la persona que enseña y que debe resolverse para continuar el proceso educativo y; la *autoevaluación formativa*, por su parte, será sinónimo de optimización, porque aporta evidencias que permiten ver los errores, aumentar el rendimiento y mejorar los resultados de la docencia que se imparte en la Universidad. Ninguna auto-evaluación es sumativa y de hecho ésta tampoco lo es, pero como no es un método que esté en mano del o la docente que se autoevalúa, el fantasma de la premiación o el castigo es un peligro latente que está siempre al acechando. Otro aspecto complejo de analizar es el *momento* que se lleva a cabo esta práctica, por ser solo una fuente de evidencia solicitada por los agentes externos, los tiempos no están contruidos de acuerdo a los requerimientos de la autoevaluación, sino que están orquestados conforme a las necesidades del comité evaluador o del Estado. Como puede apreciarse, los tiempos de realización están desgajados de la práctica evaluativa.

En este modelo es difícil definir con claridad quién es el *agente* que evalúa. La persona que enseña valora su práctica pero no la evalúa, la misma hace apreciaciones sobre su quehacer, que solo sirve como una fuente de información más, dentro de la constelación de otros datos recolectados por el comité, quienes en realidad son los verdaderos evaluadores. En cuanto al *modelo*, si bien por su naturaleza idiosincrática deben emplear el *método cualitativo*, pero apelan frecuentemente a las técnicas cuantitativas porque suponen que la medición elimina la ambigüedad, logra la independencia de valores e ideologías, y por tanto sus resultados son más confiables. Asimismo, la *instrumentalización* que posibilita la recolección de evidencias empíricas<sup>3</sup> se efectúa en base a los autoinformes producidos por el o la docente o los cuestionarios autoadministrados creados por especialistas. Estos últimos son analizados por medio de procedimientos destinados a hacer clasificaciones elementales que no siempre enriquecen el trabajo educativo.

Los *referentes* que se tienen en cuenta están fundamentados en su forma de entender la sociedad, la función social de la universidad y el rol del Estado; en tal sentido se

---

<sup>3</sup> La evidencia empírica refiere a un dato (preferentemente cuantitativo) que muestra la realidad y que posee el mismo significado para todos, independientemente de los sujetos

privilegia la enseñanza de aquellos saberes y valores que apunten a la adaptación a la sociedad y a las reglas del mercado impuesto por el modelo economicista. Para ello la Universidad adopta los *estándares* o normas propuestas por los organismos internacionales o agencias neoliberales.

En lo relativo a los criterios para valorar pueden emplear la *eficiencia* o la *excelencia* solo por citar dos ejemplos. La primera sirve para medir la capacidad que tiene el o la docente para emplear aquellas estrategias que implique menor costo y tiempo y obtengan mejores resultados. La segunda sirve para mensurar la capacidad de quienes enseñan para que sus estudiantes logren los mejores rendimientos y obtengan los mejores *estándares* de calidad que se proponen. Estos criterios u otros terminan reduciendo la práctica de enseñanza al empleo de ciertos procedimientos estandarizados que, supuestamente, ya han sido probados por la Ciencia.

En ese horizonte, la persona que enseña, tal como se señaló anteriormente, no *emite el juicio de valor*, sólo efectúa apreciaciones sobre su práctica, porque el comité evaluador es quien tiene asignada esta tarea sustantiva. Ahora bien, es necesario señalar que, para este modelo, la *emisión del juicio de valor* es un proceso técnico fundado en la racionalidad instrumental, por medio del cual se contrasta la evidencia empírica recolectada con los referentes definidos y, en base a ello se formulan las valoraciones; en este caso, sobre el grado de eficiencia y eficacia en el cumplimiento de la función docente, de acuerdo a los *estándares* adoptados por los organismos de poder. Así se determina en qué medida la función docente se acerca o aleja a la norma, en ese sentido se está midiendo el desempeño conforme a lo determinado por los sectores que hegemonizan la institución.

En suma, esta forma de evaluar empobrece la autoevaluación porque la convierte en una mera fuente de información, uniforma la labor educativa porque quien desea ser aprobado tiene que actuar conforme a un *estándar* de calidad definidos por las autoridades de la Universidad, no hay lugar para otras formas de hacer docencia y da por supuesto que el o la docente es el único responsable de la acción educativa. Valorar la práctica docente de este modo propicia la pérdida de autonomía, la desprofesionalización docente y el empobrecimiento de la enseñanza.

## 2. La autoevaluación de la práctica docente

### 2.1. Ideas fuertes que sostienen la autoevaluación de la práctica

Para la perspectiva comprensivista, la *sociedad* está compuesta por personas activas que interpretan un mundo que ya tiene sentido, y a la vez son capaces de producir nuevos significados; en ese horizonte, dicha *sociedad* es un espacio de construcción social de sentido hecha a partir de las relaciones intersubjetivas de los actores que la constituyen. Asimismo, la *educación* no es vista como un proceso de adaptación al sistema social como lo proponía el enfoque anterior, sino que es el lugar interacción donde se

elabora y reelabora los saberes a través de las experiencias (Carr y Kemmis, 1986) que dan sentido a las situaciones vitales.

En ese horizonte, la *Universidad* es un lugar donde se construyen nuevas significaciones de los contenidos que se abordan, el o la docente media entre el conocimiento de un campo disciplinar y la subjetividad de quien aprende, la persona que enseña es un acompañante estratégico que ayuda al o la estudiante a descubrir y construir sus propios aprendizajes, además juega un papel importante en la promoción de los procesos de crecimiento personal del estudiante (Benítez Galindo, 2016). En efecto, quien enseña es el encargado de crear un ámbito de confianza dentro del aula y de crear metodologías que faciliten la enseñanza y despierten el interés por aprender (Zabalza, 2001).

La persona que enseña, si bien no desecha los conocimientos construidos por la Ciencia de la Educación, se ocupa fundamentalmente en activar su sabiduría experiencial para desarrollar las potencialidades de los estudiantes, ello lo lleva a afrontar las situaciones de incertidumbre del aula universitaria creando las condiciones propicias para que sus estudiantes interactúen con las teorías, los conceptos y las herramientas particulares de su disciplina.

## 2.2. Dimensiones de la autoevaluación de la realización de la práctica docente

La *auto-evaluación de la práctica docente*, desde el punto de vista operativo, es un sistema de evaluación que puede ser independiente, cuando la iniciativa emerge de la persona que enseña sin injerencia de la institución; o puede ser autónoma, cuando la experiencia forma parte de una institución determinada. Pero en cualquiera de los casos, el diseño, la conducción y la emisión del juicio está en mano del o la docente que evalúa y se evalúa. Dicho sistema puede emplear diversos instrumentos (autoinforme, opinión de estudiantes, evaluaciones de pares o autoridades) porque ello enriquece el proceso auto-evaluativo.

La *autoevaluación de la práctica* es compatible con la perspectiva interpretativa, articula la *comprensión* y la *mejora*. La *comprensión* de la situación estudiada va de la mano de la *mejora* educativa. No existe una separación entre pensar y hacer en la medida que el o la docente debería entender la situación para mejorarla. La *comprensión* permite detectar debilidades y fortalezas, tanto personal como institucional y la *mejora* posibilita el abordaje de las diversas problemáticas implementando medidas correctivas que ayuden a un desarrollo pleno de la docencia. Todo esto propicia un marco de confianza que posibilita la construcción tanto de los objetivos compartidos como de la creación de un clima de compromiso que permite el mejoramiento no solo del aula sino de la institución educativa misma.

Esta visión, reconoce que el contexto áulico, institucional y sociopolítico que rodea y atraviesa la práctica docente son relevantes para comprender su complejidad; sin embargo, a la hora de desarrollar la propuesta evaluativa soslaya la situación política y privilegia la inclusión del contexto áulico e institucional como aspectos constitutivos en

esta forma de entender la evaluación. No cabe duda que esta perspectiva es un avance respecto al modelo anterior, en tanto no encierra la evaluación docente sólo al interior del aula, sino que trata de re-contextualizarla evaluación al interior de la institución. En efecto para esta visión, *el aula y la institución universitaria* son los horizontes contextuales que encuadran y dan sentido a la práctica de enseñanza, además son escenarios donde se trama los saberes con los pensamientos y emociones de los y las participantes del proceso formativo.

La *autoevaluación de la práctica* emplea procedimientos adecuados para captar esa experiencia particular, y a partir de allí generar nuevos saberes, y nuevas prácticas que, no caben dudas, pueden servir como fuente de retroalimentación de ambos contextos. En el aula, los resultados pueden ayudar a la planificación, conducción y evaluación de las situaciones didácticas. En la institución, los hallazgos pueden aportar elementos que enriquezcan la toma de decisiones sobre los aspectos políticos, académicos y administrativos. En ese sentido, la autoevaluación podría contribuir a generar un clima de compromiso institucional hacia el mejoramiento profesional y propiciar un marco de confianza donde el personal docente pueda hacer una contribución valiosa al logro de metas compartidas (Rueda, 2008).

Esta evaluación toma como *objeto* de valoración la *realización de la práctica docente* entendida como el quehacer cotidiano que efectúa la persona que enseña, de ese modo se pone el acento no sólo en “lo que se debe hacer” sino en “lo que se hace efectivamente”, ello implica la inclusión de lo prescripto pero también de un conjunto de tareas que no están determinadas en los marcos normativos (por ejemplo, ayuda personal al estudiante frente a sus crisis, arreglo de equipamiento de trabajo, comunicación permanente con diversos agentes educativos, entre muchos otros) pero que son vitales para desarrollar una enseñanza universitaria distinta. De ese modo, se deja de mirar el cumplimiento de una función abstracta y se aboca a valorar “lo que se hace realmente”, esa práctica se configura en base tanto a los significados construidos por las personas que enseñan como las formas de hacer lo educativo en un contexto institucional particular. Como se puede apreciar, la *realización de la práctica docente* incluye las actividades que están prescritas y las que no, pero que se efectúan igualmente.

Su *finalidad* es de carácter *diagnóstico y formativo*, y los *momentos*, como se dijo anteriormente, están relacionados con esos propósitos. Leída en clave de comprensión y mejora, la *auto-evaluación diagnóstica* permite identificar las dificultades y las fortalezas con las que se inicia el proceso formativo; aquí, las primeras no son vistas como una amenaza sino como una oportunidad para el cambio y las segundas son el cimiento sobre el cual se puede construir una formación sólida. La *autoevaluación formativa*, por su parte, aporta informaciones sobre el desarrollo del proceso pedagógico y brinda la oportunidad para ratificar lo que se está haciendo bien o rectificar aquello que se está haciendo mal. Esta auto-evaluación permite ver que: “lo que se está haciendo se podría

mejorarse”, y como consecuencia de ello, se efectúan adecuaciones antes, durante y al culminar la práctica de enseñanza, generando de ese modo la mejora continua.

En cuanto a los *agentes* que valoran, esta autoevaluación puede ser efectuada en forma individual cuando el o la docente decide valorar su propia práctica de enseñanza o, puede desarrollarse en grupo cuando solicita la colaboración o cooperación de otras personas. Que el proceso de autoevaluación esté en mano del o la docente y su eventual grupo de trabajo, permite la creación de espacios democráticos de decisión y contrarrestar el riesgo de que la autoevaluación sea vivenciada como una imposición externa y ajena.

En cuanto al *modelo metodológico*, este enfoque prefiere el empleo de las estrategias cualitativas y su *instrumentalización* está centralizada en producir indicios<sup>4</sup> sobre los procesos que se realizan a través de observaciones participantes, diarios de campo, autoinformes, grupo de discusión porque aportan informaciones durante el proceso formativo y además permiten tanto la autorreflexión como la toma de conciencia acerca de las fortalezas y debilidades de la propia práctica.

En torno a los *referentes* se puede suponer que esta visión privilegia la enseñanza de aquellos contenidos que favorezcan la comunicación, pero además le importa el empleo de estrategias de enseñanza que promuevan relaciones intersubjetivas que fortalezcan el entendimiento humano.

En esta autoevaluación no se toman los referentes ni criterios propuestos por organismos internacionales o agencias especializadas, como lo propone la otra visión, sino que son elaborados conjuntamente entre quienes participan en la autoevaluación. Esta visión plantea la necesidad de construir referentes teniendo en cuenta; por un lado, su forma de concebir la sociedad, la educación y la enseñanza universitaria; y por el otro, las características particulares de la disciplina que se enseña, de la persona que enseña, de sus estudiantes, y de las circunstancias socio-educativas coyunturales, entre muchas otras.

En efecto, como se ha dicho antes, este modelo no acepta *estándares* y normas impuestas por los organismos de poder; sino que crea o recrea lo que se desea alcanzar en forma conjunta, favoreciendo de ese modo la interacción y la construcción compartida de sentidos y significados.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, y sabiendo que los referentes y criterios deberían ser construidos entre quienes se involucran en la auto-evaluación; en este trabajo, a modo de ensayo, se proponen algunos criterios que podrían tenerse en cuenta en este tipo de evaluación.

1. *Comprensibilidad del objeto de estudio*. Este criterio está destinado a analizar si el o la docente media adecuadamente entre el saber disciplinar y su estudiante, en tal sentido se examina si las acciones que plantea permiten, a la persona que aprende, construir nuevas significaciones de los conocimientos que se enseñan.

---

<sup>4</sup> Los indicios se refiere a una información (marca, rastro, señal), preferentemente cualitativa que permite a los participantes de la evaluación, construir o reconstruir una parte de la realidad, sobre los mismos valorarlos.



2. *Responsabilidad personal*. Esta visión está preocupada por la promoción del crecimiento personal de la comunidad estudiantil; en ese sentido, se podría tener en cuenta el respeto a la diversidad y el desarrollo de la reciprocidad como criterios valorativos. El primero permite ver si la práctica reconoce, recupera e integra las diversas subjetividades, los distintos saberes y la pluralidad de perspectivas en orden a tener una visión más integral. El segundo, permite valorar si la enseñanza contribuye a que la comunidad estudiantil pueda verse a sí misma y a otros u otras como parte de una estructura dispuesta a actuar conjuntamente porque ello potenciaría la acción educativa.

Esta forma de evaluar la práctica docente de nivel superior, no actúa como un dispositivo destinado a vigilar, sino que, como se dijo anteriormente, busca comprender el sentido para mejorar. De ese modo se recupera el significado pedagógico en tanto generan una realimentación constante que re-configura y es re-configurada por el proceso formativo desarrollado en la Universidad.

La *formulación del juicio* fundada en la *racionalidad práctica* (hermenéutica) está orientada a comprender el sentido que atribuye el o la docente a su práctica. En ese marco, la valoración interpretativa es el resultado de la mirada reflexiva sobre sí mismo y la discusión sobre los acuerdos y contrastes de los diferentes indicios producidos en torno a la enseñanza de la disciplina específica, a las particularidades de los y las estudiantes, a las condiciones de existencia del contexto concreto, entre muchos otros aspectos idiosincráticos. Como se puede apreciar, la autocrítica, el diálogo y los argumentos lógicos contruidos en torno a ellos, fundamentan los juicios que se formulan en torno a los sentidos de la práctica.

No obstante, esta autoevaluación posee algunas limitaciones: primero encierra la comprensión y modificación de la enseñanza al interior del aula o a lo sumo lo amplía al campo institucional; segundo, evita el análisis de las dimensiones conflictivas de la realidad porque no puede (o no quiere) explicar la incidencia del sistema capitalista en la práctica docente, ni tampoco aporta elementos para visibilizar las relaciones de poder que sostienen la dominación; también falla al no examinar la naturaleza de su propia ideología y consecuentemente no es capaz de plantear preguntas fundamentales acerca de la naturaleza política de la relación entre Estado y Universidad, o sobre los mecanismos de dominación y de reproducción del *statu quo* universitario producido por la relación entre la ideología, la clase y la cultura (Giroux, 1992).

### 3. Autoevaluación del trabajo docente

#### 3.1. Ideas fuertes que sostienen la autoevaluación del trabajo docente

Las teorías críticas, en cualquiera de sus versiones, entienden que la *sociedad* es un espacio conflictivo y contradictorio donde coexisten sectores sociales con intereses antagónicos: los dominantes y los dominados (o sus equivalentes opresor-oprimido, burguesía-proletariado entre otras denominaciones); los primeros son aquellos que, por poseer

la riqueza, se arrogan el derecho de ejercer el poder sobre los otros; y los segundos quienes, al no poseer dicha riqueza, son sometidos al poder de los primeros.

Esta perspectiva considera a la *educación* como un espacio contradictorio inscripto en un contexto social e histórico determinado. Para esta perspectiva los sectores dominantes emplean las instituciones educativas, entre ellas las universidades, para inculcar su ideología con el fin de perpetuar el orden social; frente a ello, quienes enseñan críticamente deben resistirse a esa inculcación y plantear la transformación de dicha realidad; por ello se proponen “*concientizar, desfetichizar, desmitificar, tornar visible lo que fue ocultado para oprimir*” (Gadotti, 2011:9); pero además, también tienen que procurar la construcción de alternativas contra-hegemónicas.

En ese horizonte, la *Universidad* es un espacio de deliberación política, de investigación crítica y comprometida con la emancipación social. Para esta mirada, la institución de educación superior debería crear las condiciones que permitan a sus estudiantes convertirse en personas con conocimientos y valores para enfrentar el orden social desigual. El o la docente compatible con esta visión, es el que Giroux (1990) denominó intelectual transformador, persona que trabaja con el conocimiento, cuyo pensamiento y acción está sostenido en valores vinculados a la democracia, justicia, solidaridad e igualdad.

Esta o este docente debería formar sujetos capaces de cuestionar la realidad y tratar de cambiar el mundo e implicarse en las luchas sociales por una sociedad más justa e igualitaria. Teniendo en cuenta estas consideraciones, la persona que enseña como parte de su trabajo, tendría que convertir el aula en un espacio para la reflexión, la crítica y la formulación de propuestas que cambien no solo el medio educativo sino el contexto social.

### **3.2. Dimensiones de la autoevaluación del trabajo docente**

La *autoevaluación del trabajo docente*, desde el punto de vista operativo, es un sistema de evaluación plenamente independiente de la estructura de poder, en tanto que la planificación, el desarrollo y la emisión del juicio está en mano de un grupo de docente que evalúa y se evalúa. Este modelo solo se realiza en forma grupal y puede emplear diversos instrumentos (autoinforme, opinión de estudiantes, evaluaciones de pares o autoridades), siempre y cuando los participantes estén de acuerdo.

En este horizonte la evaluación del *trabajo docente* es un dispositivo que contribuye a conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. Este modelo articula dialécticamente la *comprensión crítica* con la *transformación*, el pensar emancipador no está disociado de la acción, en la medida que el o la docente comprende críticamente la situación se implica en la realización de acciones colectivas que tratan de resolver los problemas socio-educativos.

Antes de continuar la caracterización de las otras dimensiones vale la pena hacer una aclaración que ayuda a distinguir las diferencias de los dos últimos modelos. La evaluación interpretativa propone *comprender para mejorar* y la visión emancipadora plantea

*comprender críticamente para transformar*. Estas expresiones ponen de manifiesto sus diferencias; para el primero, *comprender* es entender el sentido que los y las docentes le dan a su práctica, para el segundo, la *comprensión crítica* implica la realización de una lectura del mundo y dentro de ella la situación de opresión que gesta el sistema dominante, también incluye aquellas reflexiones referidas a acciones para la transformación; como se puede apreciar en ella se integra la denuncia, el anuncio y el aporte al cambio. Además de esta diferencia, tienen distintas formas de entender el cambio; la perspectiva interpretativa busca la *mejora*, este tipo de cambio apunta a perfeccionar lo dado; por el contrario, la mirada crítica busca romper con lo dado y construir algo nuevo en base a un nuevo sentido; en término socio-político, *transformar* implica tratar de cambiar el capitalismo, el patriarcado y la colonialidad o al menos sus efectos perversos.

En suma, este modelo posibilita el abordaje de las problemáticas pedagógicas y políticas detectadas por medio de la comprensión crítica, en ese sentido el *trabajo docente* desarrollado en el aula puede contribuir a cuestionar el orden social vigente. Algunos inclusive van más allá, tratan de crear nuevas luchas o se vinculan con aquellos movimientos contra-hegemónicos fortaleciendo las luchas de los mismos.

Desde esta mirada, la realidad social es una totalidad concreta, un todo estructurado y dialéctico donde el *trabajo docente* está entramado en un contexto sociopolítico concreto, que se desarrolla en una institución de educación superior y en un aula determinada. Ese *trabajo docente* en el aula es una práctica compleja cuyas condiciones se mueven en un permanente conflicto, en un intercambio complejo entre el sujeto y su entorno, a partir del cual se constituye el o la docente (Rockwell y Ezpeleta, 1987). Para evaluarla es necesario articular los tres niveles de la realidad social, porque como se pudo apreciar, son partes estructurales y constitutivas del todo. A continuación, se describen cada uno de ellos.

Primer nivel: *contexto socio-político*. Para esta visión el neoliberalismo, como fase superior del capitalismo es un sistema económico, político y social edificado sobre la explotación económica, la dominación política y la opresión social. El proyecto *neoliberal* es un horizonte de sentido que se impone en el contexto sociopolítico gracias, entre otras razones, a su legitimación en la institución de educación superior y en las aulas universitarias.

Segundo nivel: *institución de nivel superior*. El neoliberalismo impuso un conjunto de políticas destinadas a regular el mundo universitario conforme a sus principios, vale la pena recordar aquí la Ley de Educación Superior (LES), el Programa de Incentivo a la Investigación, el sistema de evaluación y acreditación, entre otros. Estas regulaciones imponen el pensamiento indexado y la enseñanza de conocimientos académico-científicos descontextualizados; como consecuencia de ello, se privilegia el *cartoneo* académico, la superación de la investigación sobre las otras funciones, la desvalorización tanto de la enseñanza como de la extensión, entre otros efectos. Todo ello modifica sustantivamente las dinámicas institucionales (el gobierno y lo administrativo) pero también incide en el contexto áulico como se verá a continuación.

El tercer nivel: *aula universitaria*. El modelo socio-político vigente gravita en los espacios micros donde se desarrolla el *trabajo docente*, en ese sentido el neoliberalismo está incidiendo en qué y cómo se enseña, cuáles son los valores que transmiten. Rodríguez de Andrade y Germain (1998) han indicado que las políticas neoliberales están formando las prácticas académicas bajo los cánones del sistema internacional, y al hacerlo neutralizan saberes, discursos, prácticas y experiencias locales que no pueden persistir en estas nuevas condiciones.

La *finalidad* de este modelo es de carácter emancipador, el mismo es holístico porque se desarrolla durante todo el proceso formativo (al iniciar, durante, al finalizar, incluso busca tratar de afectar una vez pasado su proceso), no puede ser fragmentada en partes. Su finalidad emancipadora busca *transformar la realidad* revisando permanentemente si la práctica que se está realizando va caminando hacia la utopía proyectada (Tuttman, 2013), dicha utopía es el lugar hacia donde se va y desde donde se juzga lo que se está haciendo; en ese marco, la *autoevaluación diagnóstica* apuntará a denunciar las situaciones opresivas de la sociedad capitalista y cómo gravita en la enseñanza que va empezar; la *autoevaluación formativa* será el resultado de un continuo ejercicio crítico que permite modificar los errores pero también fortalecer las acciones pedagógico-políticas que va caminando hacia ese sueño. La *auto-evaluación de resultados* valora toda la experiencia conforme a la utopía construida.

Esta visión, al tomar como *objeto* de valoración al *trabajo docente* desarrollado en el aula, ubica el quehacer docente en la materialidad de la situación laboral, esta categoría integra aquello que: “se espera que se haga”, “lo que se hace efectivamente” y las “condiciones donde se desarrolla el hacer”. En ese sentido, esta perspectiva tiene en cuenta:

- El compromiso profesional. En ella se incluye la realización de múltiples y variadas actividades de la profesión docente tanto prescrita o no prescrita que el o la docente considera que es parte de su trabajo<sup>5</sup>.

- El compromiso político. Aquí se integran aquellas tareas que, según Freire (1996): “*exige (...) una actitud en contra de las injusticias sociales. [ incluye aquellas acciones que implica] luchar contra el mundo de aquellos que la organizan a su conveniencia y donde los menos capaces apenas sobreviven. Donde las injustas estructuras de una sociedad perversa empujan a los “expulsados de la vida”.*

- Las condiciones simbólicas y materiales que encuadran este puesto de trabajo (Walker, 2016)<sup>6</sup>, entre las que se encuentra la política educativa y la vinculación de ésta

<sup>5</sup> En la práctica pueden distinguirse las que están prescritas y aquellas que, aunque no estén previamente definidas, forman parte de su quehacer cotidiano. Las tareas —entendidas como aquello que “se debe hacer”— que en general se encuentran prescritas y sobre las que hay que rendir cuentas, están vinculadas específicamente con la práctica de enseñanza. El diseño de planificaciones al inicio de cada ciclo lectivo y su entrega a las instancias correspondientes, el cumplimiento de determinada carga horaria de clases presenciales y la entrega de las calificaciones de los estudiantes forman parte de las tareas que los docentes deben realizar. Al ser reconocidas oficialmente, y al tener que informar sobre ellas, tales tareas se encuentran atravesadas por procesos burocráticos (realización de informes, llenado de formularios) que, por lo general, deben ajustarse a determinados formatos. Pero en su quehacer diario los profesores y profesoras realizan otras actividades que forman parte de su trabajo docente; si bien no están normadas, se realizan y se han naturalizado (Tello, 2008)

<sup>6</sup> Categoría docente: Pertenecer a un área disciplinar específica y a una institución particular, ser responsable de una asignatura

con las condiciones laborales.

En cuanto al *momento*, esta evaluación es continua e integral, porque se realiza durante todo el proceso e implica la revisión de diversas dimensiones que entraña el trabajo docente en el aula. Las evaluaciones posibilitan la construcción de una suerte de mapa que se va actualizando permanentemente; en sus inicios dicho mapa, ayuda saber desde dónde se parte; durante el desarrollo, ayuda hacer los ajustes necesarios para viajar en los turbulentos mares del mundo cotidiano en el aula; y al finalizar, ayuda a ver si se ha llegado al puerto deseado.

En efecto, en la instancia inicial, la evaluación está orientado a caracterizar los puntos de partida de su práctica, en esta visión se busca recuperar críticamente las informaciones sobre el aula, la institución y el contexto socio-político con el fin de analizar cómo las cuestiones pedagógico-políticas pueden fortalecer o debilitar los procesos formativos. Durante el desarrollo, como parte del ejercicio crítico y autocrítico el o la docente debe identificar los diversos problemas pedagógico-políticos que van emergiendo en el proceso formativo; y a partir de allí, plantear acciones destinadas a cambiar la praxis docente. Al finalizar, se contrastan los resultados obtenidos con los objetivos propuestos y con los horizontes utópicos (sueños construidos). Como se puede apreciar, el acto de evaluar, como dice Tuttman (2013), permite revisar si la práctica va caminando hacia el sueño, el ideal o la utopía proyectada.

En cuanto al *enfoque metodológico*, esta perspectiva prefiere el empleo de las estrategias que privilegian la participación, en tanto incluyen instancias colectivas en el proceso evaluativo donde se acentúa el trabajo grupal. Esta forma de trabajo conduce a la construcción colectiva, pero ello no implica invalidar el uso de procedimientos cuantitativos y cualitativos (Sirvent y Rigal, 2012).

La *instrumentalización* está centralizada en producir indicios por medio de talleres, grupos de discusión, observaciones *in situ*, pero además se pueden emplear cuestionarios, entrevistas y observación con distintos grados de estructuración y apertura; siempre y cuando aporten informaciones relevantes sobre la práctica estudiada y los o las participantes acuerden.

En torno a los *agentes* evaluadores es necesario destacar que, para esta perspectiva, no hay evaluación individual ni evaluadores externos. El grupo de docente es el único que tendría que valorar su práctica; por lo tanto, no es posible la existencia de evaluadores externos. En consecuencia, sólo es pensable una autoevaluación donde el grupo de docente define todo lo atinente a los referentes, criterios, objetos, finalidades, dispositivos metodológicos y formulación de juicio de valor. El protagonismo del grupo en este proceso permite caracterizar la complejidad de esta práctica, detectar la singularidad en cada contexto concreto e igualmente complejo y captar la subjetividad de los actores y actrices.

---

teórica o práctica, tener cierta antigüedad en la docencia universitaria, ser hombre o mujer, constituyen dimensiones que configuran el lugar que ocupa cada docente en el espacio universitario.

En cuanto a los *referentes*<sup>7</sup> y *criterios* es necesario indicar que, para la perspectiva crítica, la utopía es un aspecto clave porque indica el horizonte hacia donde dirigir los esfuerzos, los mismos tienen como fuente, la concepción crítica de la sociedad, de la educación y del trabajo del docente universitario.

Los nuevos horizontes utópicos del pensamiento crítico, que podrán ser fuentes para la construcción de referentes de autoevaluación, han sido sintetizados recientemente por De Sousa Santo (2017). Este pensador cree que es necesario denunciar y transformar las injusticias generadas por el capitalismo, el colonialismo, el patriarcado y los varios sub-poderes (religiosos, mediáticos, generacionales, étnico- culturales, regionales, etc). Para ello propone luchar, en forma simultánea, contra: la explotación de los trabajadores gestados por el capitalismo, la discriminación de grupos étnicos causada por el colonialismo y el dominio a las mujeres y estigmatización a quienes asumen orientaciones no heterosexuales gestados por el sistema patriarcal, entre muchas otras desigualdades.

Al igual que la perspectiva interpretativa, los referentes y criterios deben ser construidos colectivamente entre las personas que se autoevalúan. Aquí, a modo de ensayo, se plantean referentes y criterios que podrán ser tenidos en cuenta en una propuesta de autoevaluación docente.

- *Apropiación y construcción crítica de saberes disciplinares.* Este criterio educativo permite apreciar si el o la docente ha podido lograr que sus estudiantes puedan aprender (apropiarse o construir) críticamente los conocimientos que se abordan en los espacios formativos, de tal manera que estén en condiciones de enjuiciar las diversas formas de conocimientos, analizar los elementos y estructuras que lo componen, percibir los aspectos ideológicos y tomar posición personal sobre un determinado tema (Zecchetto, 1986).

- *Promover la problematización.* Este criterio pedagógico-político permite observar si el o la docente ha contribuido; por un lado, a problematizar tanto el campo disciplinar como la realidad social y sus complejas relaciones, a partir de poner en cuestión los saberes y el orden social dominante; y por el otro, a develar los procesos a través de los cuales el conocimiento científico como la realidad se ha constituido como natural y, sobre todo, a entender el cómo y el por qué algo ha adquirido el estatus de evidencia incuestionable e instalarse como a-problemático.

- *Compromiso político.* Este criterio permite ver en qué medida, el trabajo docente propicia la implicación de la comunidad estudiantil en el proceso de cuestionar o cambiar la situación opresiva en una nueva realidad mediante la realización de praxis socio-educativa, para ello el o la docente tiene que aportar elementos que ayuden a comprender y actuar críticamente en el contexto donde se inscribe su accionar profesional.

La *emisión del juicio* se constituye en una *valoración crítica* del trabajo docente, la

---

<sup>7</sup> Lo utópico no despojado de sentido de realidad, ya que “el sueño de un mundo mejor nace de las entrañas de su contrario” (Freire, 2014:171).

misma se funda en la *racionalidad emancipadora*<sup>8</sup> que va más allá de la perspectiva de control que juzga los logros o los fracasos del docente conforme a los *estándares* institucionales; incluso va más allá de la perspectiva comprensiva que juzga el quehacer docente en base a las pistas producidas en forma conjunta. La perspectiva crítica, al incluir la problemática del poder, analiza más fina y contradictoriamente las situaciones reconocidas como complejas (Ardoino, 2000).

La *emisión del juicio de valor* es entendida como un proceso crítico fundado en la racionalidad emancipadora por medio del cual, las personas implicadas con la realidad, autoevalúan su trabajo docente, comparando los *indicios* aportados por los diversos instrumentos sobre lo que están haciendo con la utopía que han construido y hacia dónde van caminando. Ese juicio es una construcción colectiva donde “un nosotros y nosotras evalúan y se evalúan”

Para la emisión de juicios, esta perspectiva hunde sus raíces en la noción de *inédito viable* creado por Freire (1992), la misma hace referencia a los sueños posibles, a la creación de algo nuevo que sea factible. Lo *inédito viable* relaciona la denuncia de la realidad injusta con el anuncio de un mundo mejor, un horizonte hacia donde se dirigen las praxis. Para que la *denuncia* se vuelva propuesta se liga indisolublemente con el *anuncio* de cómo se podría vivir.

Los juicios valorativos deberían cumplir con las siguientes condiciones:

1) Deben ser hipotéticos y problematizadores. La emisión de juicio es una respuesta hipotética al problema planteado, pero que también sirve para interrogar. Es *hipotética* porque es una respuesta, pero es provisional, no es cerrada, ni clausura otras respuestas posibles. También es *problematizadora*, en tanto pone en cuestión lo que se hace en orden a la utopía que se quiere construir.

2) Deben ser dialógicos. La escucha y la palabra de cada participante tiene el mismo valor en el proceso valorativo, las distintas perspectivas de los participantes brindan más posibilidades y reflejan la complejidad de la realidad. Sirvent y Rigal (1999) dirán que el diálogo, al confrontar y negociar, refuerza la construcción dialéctica del saber, a partir de la complementariedad en tensión permanente de diversos saberes pero procesados en clave crítica como instancia superadora de conocimientos preexistentes.

3) Deben ser propositivos, en tanto estimula a revisar la realidad con el fin de transformarla y en ese marco ayuda a delinear los pasos que se deberían dar en el futuro. Freire ([1970] 2008) dirá, no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni éste sin acción.

4) Deben ser democráticos, ya que las diferentes aportaciones son valoradas en fun-

8 ... la racionalidad emancipatoria es una respuesta crítica a la deficiencia de la racionalidad hermenéutica, ya que, aunque haya autores que defienden una inmanencia de la crítica en las posiciones interpretativas o hermenéuticas a través del proceso de reflexión que conllevan, otros consideramos que hay que ir más allá de eso. La racionalidad emancipatoria, en este contexto, está basada en los principios de crítica y acción. Apunta a criticar aquello que es restrictivo y opresivo y simultáneamente a apoyar la acción que sirve a la libertad y al bienestar individual. (...) la racionalidad emancipatoria plantea su interés en la autorreflexión con acción social diseñada para crear las condiciones materiales e ideológicas en las que existen relaciones no alienantes y no explotadoras. (Giroux, 1992, p.241)

ción de la validez de los argumentos y no desde la posición de poder de quién habla. No se establece ninguna relación autoritaria o jerárquica y los argumentos se entrelazan en una red de diálogos donde, a partir de informaciones construidas, se plantean diferencias y se construyen consensos.

5) Deben ser públicos. El conocimiento que se produce mediante la autoevaluación no solo sirve para que, quienes participen puedan comprender críticamente y transformar su trabajo, sino también puede formar parte del conocimiento que sea enseñado en la universidad, o puede constituirse en otra fuente de conocimiento público que los sindicatos u otros tipos de gremios puedan emplearlo.

En suma, la evaluación del *trabajo docente* plantea construir propuestas de acuerdo a cada contexto socio-político, institucional y áulico específico, es necesario inventar, reinventar y construir nuevos sentidos de la práctica docente. Esta evaluación anima a pensar las cuestiones más profundas de la práctica, que siempre están marcando el rumbo de la educación tales cómo: el por qué y para qué enseñar, a favor de qué o quién y en contra de qué o quiénes.

## Conclusión

En este capítulo se aportaron argumentos que permitieron ver que, las expresiones: *función docente*, *práctica docente* y *trabajo docente* cristalizan distintos modos de habitar la enseñanza universitaria. En base a ello se describieron los fundamentos socio-educativos y los distintos modos de asumir la autoevaluación de la práctica. En ese sentido se pudo apreciar que:

La *autoevaluación del desempeño de la función docente* es un dispositivo que no puede ser empleado como un sistema de evaluación independiente, sino que es una fuente de información dentro de un esquema de trabajo más amplio, esta perspectiva es la más compatible con la perspectiva estructural funcionalista y el neoliberalismo porque está sostenida en una racionalidad instrumental que produce saberes que fragmentan la sociedad; utilizan procedimientos de verificación y control que no provienen del ámbito pedagógico, sino del campo de la administración. Esta autoevaluación desfigura el sentido humanista en tanto propicia la ejecución de prácticas estandarizadas.

La *autoevaluación de la práctica* es un dispositivo que está orientado a la comprensión y mejora, la misma emplea el análisis y la autocrítica constante como la vía para desarrollar la actividad docente en el aula. Esta perspectiva recupera los puntos de vista de los actores y las actrices, quienes tienen una captación activa del mundo y cuya visión construida sobre él, varía según su posición y los intereses asociados a ella. Ahora bien, para que esta se convierta en una herramienta emancipadora, este debe convertirse en un acto político donde la experiencia y el saber, apuesten por relatos y testimonios particulares que integren el lenguaje con el cuestionamiento del orden social.



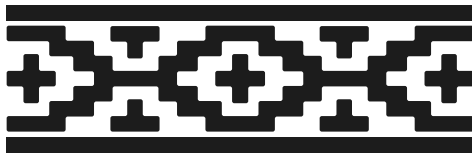
La *autoevaluación del trabajo docente* es un dispositivo orientado a comprender críticamente y transformar la realidad socioeducativa, esta perspectiva (en construcción) hunde sus raíces en el pensamiento crítico. Por ello, se ha planteado a la evaluación como un proceso que involucra la denuncia, el anuncio y la valoración. La *denuncia* es la lectura crítica de los diversos contextos, que se hace sobre los múltiples registros sobre de los mismos; el *anuncio* es el sueño que se desea construir y; la *valoración* es la apreciación que se hace, pero no es un juicio taxativo que mide la distancia que existe entre lo que se está haciendo con la utopía establecida, sino es un mapa que ayuda a seguir caminando hacia el sueño posible (inédito viable). Esta perspectiva no queda atrapada en la denuncia y en el anuncio, sino que se esfuerza en la producción de acciones transformadoras que tratan de cambiar el sistema capitalista, patriarcal y decolonial.

Por último, aunque resulte redundante, es necesario indicar la diferencia entre el modelo de autoevaluación que apunta a la comprensión y la mejora y, el que se orienta a la comprensión crítica y la transformación. El primero está impulsada por el deseo de perfeccionar lo que se está haciendo, por ello se aboca a construir indicios que ayuden a detectar fortalezas y debilidades que sirvan de base para enriquecer la propia práctica que se está llevando a cabo; en cambio, el segundo está dinamizada por la lógica emancipadora, por ello se aboca a la construcción de indicios que permitan determinar cuál es la situación actual resultante de la coyuntura política imperante (denuncia), cuál es el horizonte hacia donde hay que dirigir los esfuerzos (anuncio) y qué hacer (acción transformadora) para caminar hacia dicho horizonte. Como se puede apreciar, estas auto-evaluaciones buscan cambiar, una en el orden a la mejora y la otra en aras a la transformación. Ahora bien, es necesario destacar que el sentido de los cambios es distinto, la mejora aspira enriquecer lo dado innovando y perfeccionando, la transformación buscar romper lo dado modificando la realidad desde la raíz y ello implica poner en cuestión el orden dominante y buscar caminos que tiendan a crear un orden nuevo más justo e igualitario.



## PARTE IV

# TÉCNICAS INSTRUMENTOS y HERRAMIENTAS





## CAPÍTULO 6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

### (Primera Sección)

#### Introducción

En esta última parte del cuaderno, la temática de las Técnicas, Instrumentos y Herramientas va a ser desarrollada en tres secciones. En este capítulo, como parte de la primera sección, se establecen algunas aclaraciones terminológicas en torno a técnica e instrumento, a datos e información, y a recolección y construcción, porque ello aporta algunas pistas para desentrañar la complejidad de esta temática. Posteriormente, se presenta a la encuesta como una técnica preferentemente cuantitativa y se plantean los rasgos sobresalientes de tres tipos de instrumentos (cuestionario, escala e inventario) que se clasifican como encuestas.

#### 1. Aclaraciones iniciales

Luego de una revisión de la literatura especializada, Hamodi *et al.* (2015) comprueban que los términos: instrumentos, técnicas u otros procedimientos de la evaluación son utilizados de manera imprecisa. Para este equipo, estas categorías se entremezclan, se confunden porque llaman de manera diferente a cosas iguales y viceversa, sin determinar sus alcances conceptuales, lo que supone muy poca rigurosidad que conlleva una considerable confusión terminológica. Lo mismo ocurre con otros conceptos tales como: dato e información, y construcción y recolección.

En este apartado, se efectúan algunas diferenciaciones en torno a técnica e instrumento, a datos e información, y a construcción y recolección. Con ello no se resuelven los profundos problemas teóricos, ni siquiera las dificultades terminológicas que estos conceptos suponen, pero sí permite establecer un acuerdo mínimo que favorece los desarrollos ulteriores.

La primera diferencia a realizar es entre *técnica e instrumento*. La técnica se refiere al procedimiento que emplea el o la docente para obtener datos o construir información acerca de su práctica. El instrumento, por su parte, es el dispositivo material (recursos, herramientas) que permite registrar los datos o informaciones sobre su quehacer. Por ejemplo la técnica observación posibilita distintos tipos de instrumentos tales como: lista de chequeo o escalas.

La segunda diferencia alude a *datos e información*. En el campo tanto de la investigación como el de la auto-evaluación hay, al menos, dos modos de abordar los estudios sobre la práctica docente: el cualitativo y el cuantitativo. Cada uno de ellos permite ac-

ceder y reflejar distintos aspectos de la realidad y se asocia a una metodología distinta de análisis, que contiene técnicas específicas para llevar a cabo su cometido (Canales Cedón, 2006). En este trabajo, se reserva la expresión *información* (o dato cualitativo) para aludir a aquel material inestructurado que proviene de instrumentos cuyos formatos posibilitan respuestas abiertas, narraciones u observaciones que no han sido codificados en categorías cerradas (sin pautas que los transforman en números). El dato (o dato cuantitativo) refiere al material altamente estructurado, suele provenir de formatos de respuestas cerradas (Canales Cedón, 2006) que han sido codificadas previamente.

El sociólogo y matemático noruego Johan Galtung (1966) avanzó en la caracterización de un tipo particular de dato, el científico, para este investigador el “dato científico”, sea cual fuera el objeto de estudio, está compuesto por tres componentes: la unidad de análisis aporta la información; la variable refiere a la dimensión que se aborda y el valor alude a los posibles grados que asumen la variables, o dicho de manera más sencilla, variabilidad de la variable.

La tercera diferencia, asociada directamente con la anterior, refiere a la *recolección de datos* y a la *construcción de información*. La palabra dato e información poseen profundas diferencias ontológicas entre ellas. *Dato* proviene del término latino *datum* que significa “lo dado”, este término lleva consigo una forma de entender la realidad, la misma es vista como una entidad que preexiste al ser humano y tiene una forma definida que se desconoce, y en ese horizonte semántico la recolección sería el proceso mediante el cual, una persona captura aquella parte de la realidad que necesita, es una suerte de pesca de piezas de un rompecabeza, que tiene una forma definida, que es la realidad y que el pescador debe descubrirla.

La palabra información, por su parte, deriva del sustantivo latino *informatio(-nis)* y habitualmente se la usa para indicar conceptos o ideas. La información como idea es una construcción humana que busca representar o significar la realidad, esa forma de entender este término se aleja de la noción de dato como cosa preexistente y dada, y lo acerca a ver la realidad como una entidad a construir. En ese marco, la recolección de datos es entendida como un proceso de construcción de información, porque, como se dijo anteriormente, el dato no existe en realidad sino que lo generan las personas humanas; por lo tanto, quien investiga o se autoevalúa desempeña un papel activo, en tanto elabora dicha información conforme a sus elecciones teórico-metodológicas y a la relaciones que establece.

En efecto, el dato es una construcción, de mayor o menor complejidad, que realiza el o la docente cuando relaciona la información aportada por su estudiante, con el marco de interpretación que adopta. En este sentido, coincidiendo con Gil Flores (1994), se puede afirmar que en el campo de la investigación o la evaluación el dato, incluso el cuantitativo, contrariamente a lo que el sentido etimológico del término indica, no viene dado sino que es el resultado de un proceso de construcción.

## 2. Técnicas e Instrumentos para abordar la práctica docente

Los medios empleados para recolectar datos o construir información es de vital importancia porque un error en la elección, construcción o aplicación pone en peligro todo los procesos de producción de conocimiento o de valoración de la práctica.

### 2.1. La encuesta una técnica predominantemente cuantitativa

La encuesta es un instrumento que puede emplearse para investigar o para autoevaluar, el mismo consiste en un conjunto de ítems escritos destinados a abordar la realidad, en este caso la práctica docente que desea conocer o valorar. La mayoría de los ítems son cerrados, están precodificados y, por lo tanto, son factibles de ser cuantificados, pero puede incluir algunos abiertos donde el encuestado tiene posibilidad de elaborar la respuesta con sus propias palabras. Archenti (2012) dirá que esos ítems son elementos de naturaleza no estándar (también llamada cualitativa) dentro de una técnica estándar (también llamada cuantitativa).

### 2.2. Recomendaciones para el empleo de la encuesta

A continuación, se propone un conjunto de sugerencias que permiten potenciar el uso de esta técnica en el abordaje de la práctica docente.

- a. La encuesta debe estar relacionada con el proyecto de base. La elección o la construcción de este instrumento siempre debe estar estrechamente relacionada con el sentido de la investigación o la auto-evaluación de la práctica que se desea llevar a cabo. En ese sentido es necesario tener en cuenta las intenciones, los contenidos, los sujetos, la amplitud de la evaluación, los recursos necesarios, el tiempo disponible, la forma de administración, las personas implicadas, la obtención de los datos, el proceso de análisis, etc.
- b. Los ítems deben presentarse conforme a un orden determinado. El orden en que se formulan los ítems es especialmente importante, porque permite comparar las respuestas que se aportan. Incluso en aquellas encuestas donde las preguntas son abiertas, las preguntas deben formularse del mismo modo y en el mismo orden. La estructuración es una característica de esta técnica.
- c. Los ítems deben poseer categorías bien delimitadas. Los ítems deben ser exhaustivos y mutuamente excluyentes, excepto en los casos especiales que estén debidamente justificados. Serán exhaustivas si abarcan todos los casos que pueden darse y serán excluyentes, cuando ningún sujeto al contestar, pueda elegir válidamente dos respuestas distintas a la misma pregunta.
- d. Los ítems deben ser contruidos conforme a un claro nivel de apertura. Las preguntas o afirmaciones pueden ser abiertas y cerradas. A continuación, se describe a cada una de ellas:
  - Los ítems abiertos permiten responder con mayor libertad. Este tipo de ítems posibilita respuestas más profundas, pero su procesamiento es más difícil. *Ejemplo: ¿Qué opina Ud, sobre la clase de hoy? -Fundamente su respuesta-*.

- Los ítems-*cerrados* limitan a las personas a optar por un listado de alternativas de respuestas pre-codificadas. El mismo permite recabar información puntual, concreta, y superficial, pero su análisis estadístico es más simple. Las preguntas cerradas se podrían dividir en:

- Dicotómicas (Las alternativas son dos). Ejemplo: ¿Le parece correcto el sistema de evaluación empleado por el docente? Sí [ ] No [ ]
- Alternativas múltiples (Las alternativas son más de dos). Ejemplo: El docente aporta ejemplo que aclara: Siempre [ ] A veces [ ] Nunca [ ]
- Escalas de ordenamiento numérico (Las alternativas son varias y se ordenan gradualmente en función de alguna cualidad). Ejemplo: Califique de 0 a 6 la calidad global de lo enseñado durante este cuatrimestre. (0 1 2 3 4 5 6). Cuando se usan este tipo de escala hay que explicar el sistema de puntuación (0 = Totalmente en desacuerdo y 6 = Totalmente de acuerdo). Es útil la presentación de un ejemplo.

e. Los ítems deben evitar errores que compliquen la formulación de respuestas. No existen reglas fijas que garanticen la producción de ítems de calidad; sin embargo, se puede aportar algunas recomendaciones que ayuden a evitar los errores frecuentes. Así los ítems deben ser:

- Pertinentes. El ítems debe derivarse del objeto que se estudia- o evalúa. Es importante que no se pierdan de vista los objetivos propuestos y que, previamente a la formulación de cada ítems sea necesario preguntarse si se están logrando los objetivos propuestos.
- Precisos. El *ítems* debe abordar un sólo aspecto de la dimensión de estudio. Es conveniente que cada uno de ellos sea corto para no incluir más información de la necesaria. No debe exceder a quince palabras.
- Compresibles. El ítems debe ser redactado de forma tal que todos y todas puedan entenderlo. Para ello se debería tener en cuenta:
  - o No incluir abreviaturas o siglas porque algunos/as no las conocen.
  - o No incluir preguntas de doble negación porque genera confusión.
  - o No incluir entre las opciones de respuesta el “no sabe”, porque proporciona una salida a quienes, por comodidad, no quieren responder.
  - o Evite expresiones vagas, ambiguas o complejas.
  - o Evite el empleo de un lenguaje demasiado técnico o abstracto.
  - o Evite preguntas tendenciosas que orienten hacia una respuesta dada porque ello sesga el trabajo.
  - o Utilice proposiciones afirmativas o negativas.
  - o Utilice palabras comunes teniendo en cuenta el vocabulario de los participantes, evitar términos técnicos.

f. La encuesta debe ser y parecer corta. Si bien es cierto que, el número de preguntas de-



pende de los objetivos y de los sujetos de estudio, se debe procurar un doble equilibrio; no excederse en el número de preguntas ni dejar de abordar todos los temas. Para ello hay que plantear preguntas que sean fáciles e incluso atractivas de leer y contestar, pero también ocupar el mínimo de páginas posible para que resulte más económico reproducir el cuestionario. En general se suele decir que 30 ítems es lo más adecuado para medir una variable.

- g. La forma de aplicación tiene que estar claramente determinada desde el principio. Es necesario definir si la encuesta implica un contacto con quienes responderán el instrumento o será autoadministrado. En el primer caso se deberá determinar si será por correo (allí es conveniente hacer una carta con sus datos personales, los objetivos de la encuesta y la dirección o el número telefónico de contacto -sea fijo o celular-) o por contacto cara a cara. En ambos casos debe primero presentarse y estar preparado para explicar el sentido, los objetivos y los temas de la encuesta. Así como el tiempo estimado que puede durar la administración y las formas de aplicación. Las encuestas auto-administradas deben ir acompañadas de claras instrucciones. A la hora de elegir cuál será la modalidad más adecuada debe tenerse en cuenta los recursos disponibles (tiempo y económico, etc.).
- h. La encuesta debe estar bien estructurada. Se sugiere dividir esta técnica en 3 secciones:
- *Encabezado o mensajes de presentación.* Debe iniciarse con un breve texto que explique el objetivo y aluda a la relevancia del tema a estudiar o valorar. Además debe aludir a lo inestimable de su colaboración y agradecer por haberse tomado el tiempo de responder el instrumento escrito.
  - *Datos de identificación.* Se tiene que incluir informaciones sobre: la persona que encuesta (nombre, teléfono y cualquier referencia que posibilite ubicarlo), la encuesta (código, día, hora, duración, lugar y forma de localización) y la persona que responde la encuesta; respecto a este último es necesario incluir datos en función de las características del trabajo que se está realizando (si está indagando la práctica docente puede incluir antigüedad, cargo, lugar de residencia o punto de localización etc.). En caso de que sea anónima se debe garantizar la confidencialidad de las respuestas, esto ayuda tanto a ganar la confianza como a generar un clima de libertad.
  - *Batería de Preguntas.* Esta es la sección más importante, en la misma se debe incluir el conjunto de ítems. Si se construye un instrumento se sugiere tener en cuenta la estructuración y los momentos. En torno a la primera, los ítems se tienen que organizar en bloques temáticos conforme a las mismas cuestiones; cada ítems se enlaza con los demás recorriendo los diversos temas que se examinan o valoran; por lo tanto, la secuencia de las preguntas es importante. Se recomienda numerar todas las preguntas y ubicarlas una debajo de la otra para evitar confusión y por supuesto el diseño del cuestionario debe ser amigable. En lo referido a los momentos: en el Inicio es conveniente formular ítems que no resulten invasivos ni ofensivos, se tiene que generar un clima ameno que permita

comenzar un proceso comunicativo fluido. En el medio deberían ubicarse los ítems nodulares que exigen mayor compromiso. Al terminar se tiene que formular ítems sencillos que den lugar a la despedida, en un clima de armonía.

i. Las encuestas tendrían que ser válidas y confiables. Para que la encuesta tenga mayor nivel de credibilidad debe ser válida, en ese sentido el instrumento debe medir la variable que pretende medir, es decir que los ítems deben corresponder al concepto que alude. También debe ser confiable, en términos metodológicos, debe ser preciso, es decir si se aplica repetidamente el instrumento al mismo sujeto u objeto tiene que producir resultados idénticos.

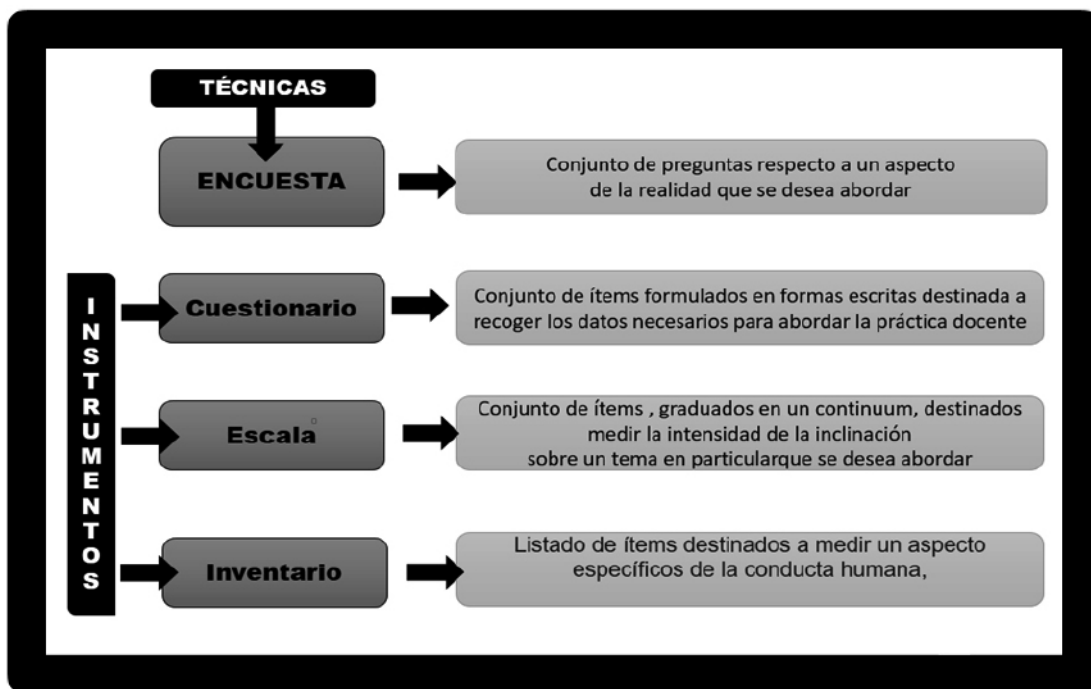


Figura. Nro.12. La encuesta y sus instrumentos

## 2.3. Los instrumentos de la encuesta

La encuesta se operativiza por medio de, al menos, tres instrumentos: el cuestionario, la escala y el inventario, que se parecen pero poseen sus particularidades que marcan su diferencia y tienen implicancias en su selección, construcción o aplicación. A continuación, se caracterizan cada una de ellas.

### 2.3.1. El cuestionario

a.- Alcance conceptual de la noción de cuestionario

A modo de aclaración es necesario señalar que, en algunas ocasiones, encuesta y cuestionario se utilizan como sinónimo; sin embargo, en este trabajo no son términos intercambiables.

La *encuesta* es un término que proviene del francés *enquête* que quiere decir indagar o preguntar, y en este trabajo es una técnica de investigación utilizada principalmente en

las Ciencias Sociales, a través de la cual se recolecta datos. El *cuestionario*, por su parte, proviene del latín *quaestionarius*, que significa “lista de preguntas”, ello permite verlo como un instrumento compuesto por un conjunto de interrogantes destinados a recoger los datos sobre distintos aspectos de la realidad, en este caso se lo emplea para conocer o valorar la práctica, los mismos están estructurados conforme a un orden determinado, si bien pueden ser redactados en forma enunciativa, afirmativa o negativa, se prefiere su forma interrogativa.

#### b.- Ejemplo de cuestionario que puede servir para abordar la práctica docente

A continuación se presenta una parte de la Guía de Autoevaluación para la Mejora de la Docencia Universitaria adaptada por M<sup>a</sup> África de la Cruz Tomé (Jaume I, 2008). Dicho instrumento cuenta con las siguientes partes: presentación general, presentación de la sección sobre la planificación, baterías de preguntas que posibilitan la auto-evaluación de la planificación y la guía que ayuda a la formulación de objetivos y propuestas para cambiar la planificación.

**PARTE A. PRESENTACIÓN GENERAL.** Esta “Guía de Autoevaluación para la Mejora de la Docencia” es un instrumento, de uso personal y privado, que te facilitará el análisis sistemático de tu propia tarea docente. Al ser personal, no tienes que devolverla.

La evaluación de la docencia universitaria es una tarea compleja cuyo objetivo fundamental es la mejora de la calidad de la enseñanza. Para ello, convendría abarcar todos los puntos de vista relevantes (el de los alumnos, el del propio profesor, el de los compañeros de trabajo, etc.). Hasta el momento, las experiencias de evaluación realizadas en España se han centrado preferentemente en la opinión de los alumnos sobre la actuación del docente en el aula. Esta información es útil y necesaria pero suele ser poco aprovechada para la mejora de la docencia y conviene completarla con otros puntos de vista, en especial el del profesor. Si bien las condiciones en las que se desarrolla la docencia inciden sobre su calidad, el papel que tú —profesor/a— desempeñas en el proceso de enseñanza sigue siendo fundamental. Así, este cuestionario se centra en el análisis y posible mejora de tu actuación. Su diseño es flexible para que puedas adaptarlo a tus necesidades, con la posibilidad de utilizar los distintos apartados que lo componen. En el cuestionario encontrarás tres apartados dedicados a: Planificación, Actuación y Evaluación. Cada apartado consta de una Guía de análisis y un espacio reservado al Planteamiento de tus objetivos de mejora. Este instrumento se completa con un Anexo de bibliografía comentada sobre los temas tratados en el cuestionario cuyo objetivo es facilitar la búsqueda y consulta de documentación relevante a tus intereses. Esperamos que el uso de este “Cuestionario de Autoevaluación para la Mejora de la Docencia” te resulte provechoso y te ayude a mejorar tu modelo personal de enseñanza.

#### **PARTE B. PRESENTACIÓN LA PLANIFICACIÓN**

##### **- ACLARACIÓN SOBRE LA PLANIFICACIÓN**

Al planificar, definimos los resultados que deseamos alcanzar con la enseñanza y tomamos decisiones acerca de qué vamos a hacer, cómo y cuándo, para facilitar su logro. En este sentido, la planificación sirve para valorar la consecución de objetivos y facilita la organización eficaz del tiempo y de los demás recursos implicados en la docencia. A continuación te proponemos que analices los dos tipos de planificación que todo profesor suele realizar: la programación del curso (programación a largo plazo) y la preparación de la clase (programación a corto plazo). Aunque las decisiones sobre planificación no dependen completamente de ti, su análisis puede ayudarte a organizar mejor tu docencia. Esta tarea te será más útil cuanto más específico sea el análisis que realices. Para ello, tienen que elegir uno de los grupos a los que impartes clases y te sitúes en él.

##### **- VALORACIONES PARA PLANIFICACIÓN**

Señala en esta guía de análisis la opción que más se ajuste a tu modelo personal de planificación y utiliza para ello la siguiente escala: (A) Lo hago bien (B) Debería mejorarlo (C) No es necesario hacerlo.

<b>PARTE C: BATERÍA DE PREGUNTAS QUE AUTOEVALÚAN LA PLANIFICACIÓN</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
<b>PROGRAMACIÓN DEL CURSO:</b>			
1) Establezco claramente los objetivos de mi asignatura.			
2) Estimo que pueden ser alcanzados por una mayoría de alumnos.			
3) Tengo en cuenta las posibles diferencias entre alumnos y establezco itinerarios de aprendizaje alternativos.			
4) Selecciono los contenidos que voy a impartir siguiendo criterios predefinidos (objetivos, relevancia, utilidad, nivel de interés de los alumnos, etc.).			
5) Calculo el tiempo que voy a dedicar a cada uno de los temas del programa.			
6) Estimo el tiempo que el alumno necesita para aprender los contenidos, teniendo en cuenta, además, el total de su carga de estudio.			
7) Pienso en los métodos docentes que voy a utilizar en cada fase del curso.			
8) Decido para qué quiero utilizar las tutorías.			
9) Preparo las actividades que el alumno deberá realizar durante el curso.			
10) Tengo en cuenta los recursos de los que puedo disponer para impartir mi docencia.			
11) Decido los criterios y procedimientos de evaluación del aprendizaje en función de las características del curso (objetivos, contenidos, desarrollo).			
12) Potencio mecanismos de autoevaluación del alumno.			
13) Preparo la presentación del curso (características, requisitos, criterios de evaluación, bibliografía, etc.).			
14) Coordino con otros profesores los aspectos relevantes de la asignatura (objetivos, contenidos y evaluación).			
<b>PREPARACIÓN DE LA CLASE:</b>			
15) Defino los objetivos de la clase que voy a impartir.			
16) Selecciono los contenidos que voy a impartir.			
17) Decido los métodos de enseñanza que voy a utilizar.			
18) Verifico que los recursos que voy a utilizar en clase están disponibles.			
19) Elaboro un guión de lo que voy a tratar en clase.			
20) Asigno el tiempo que dedicaré a cada parte del guión.			
21) Preparo ejercicios, preguntas y/o problemas para que los alumnos trabajen en clase.			
22) Preparo ejemplos y/o aplicaciones para aclarar el contenido de la clase.			
23) Pienso en la forma de evaluar lo aprendido por los alumnos en la clase			

(...)

**PARTE D. GUÍA PARA FORMULACIÓN DE OBJETIVOS Y PROPUESTAS PARA CAMBIAR LA PLANIFICACIÓN**

**A) Revisión de los puntos fuertes, débiles y aspectos a cambiar en la planificación.** Con este apartado pretendemos facilitar un mayor aprovechamiento de la autoevaluación. Para ello, te proponemos que concretes tus intenciones personales de mejora mediante el siguiente procedimiento:

1) Repasa tus respuestas en la guía de análisis y procura IDENTIFICAR:

a) Tus puntos fuertes en la planificación (aquello que haces bien):

.....  
 .....  
 .....

b) Tus puntos débiles en la planificación (aquello que quisieras hacer o mejorar):

.....  
 .....  
 .....

c) Otras cosas que te gustaría cambiar con respecto a la planificación:

.....  
 .....  
 .....

**B) Plan para mejorar la planificación.**

2) Ahora intenta precisar tu PLAN PERSONAL DE MEJORA. Para ello:

a) Procura definir QUÉ OBJETIVOS quieres alcanzar, si es posible, en términos de una meta concreta, con un plazo determinado. De esta forma, tendrás la posibilidad de verificar su logro.

b) Intenta concretar CÓMO piensas alcanzar tus objetivos de mejora (qué acción emprenderás, cuáles son tus necesidades de desarrollo y perfeccionamiento profesional, etc.).

Objetivo-A.....  
 .....  
 .....

¿Cómo lo puedo lograr?.....  
 .....  
 .....

Objetivo-B.....  
 .....  
 .....

¿Cómo lo puedo lograr?.....  
 .....  
 .....

Objetivo-C.....  
 .....  
 .....

¿Cómo lo puedo lograr?.....  
 .....  
 .....

Nota 1: Te aconsejamos que conserves esta guía para que puedas hacer un seguimiento de tus propuestas (al final del semestre, al final del curso, etc.).

Nota 2. Te sugerimos acudir a [https://issuu.com/socjimenez/docs/guia\\_autoevaluaci\\_\\_](https://issuu.com/socjimenez/docs/guia_autoevaluaci__) si desean auto- evaluación de la actuación o la evaluación.

Figura Nro. 13. Guía de Autoevaluación para la Mejora de la Docencia Universitaria (Adap. por Cruz Tomé)

### 2.3.2. La escala

#### a. Alcance conceptual de la noción de escala

La escala es un tipo de encuesta que presenta un conjunto de ítems destinados a ponderar el grado de intensidad o inclinación de una persona, en torno a un tema. Las posibles respuestas u opciones que se le ofrecen están graduadas en un continuum conforme a códigos numéricos o verbales. Este instrumento es empleado frecuentemente para medir opiniones, percepciones o comportamientos.

Existen diferentes tipos de escala: la de *Thurstone* (intervalos aparentemente iguales), la de *Osgood* (diferencial semántico) pero la más empleada es la de *Likert* (que recibe el nombre de su creador, el científico social estadounidense Rensis Likert). Esta escala es sumamente sencilla, parte de un conjunto de afirmaciones o preguntas cerradas, sobre las cuales las personas deben expresar su grado de acuerdo o desacuerdo en una escala simétrica de cinco puntos. Las opciones capturan el grado de inclinación hacia un elemento determinado. La suma de las calificaciones individuales representa la actitud global.

#### b.- Ejemplo de escala que puede servir para abordar la práctica docente

<b>ESCALA DE ACTITUD DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS ANTE EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC) EN SU PRÁCTICA DOCENTE</b>						
Solicitamos tu opinión en relación con el contenido de las frases que aparecen a continuación, en términos de acuerdo/desacuerdo y respondiendo al siguiente criterio:						
MD- Muy en desacuerdo D-De acuerdo I Indiferente, sin opinión elaborada A Acuerdo MA ... Muy de acuerdo						
Señala, por favor, con un X la respuesta que mejor se ajuste a tu opinión.						
N.	Contenido del ítem	Grado de desacuerdo/acuerdo con el contenido de la frase				
		MD 1	D 2	I 3	A 4	MA 5
1	Las TIC no favorecen un aprendizaje activo por parte de los alumnos					
2	No considero conveniente introducir las TIC en mis clases					
3	Considero que son muy importantes las TIC para la enseñanza en el momento actual					
4	Los profesores tenemos que hacer un esfuerzo de actualización para aprovechar las posibilidades didácticas de las TIC					
5	Me parece positivo ir integrando progresivamente las TIC en mi materia					
6	Me encantaría trabajar en un centro que contara con más recursos tecnológicos					
7	Me siento a gusto usando una metodología que prescinde de la moda de las TIC					
8	Las TIC sólo sirven para adornar la docencia					
9	Las TIC en la docencia son entorpecedoras					

10	Mis clases han mejorado desde que uso las TIC					
11	Las TIC deberían ser utilizadas por todos los profesores en las distintas materias					
12	Es irrelevante usar las TIC en la docencia					
13	Debería ir introduciendo las TIC en mis clases					
14	Mi labor docente no mejora por el uso de las TIC					
15	Mi asignatura puede enriquecerse gracias a las posibilidades que me aportan las TIC					
15	Tiene poco sentido creer que las TIC van a cambiar la docencia					
15	Las TIC no permiten a los alumnos ejercitarse en la adquisición de algunas destrezas intelectuales básicas					
18	Debería primarse la mejora de las infraestructuras actuales en TIC					
19	Estoy dispuesto a aprender las posibilidades de las TIC en la enseñanza					
20	No me parece conveniente para mí introducir las TIC en la docencia					
21	Mis prácticas docentes no van a mejorar por el uso de las TIC					
22	La utilización de las TIC en algunas actividades es un buen modo de aprender para los alumnos					
23	Me preocupa que, en mi futuro docente, tenga que usar más las TIC					
24	Las TIC me proporcionan flexibilidad de espacio y tiempo para comunicarme con mis alumnos					
25	La utilización de las TIC no permite desarrollar un aprendizaje significativo para los estudiantes					
26	Me agobia tanta información en Internet					
27	Me parece conveniente esforzarme por integrar las TIC en el currículum de mi asignatura					
28	El uso de las TIC ayudará al docente a realizar mejor su papel					
29	Mis clases perderán eficacia a medida que vaya incorporando las TIC					
30	Considero que los profesores deberían utilizar las TIC para facilitar el aprendizaje de los alumnos					8
MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN						

Figura Nro. 14. Escala de Actitud de los Profesores Universitarios: Las TIC y Práctica Docente

### 2.3.3. El inventario


#### a. Aproximación conceptual del inventario

El inventario es un tipo de encuesta formado por un listado de ítems destinados a medir un aspecto específico de la conducta humana, por ejemplo estilo de enseñanza o estilo de aprendizaje. Las respuestas no son correctas o incorrectas, lo único que demuestran

es la conformidad o no de la persona que contesta, con los enunciados de los ítems.

b. Ejemplo de inventario que puede emplearse para abordar la práctica docente

A continuación se presenta el inventario destinado a *evaluar los estilos de enseñanza del docente universitario*, empleado por la USAC (Universidad de San Carlos de Guatemala) para ayudar en las planificaciones didácticas de las asignaturas para el ciclo lectivo.

 <div style="display: inline-block; vertical-align: middle;"> <h1 style="margin: 0;">USAC</h1> <p style="margin: 0;">TRICENTENARIA</p> <p style="margin: 0; font-size: small;">Universidad de San Carlos de Guatemala</p> </div>	<h2 style="margin: 0;">Establezco mi Estilo de Enseñanza</h2>
<p>El inventario ha sido diseñado para delimitar los Estilos de Enseñanza en función de los Estilos de Aprendizaje. No se trata nunca, de analizar y juzgar ni su inteligencia, ni su personalidad, ni su profesionalidad y, ni mucho menos su forma de enseñar. No hay límite de tiempo para contestar al Cuestionario. No le ocupará más de 15 minutos. No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero(a) en sus respuestas.</p> <p><b>Si está más de acuerdo</b> que en desacuerdo con el ítem <b>ponga un signo de más (+)</b>                  Si por el contrario, <b>está más en desacuerdo</b> que de acuerdo, <b>ponga un signo menos (-)</b></p> <p style="text-align: right;">Por favor conteste a todos los ítems. Muchas gracias.</p>	

1. La programación me limita a la hora de enseñar.	+	-
2. Durante el curso prefiero desarrollar pocos temas pero con profundidad.	+	-
3. Cuando propongo ejercicios dejo tiempo suficiente para resolverlos.	+	-
4. Las actividades de clase implican, en la mayoría de las veces, aprendizaje de técnicas para ser aplicadas.	+	-
5. Siempre acompaño las explicaciones con ejemplos prácticos y útiles.	+	-
6. Las actividades que propongo a los estudiantes están siempre muy estructuradas y con propósitos claros y entendibles.	+	-
7. Las cuestiones espontáneas o de actualidad que surgen en la dinámica de la clase, las priorizo sobre lo que estoy haciendo.	+	-
8. En las reuniones de trabajo con los colegas asumo una actitud de escucha.	+	-
9. Con frecuencia reconozco el mérito de los estudiantes cuando han realizado un buen trabajo.	+	-
10. Con frecuencia la dinámica de la clase es en base a debates.		

(...)

71. Prefiero trabajar individualmente ya que me permite avanzar a mi ritmo y no sentir agobios ni estrés.	+	-
72. En las reuniones con mis colegas trato de analizar los planteamientos y problemas con objetividad.	+	-
73. Antes que entreguen cualquier actividad, aconsejo que se revise y se compruebe su solución y la valoro sobre el proceso.	+	-
74. Mantengo cierta actitud favorable hacia los estudiantes que razonan y actúan en coherencia.	+	-
75. Dejo trabajar en equipo siempre que la tarea lo permita.	+	-



76. En los exámenes, exijo que los estudiantes escriban/muestren las explicaciones sobre los pasos/procedimientos en la resolución de los problemas y/o ejercicios.	+	-
77. No me gusta que se divague, enseguida pido que se vaya a lo concreto.	+	-
78. Suelo preguntar en clase, incluso sin haberlo anunciado.	+	-
79. En ejercicios y trabajos de los estudiantes no valoro ni califico ni doy importancia a la presentación, el orden y los detalles.	+	-
80. De una planificación me interesa cómo se va a llevar a la práctica y si es viable.	+	-

Figura Nro. 15. Fragmentos de un inventario de estilo de enseñanza

Este inventario mide cuatro (4) estilos de enseñanza: Abierto, formal, estructurado y funcional. Chiang Salgado y otros (2013) señalan que: el o la docente con estilo abierto rompe la rutina y plantea con frecuencia nuevos contenidos, aunque no estén incluidos en el programa, lo que significa que no se ajustan de manera estricta a la planificación didáctica. La persona que enseña con estilo formal se rige estrictamente por lo planificado, no admite improvisaciones y no suele impartir contenidos que no estén incluidos en el programa. El o la docente con estilo estructurado le otorga bastante importancia a la planificación y pone énfasis en que esta sea coherente, estructurada y bien presentada. Imparte contenidos integrados siempre en un marco teórico amplio, articulado y sistemático. La persona que enseña con estilo funcional pone el énfasis en su viabilidad, funcionalidad y concreción, su preocupación es: cómo llevarla a la práctica. Otorga más ponderación a los contenidos procedimentales y prácticos que a los teóricos. En las explicaciones sobre contenidos teóricos, siempre incluye ejemplos prácticos, frecuentemente tomados de la vida cotidiana y de problemas de la realidad.

Si desea conocer todo el instrumento y auto aplicarlo, se recomienda visitar la siguientes página: <https://diged.usac.edu.gt/sfpu/cuestionario/cee>

## Conclusión

A lo largo de esta sección se pudo apreciar que:

- La noción de *técnica e instrumento*, o *datos e información*, o *recolección y construcción* no son categorías intercambiables. La técnica refiere a los procedimientos para obtener datos o construir información; en cambio, el instrumento es el recurso material que registra dichas informaciones-datos. El dato alude a lo dado y la información a lo construido, y finalmente la recolección habilita a pensar en la captura de lo dado, en cambio la construcción propicia la idea de producción de información. Esta diferenciación es de suma importancia porque permite reducir las interpretaciones erróneas y simultáneamente evita el uso indiscriminado de cada uno de los vocablos.

- La encuesta es una de las técnicas cuantitativas más relevantes, para emplearla como una herramienta que permita investigar o evaluar la docencia, es necesario que la misma esté integrada en el proyecto de base, los ítems deben: formularse como categorías bien delimitadas, ser exhaustivos y mutuamente excluyentes, ser preciso evitando los errores que compliquen la formulación de respuestas, ser válido y confiable entre muchas otras condiciones.

- El cuestionario, la escala y el inventario son instrumentos clasificables como encuesta. Dado que a veces resulta difícil ver sus diferencias, en este punto se remarcan sus matices. El *cuestionario* es un instrumento que está compuesto por preguntas que podrían abordar múltiples temas de la realidad, las respuestas que ofrecen es amplia, van desde alternativas dicotómicas (verdadero o falso, sí o no) a múltiples opciones (por ejemplo de acuerdo, medianamente de acuerdo, ni acuerdo ni desacuerdo, medianamente en desacuerdo o totalmente en desacuerdo). La *escala*, por su parte, es un instrumento conformado por un conjunto de ítems (afirmaciones o negaciones u otras formas de presentación) que permiten abordar diversos aspectos de la realidad (aunque es un poco más acotado que el cuestionario), pero su particularidad está en las opciones de las respuestas que ofrece, las mismas están organizadas en categorías gradual y ordenadamente. Las personas eligen aquellas que mejor representan su posición respecto a aquello que se está midiendo. El *inventario* es un tipo especial de encuesta que se diferencia de las otras porque es muy específico, en tanto aborda sólo un aspecto de la realidad (por ejemplo estilo de enseñanza o habilidades docentes, entre otras), su aplicación está estandarizada y si bien los ítems se formulan de distintas maneras la más frecuente es la presentación de una afirmación o negación y las respuestas posibles son por ejemplo: SI o NO.

Por último, es necesario hacer alguna referencia a la implicancia que tienen estos tres instrumentos en el abordaje de la práctica docente. En ese sentido se puede decir que el cuestionario, y en menor medida la escala, por la amplitud temática que puede examinar y por la posibilidad de crear instrumento a medida (instrumento *ad hoc*), en función de las necesidades de información que posee el o la docente, puede ser de mayor utilidad para investigar o valorar la práctica; en cambio, el inventario por ser un instrumento ya construido, y por abordar problemáticas específicas pueden ser utilizadas para conocer o valorar solamente cuando el foco de interés en los que se centra coincide con lo que se desea investigar o evaluar.

# CAPÍTULO 7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

## (Segunda Sección)

### Introducción

Continuando con la temática de las Técnicas e Instrumentos iniciada en el capítulo anterior; en esta sección se presentan dos herramientas metodológicas fundamentales de la Ciencia Social y de gran utilidad para la investigación y la autoevaluación de la práctica docente como lo son la entrevista y la observación.

### 1. Entrevista

#### 1.1. Entrevista una técnica predominantemente cualitativa

La entrevista es una técnica que puede ser empleada para investigar o autoevaluar la práctica docente, la misma consiste en una conversación entre dos personas, una de las cuales, formula preguntas relativas a los temas que le interesa y, la otra proporciona la información que le solicitan. Esta técnica es importante no solo por lo que aporta sino por los gestos, tonos de voz, silencios, entre otros, que también son de suma importancia para el proceso que se está desarrollando.

Esta técnica no es solo el registro de lo que “hablan los sujetos”, es más bien un proceso comunicativo donde el discurso no preexiste de una manera absoluta a la entrevista, sino que es el resultado de la interrogación difuminada en una situación dual y conversacional, donde cada interlocutor construye los instantes de ese discurso (Alonso, 1994).

En ese proceso comunicacional es de vital importancia la escucha atenta y activa, porque las informaciones que aportan las personas entrevistadas son la clave para comprender las diversas prácticas docentes estudiadas y valoradas.

#### 1.2. Recomendaciones para el empleo de la entrevista

A continuación, se plantean diversas sugerencias que podrán enriquecer el uso de la entrevista.

a. La entrevista debe formar parte del proyecto de base. Esta herramienta debe derivarse de la investigación o la autoevaluación de la práctica docente que se pretende realizar. Esta técnica no puede usarse como un dispositivo independiente, sino que debe formar parte del proceso investigativo o valorativo que se lleva a cabo. En términos operativos, los objetivos propuestos, el tema sobre el que versará, la caracterización de las personas que aportarán las informaciones y las preguntas que se formularán deberán ser tenidos en cuenta en la elección, construcción y aplicación de esta técnica.

- b. La entrevista debe prepararse previamente. Antes de iniciar, las personas que llevan a cabo la investigación o la autoevaluación de la práctica docente tienen que: determinar los objetivos conforme al marco general de trabajo, identificar las personas a entrevistar teniendo en cuenta su perfil y la información que eventualmente pueden aportar; escribir los interrogantes y su secuencia, prestar particular atención al vocabulario tratando que sea comprensible; asegurarse que el lugar donde va a realizarse la entrevista favorezca la comunicación y; por último, tan importante como los anteriores, poner a punto los dispositivos que registren adecuadamente las informaciones (grabadora, vídeo, entre otros).
- c. Las preguntas deben estar secuenciadas. Es conveniente dividir las preguntas en, al menos, dos momentos. En el inicio se debe plantear interrogantes abiertos que ayuden a quién responde, a situarse en la temática y a familiarizarse con la situación de la entrevista. En el desarrollo habría que incluir progresivamente las preguntas que abordan temas claves a tratar para que se pueda obtener una información más profunda.
- d. Las preguntas deben estar bien formuladas. Los interrogantes deben estar contextualizados, evitar ambigüedades, confusiones o dobles sentidos. Báez y Pérez de Tudela (2009) plantean algunas consideraciones en torno a las preguntas a formular que es necesario tener en cuenta.
- Referirse a un solo hecho.
  - Ser sencillas pero adecuadas para el objetivo que se plantean.
  - Ser válidas, es decir, que los indicadores informan sobre lo que se requiere explorar.
  - Ser entendibles. Los entrevistados tienen que comprender lo que les preguntan, por ello deben formularse en la forma de lenguaje oral y no escrito.
  - Adecuarse al conocimiento de quien responda.
  - Evitar conducir la respuesta determinada.
- e. La entrevista debe desarrollarse en tres momentos. En el inicio debe haber un espacio para la presentación personal, luego se debe plantear el tema y las reglas de juego que guiarán el proceso comunicativo en este encuentro. Durante el desarrollo cuando el diálogo se vuelve más fluido, es necesario recordar que este encuentro no es informal; por lo tanto, quien pregunta debe conducir, la conversación hacia los horizontes que tiene planteado. En el cierre se debe verificar si ha logrado lo que se había propuesto y cierra el proceso comunicativo iniciado por medio de esta técnica. Antes de terminar el encuentro, es necesario crear un espacio para hacer aclaraciones, plantear dudas y luego despedirse.
- f. La entrevista debe desarrollarse en un clima cordial que posibilite una comunicación fluida. La entrevista no es una tarea sencilla, para que funcione es necesario que la persona que entrevista ponga en funcionamiento una serie de recursos que permitan crear un clima adecuado que garantice la obtención de la información buscada, sin que la conversación sea percibida como un interrogatorio.

A continuación, se reproduce algunas recomendaciones efectuadas por Ruiz Olabué-naga e Ispizua (1989) sobre este tema:

- Asumir una actitud de empatía, de escucha activa y comprensiva porque favorece la interacción entre los participantes.
- Tener en cuenta que es una conversación, y no un interrogatorio judicial o una pesquisa policial.
- Tener en cuenta que, tampoco es un intercambio de opiniones natural, espontáneo y libre, sino que es un proceso controlado, sistemático y profesional.
- Establecer una comunicación flexible. No se tendría que transitar por un esquema rígido de desarrollo, salvo en entrevista estructurada, razón por la cual es posible (y a veces, deseable) retroceder y retomar temas ya tratados.
- Generar incentivos que garanticen y fomenten la motivación, el interés y la participación espontánea.
- Establecer una relación amigable, pero no aduladora o servicial, ni autoritaria o paternalista.
- Establecer un vínculo equilibrado. La relación amigable no debe suprimir el carácter profesional de la entrevista, por lo que a lo largo de ésta la precisión y fidelidad de la información, así como la comunicación de sentimientos se deben entremezclar.

### 1.3. El guión como instrumento de la entrevista

El instrumento de esta técnica es el *guión de la entrevista*, el mismo debe contener informaciones claves sobre esta técnica, sobre quien pregunta y sobre quien responde. También debe especificar los temas y subtemas que tienen que cubrirse de acuerdo con los objetivos planteados y las preguntas que se formularán en la conversación (Valle, 1999). Eventualmente puede contener pautas que orienten tanto las anotaciones escritas de las respuestas como su registro o almacenamiento.

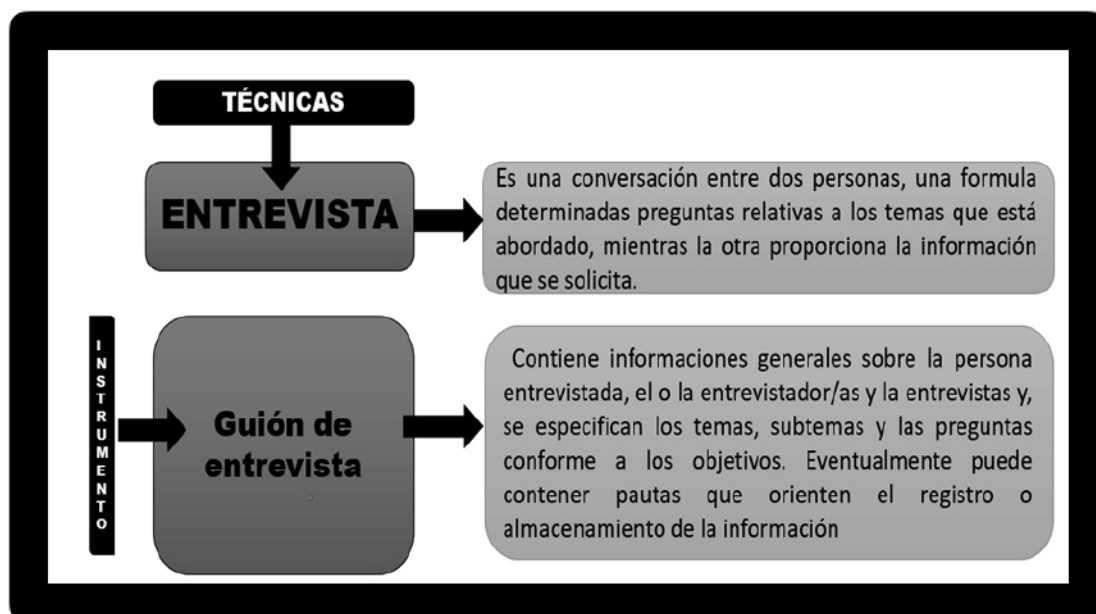


Figura Nro.16. La entrevista y su instrumento: el guión de entrevista

Conforme a lo señalado, a continuación se especifica cada elemento, sabiendo que no existe un modelo único y consensuado, pero hay algunos elementos que deberían estar presentes; ellos son:

- *Datos referidos a la entrevista.* En esta parte se ubican algunas referencias sobre el día, hora, duración y lugar donde se realiza la entrevista y cualquier otra información relevante.

- *Datos de la persona entrevistada.* En esta sección se coloca la información relevante que se tenga de la persona que va a ser entrevistada. Sería recomendable anotar: nombre, edad, lugar de origen, lugar de residencia, u otras informaciones equivalentes que ayuden al análisis o a la interpretación de esta técnica

- *Datos de la persona que entrevista.* En este eje se ubican algunas referencias de la persona que realiza las preguntas. Nombre, cargo en el proyecto, lugar y modo de localización.

- *Batería de preguntas.* Esta sección es la más importante, en ella se ubican los tópicos que deben tratarse. La misma puede seguir distintos caminos: como lista de temas sin distinguir sub-preguntas; como esquemas de temas genéricos, como preguntas focalizadas y ejemplos con un cierto orden y estructura, pero no tan rígido; o como un protocolo donde todas las preguntas estén totalmente desarrolladas y descritas en temas y subtemas. Al tratarse de una guía, es importante que las preguntas no sean extensas y estén bien redactadas.

- *Pautas para el registro de información.* En esta sección se incluyen las referencias sobre algunas normas para el registro o almacenamiento de la información. Así:

- o Si usa la grabadora es recomendable que fuese de calidad, que se pruebe previamente, que se sitúe lo más cerca posible del interlocutor, que se usen cintas de máxima duración o teléfono de buena fidelidad.
- o Si se usa el formato de papel y lápiz, se tiene que diseñar la hoja de registro y definir los signos, símbolos y códigos que ayudarán a hacer notas más precisas sin interrumpir a la persona entrevistada.
- o Si se usa vídeo. Es necesario saber los aspectos técnicos porque añade a la conversación, la información de tipo no verbal que enriquece esta técnica. Además, le permitirá al entrevistador ver cuántas veces quiera el vídeo y no perder detalle de sus respuestas.

## 1.4. Tipos de entrevistas

Habitualmente se alude a tres tipos de entrevistas, la estructurada, la semi-estructurada y la que no posee estructuración. Es necesario señalar que en el ámbito de la investigación o la autoevaluación de la práctica docente, la entrevista semiestructurada es la de uso más frecuente debido a su versatilidad. En este punto se presentan los tres tipos de entrevista, pero aportando mayor información respecto a la segunda.

### 1.4.1. Entrevista estructurada

La *entrevista estructurada* es la técnica donde una persona efectúa un conjunto predefinido de preguntas a la persona entrevistada, quien debe responder a los interrogantes,

sin realizar ningún comentario o apreciaciones personales. No hay espacio para la improvisación, se debe formular las mismas preguntas, en el mismo orden y en un contexto lo más parecido posible, porque ello ayuda a comparar los resultados obtenidos sin que algunas situaciones contaminen la obtención de los datos.

A continuación, se aporta un ejemplo de *entrevista estructurada* empleada en el Sistema de Evaluación de Desempeño Docente de las escuelas municipales de la República de Chile<sup>9</sup>, la misma está orientada a examinar la práctica docente.

<b>Modelo de entrevista estructurada del Gobierno de Chile ( 2021), para que el Evaluador Par valore la docencia del sector municipal y servicios locales de educación.</b>	
<p align="center"><b>Información pública del Ministerio de Educación</b></p> <p>Desde el lunes 26 de julio se comenzó la elaboración de los instrumentos para el proceso de evaluación 2021. Por eso, con el fin de propiciar el carácter formativo de la Evaluación y potenciar la reflexión pedagógica sobre las prácticas que se rescatan durante este proceso, desde hoy 16 de agosto, se ponen a disposición las preguntas que componen la Entrevista por un Evaluador Par. El conocerlas con anticipación permite a los/as docentes y educadoras/es revisar y reflexionar sobre su práctica, y posteriormente, durante la Entrevista, dar cuenta de ella a través de una conversación profesional con su Evaluador/a Par.</p>	
<p align="center">Preguntas y criterios propuestos por el gobierno para realizar la entrevista</p> <p>A continuación, se presentan las tres preguntas de la Entrevista de 2021 y los criterios o descriptores evaluados correspondientes a los Marcos para la Buena Enseñanza vigentes.</p>	
Preguntas	Criterio - Descriptor del Marco para la Buena Enseñanza
1. ¿Qué ha hecho para potenciar las fortalezas que detecta en sus estudiantes/niños y niñas?	D.3 Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos. D.3.1 Detecta las fortalezas de sus estudiantes y procura potenciarlas.
2. En Chile, como en otros países, en las aulas se reproducen estereotipos de género; por ejemplo, en las interacciones con estudiantes/ niños y niñas, en los recursos pedagógicos utilizados, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En ese contexto, ¿cómo están presentes los estereotipos de género en su aula?	B.1 Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto. B.1.4 Crea un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas.
3. Reflexionar sobre nuestra práctica ayuda a conocer las fortalezas, debilidades y necesidades que tenemos como docentes/educadores. ¿Puede describir una necesidad de aprendizaje profesional que ha identificado en relación a su práctica pedagógica?	D.1 El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica. D.1.2 Analiza críticamente su práctica de enseñanza y la reformula a partir de los resultados de aprendizaje de sus alumnos. D.1.3 Identifica sus necesidades de aprendizaje y procura satisfacerlas.

Figura Nro. 17. Entrevista estructurada empleada por el Evaluador Par para valorar la docencia.

<sup>9</sup> Esta entrevista es parte del en el Sistema de Evaluación de Desempeño Docente de las escuela municipales de la República de Chile. El gobierno establece que los y las docentes deben ser evaluados cada cuatro años, para ello utiliza cuatro instrumentos: portafolio, autoevaluación, informe de referencia a terceros y evaluación de pares. El ejemplo que se aporta alude al último tipo de valoración.

Como se puede apreciar, en este modelo la *entrevista está estructurada*. Los responsables políticos y técnicos del gobierno construyen un protocolo (guión fijo) de antemano, para ello eligen los criterios o descriptores del Marco para la Buena Enseñanza que consideran pertinente y luego escriben las preguntas a formular a las personas evaluadas. Posteriormente, dicho protocolo se pone a disposición de las personas que evalúan para que pregunten y las evaluadas para que respondan.

En este tipo de entrevista la cantidad y el orden de la presentación de las preguntas deben ser respetadas, porque ello asegura la comparabilidad de las respuestas. Asimismo, la publicidad de los protocolos, hecho poco habitual en los procesos evaluativos, teóricamente debería garantizar la transparencia del proceso.

#### 1.4.2. La entrevista semiestructurada

La *entrevista semiestructurada* es un tipo de entrevista que, si bien define de antemano el guión de preguntas o los bloques temáticos, no se la sigue de manera rígida. La secuencia e incluso la formulación de nuevos temas estarán condicionadas por las respuestas que la persona entrevistada ofrezca.

Esta *entrevista* plantea un margen de libertad para formular preguntas o respuestas, para ello la persona que entrevista debe asumir una actitud abierta y flexible, porque ello le permitiría adecuarse a la persona que responde e introducir preguntas adicionales que posibiliten la obtención de mayor información sobre los temas deseados.

Martínez (1998) efectúa algunas recomendaciones para llevar a cabo las entrevistas semiestructuradas que es importante tener en cuenta:

- Contar con una guía de entrevista, con preguntas agrupadas por temas o categorías, con base en los objetivos del estudio y la literatura del tema.
- Elegir un lugar agradable que favorezca un diálogo profundo con el entrevistado y sin ruidos que entorpezcan la entrevista y la grabación.
- Explicar los propósitos de la entrevista y solicitar autorización para grabarla o video-grabarla.
- Tomar los datos personales que se consideren apropiados para los fines de la investigación.
- La actitud general de la persona que pregunta debe ser receptiva y sensible, no mostrar desaprobación en los testimonios.
- Seguir la guía de preguntas de manera que la persona que responda hable de manera libre y espontánea, si es necesario se modifica el orden y contenido de las preguntas acorde al proceso de la entrevista.
- No interrumpir el curso del pensamiento de la persona que responde y dar libertad de tratar otros temas que están relacionados con las preguntas.
- Con prudencia y sin presión invitar a la persona entrevistada a explicar, profundizar o aclarar aspectos relevantes para el propósito del estudio.

A continuación se aporta un guión de entrevista que fuera usado para recuperar las



opiniones y valoraciones de los docentes formadores, en torno a la enseñanza de la metodología de la investigación, en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de San Luis (Enriquez, 2002).

<p><b>Identificación de la entrevista</b></p> <p>Lugar:                  Hora de inicio:                  Hora de finalización:                  Nro. de entrevista                  Código:                  Observación:</p>
<p><b>Identificación de la persona entrevistada</b></p> <p>Sexo y edad                  Formación previa.*                  Cargo que desempeña.*                  Antigüedad docente en el área de metodología*                  Carreras en las que dicta la materia.</p>
<p><b>Identificación de entrevistador</b></p> <p>Nombre:                  Teléfono:                  Dirección electrónica:</p>
<p><b>Tópicos y batería de preguntas</b></p>
<p><b>B) En relación con las necesidades y fundamentos</b></p> <p>¿ Es necesario incluir la metodología en la Formación Docente?                  ¿ Cómo es y cómo debería ser la relación entre enseñanza e Investigación Educativa?                  ¿ Para qué le sirve y /o le debería servir esta área de conocimiento?                  ¿Un docente está o debería estar habilitado a realizar investigaciones?                  ¿El alcance de los títulos debería autorizar a los docentes a realizar Investigación Educativa?                  (...)</p>
<p><b>C) En referencia al diseño</b></p> <p><i>Plan de estudio.</i></p> <p>¿La cantidad de materias es suficiente para formar adecuadamente a los alumnos en esta área de conocimiento?                  ¿Es suficiente la cantidad de tiempo que le asigna a la materia/seminario Ud. dicta?                  ¿La ubicación en el plan de estudio es adecuada?                  ¿Con qué otra materia Ud. cree que está relacionado y con cuáles no?  <i>Programa de estudio.</i></p> <p>¿Los objetivos de las asignaturas son adecuados para los destinatarios?                  ¿Los contenidos son suficientes?. ¿Incluiría algún otro?                  ¿Las estrategias de enseñanza son pertinentes?...                  (...)</p>
<p><b>D) Con relación al desarrollo del programa.</b></p> <p>¿Se pueden desarrollar la totalidad de los contenidos? ¿Le faltaría incluir algún otro tema?                  ¿Las estrategias de enseñanza han servido para lograr los objetivos?                  ¿Los recursos didácticos (bibliografía, insumos informáticos) son suficientes? ¿Los emplea en su experiencia educativa?                  ¿El sistema de evaluación empleado es adecuado?                  (...)</p>

**E) Con relación a los resultados.**

La formación en Metodología de la Investigación ¿le permite a los alumnos apropiarse de conocimientos, de herramientas metodológicas y posibilita la adquisición ciertas actitudes críticas frente a la producción de conocimiento?

¿Cree que los alumnos emplean en su práctica los conocimientos que aprenden?

(....)

Figura Nro. 18. Guión de entrevista que indaga opiniones y valoraciones de los docentes formadores con relación a los programas de formación (Enriquez, 2002)

Como se puede apreciar en este ejemplo, en primer lugar se plantean los datos que permiten identificar al entrevistador, la persona entrevistada y la entrevista. Luego se presenta la batería de interrogantes, la misma está conformada por un listado de preguntas organizado en bloques temáticos, en donde también se incluye un paréntesis con guiones suspensivos. El modo en que está formulado este listado pone de manifiesto el carácter semiestructurado de la entrevista.

La ubicación de los interrogantes en bloque indica que este no es un encuentro informal donde se puede hablar de cualquier cosa, sino que hay tópicos que necesariamente hay que tratar. Los puntos suspensivos indican que se puede incluir nuevos interrogantes. No hay un guión fijo, no es necesario seguir un orden preestablecido de las preguntas y respuestas.

### 1.4.3. La entrevista sin estructuración

Este tipo de entrevista sigue el modelo de conversación entre iguales, donde una persona hace las preguntas teniendo en cuenta las respuestas que va aportando por la persona entrevistada. No un guión armado de preguntas previamente establecidas.

No es posible aportar un guión de preguntas como ejemplo, porque no existe guión pero sí se puede presentar algunas recomendaciones efectuadas por Murillo (s/f) que deberían tenerse en cuenta en la realización de este tipo de entrevista.

- Formular preguntas sin esquema fijo de categorías de respuestas.
- Controlar el ritmo de la entrevista en función de las respuestas.
- Explicar el objetivo y motivación del estudio.
- Permitir interrupciones e intervenciones de terceros si se permiten.
- Explicar cuanto haga falta del sentido de las preguntas.
- Improvisar el contenido y la forma de las preguntas.
- Establecer una relación equilibrada entre familiaridad y profesionalidad.
- Escuchar activamente al estilo de oyente interesado pero no evaluar las respuestas, que deben ser abiertas por definición.
- Grabar y registrar las respuestas conforme a un sistema de codificación flexible y abierto a cambios en todo momento.

Figura Nro. 19. Recomendaciones para la realización de entrevista no estructurada (Murillo, s/f)

Para realizar este tipo de entrevistas, la persona entrevistada debe tener buena información sobre el tema que quiere indagar. El grado de avance de la entrevista depende de las respuestas del entrevistado y la creatividad y flexibilidad de la persona que interroga para repreguntar en función de lo obtenido. La entrevista debe realizarse en las condiciones más naturales posibles huyendo de la artificialidad porque ello posibilita la obtención de informaciones más ricas y profundas, pero dura más tiempo y su sistematización es ardua y compleja.

Por último y luego de haber planteado una visión panorámica sobre la entrevista, es necesario hacer alguna referencia sobre esta técnica y los avances de la TIC (Tecnología de la Información y la Comunicación). La sociedad de la información está generando profundos cambios no solo en la sociedad sino en la diversas prácticas sociales y en el uso de herramientas de trabajo. La entrevista como técnica de investigación y de valoración está sufriendo profundas variaciones; entre otras razones, porque los nuevos dispositivos de comunicación (teléfono, celulares, videoconferencias, *chats*, redes sociales, entre muchas otras) modifican su estructura y su dinámica; en este sentido, es necesario integrar las *TICs* en la construcción de conocimiento y valoración de la acción docente, en orden a potenciar la investigación y la auto-evaluación de la práctica, aunque no se debe perder de vista nunca, que esta técnica es una herramienta de trabajo que contribuye al conocimiento de la realidad y al encuentro dialógico entre seres humanos.

## 2. La observación

### 2.1. La observación una técnica mixta

La observación es la técnica más antigua que se conoce, la misma ha sido, para el ser humano, una de las herramientas que le ha permitido captar la realidad que lo rodea y sobre ello construir conocimientos.

Ahora bien, la observación no es solo el acto de mirar la realidad, sino que es un proceso selectivo mediante el cual se usa sistemáticamente los sentidos, en orden a buscar los datos/información que se necesita para conocer la realidad. En ese sentido Bonilla y Rodríguez (1997, p.118) dirán que: *“observar, con sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera como interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación”*.

En el campo de la investigación y la autoevaluación, la observación es una técnica de vital importancia en tanto permite recolectar datos o construir información sobre la práctica docente, pero para que ello acontezca, según Del Cid, Méndez y Sandoval (2007) tendrían que cumplir con las siguientes condiciones:

- Se debe tener claro los objetivos.
- Se debe contar con un marco teórico que sirva de referencia.

- Se debe contar con una guía de observación con los aspectos a observar.
- Se debe determinar la forma en que se va a registrar la información. (grabadora, videocámara o notas manuscritas).
- Se debe definir la logística necesaria para realizar la observación: la hora adecuada para observar, tiempo de observación, entre otros.
- Se debe conocer bien la guía de observación.
- Se debe establecer medios de control para que los datos obtenidos sean válidos y confiables.
- Se debe de realizar de manera responsable y sistemática

## 2.2. La observación como técnica cuantitativa

La observación como una técnica cuantitativa emplea los sentidos para describir, analizar, o explicar, desde una perspectiva científica, las prácticas de enseñanza que se busca investigar o valorar.

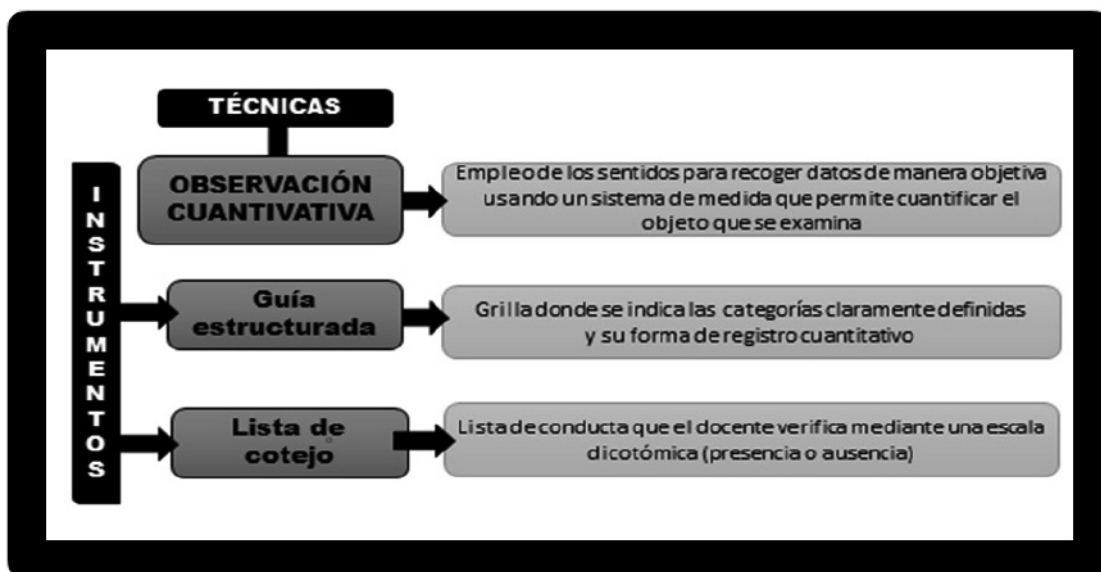


Figura Nro. 20. Observación cuantitativa y sus instrumentos

Esta técnica recoge datos de manera objetiva usando un sistema de medida que permite cuantificar la práctica docente que se examina. Rodríguez Diéguez (1980) proporciona una lista de exigencias que debe reunir este instrumento para que tenga rigor:

- Definición estricta y concreta de los comportamientos elegidos para ser observados, de tal modo que no quepa incertidumbre sobre la procedencia de recoger o no cierto tipo de acontecimientos.
- Indicación de las condiciones en las que la observación debe realizarse. Se debe tener claro el lugar, el tiempo, los sujetos observados, los observadores y los instrumentos a emplear.
- Determinar su tratamiento cuantitativo, es necesario tener claro las operaciones esta-

- dísticas que se emplearán para su sistematización.
- Determinar los procedimientos de validez y su fiabilidad.

### 2.2.1 Guía de observación estructurada

En términos genéricos, la *guía de observación* es el formato en el cual se pueden recolectar los datos de manera sistemática y registrar en forma uniforme. Su utilidad consiste en ofrecer una revisión clara y objetiva de los hechos y agrupar los datos según las necesidades específicas, la misma se hace respondiendo a la estructura de las variables o elementos del problema (Tamayo, 2004). En términos cuantitativos, las *guías estructuradas* deben contener espacios donde se indique las categorías claramente definidas y su registro debe ser cuantificable.

A continuación se reproduce la *guía de observación estructurada* de clases creada por Jaén de Ruiz y Rodríguez Gómez (2011) para llevar a cabo su tesis de maestría sobre: *La supervisión de la práctica docente como instrumento de mejora de la calidad*.

 <b>Universidad Tecnológica de El Salvador</b> FACULTAD DE MAESTRÍAS Y ESTUDIOS DE POSTGRADO MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA		
<b>Guía de observación estructurada de clases</b> <b>Datos de la clase por observar</b>		
Ciclo: _____		
Facultad: _____		
Escuela: _____		
Asignatura: _____		
Sec: _____ Aula: _____ Horario: _____		
Nombre y apellidos del docente: _____		
Tiempo de trabajar en la UTEC: _____		
<b>Datos por preguntar al docente</b>		
Tema de la clase en desarrollo: _____		
Unidad de aprendizaje: _____		
Posición que ocupa el tema dentro de la unidad de aprendizaje: _____		
Consideraciones metodológicas de la guía de Observación		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se tomarán en consideración, al observar la clase; las particularidades en el tratamiento del contenido en cada asignatura, sin que esto implique modificaciones a los indicadores.</li> <li>• Es imprescindible, primero registrar detalladamente todo lo que sucede en la clase, para luego proceder a su evaluación.</li> </ul>		
ÍTEM	SI	NO
<b>I. DEFINICIÓN, EXPLICACIÓN Y ORIENTACIÓN DE LOS OBJETIVOS.</b>		
1. Manifiesta con claridad los propósitos de la clase.		
2. Propicia que los estudiantes comprendan el tema principal.		

3. Orienta adecuadamente a los estudiantes hacia los objetivos propuestos. (verificar el diseño instruccional de la asignatura a observar)		
4. Promueve que se establezcan relaciones de los contenidos tratados en esta clase con otros contenidos tratados anteriormente.		
5. Ubica adecuadamente la clase en una secuencia didáctica.		
6. En el desarrollo de los contenidos: (No incurre en imprecisiones. Muestra seguridad)		
<b>II. UTILIZACIÓN DE MEDIOS DE ENSEÑANZA</b>		
1. Es adecuada a los objetivos y contenidos de la clase..		
2. Está adaptada al desarrollo del grupo y responde a sus intereses.		
3. Permite la mayor aproximación posible al objeto o fenómeno real.		
4. Hace posible su utilización por cada uno de los estudiantes (manipulación directa, visibilidad, legibilidad).		
5. Aprovecha las posibilidades didácticas de los recursos utilizados (pizarrón, libros de texto, otros)		
(continúa la observación)....		

Figura Nro.21. Guía de observación estructurada de clases (Jaén de Ruiz y Rodríguez Gómez, 2011)

La guía permite encauzar el estudio o valoración de la práctica docente que se aborda; ahora bien, para que sea un instrumento útil, como se puede ver en este ejemplo, el formato debe contar con espacios donde puedan anotar las referencias sobre el lugar de la entrevista e incluir algunas pautas en torno a cómo manejarse en lo metodológico. Finalmente, lo más importante, se tiene que contar con un espacio donde esté el objeto de estudio, dicho espacio debe dividirse en tres columnas, en la primera se tienen que incluir las afirmaciones que son los indicadores del objeto que se estudia y en la segunda y tercera se registra las valoraciones de las respuestas, en este caso se plantea dos alternativas (sí o no).

### 2.2.2. Lista de cotejo como instrumento de observación

La lista de cotejo es un tipo de lista donde se enuncian los desempeños que el docente verifica mediante una escala dicotómica (presencia o ausencia de la conducta). Dicha lista se forma con un conjunto de enunciados (palabras, frases u oraciones) que especifican ciertas tareas, acciones, procesos, productos, conductas positivas o negativas.

La Universidad Tecnológica Metropolitana -UTEM- (2018) propone siete (7) elementos que deberían tenerse en cuenta a la hora de la construcción de este instrumento. Ellos son:

1. *Objetivo*. Alude a las intenciones hacia dónde se dirigen los esfuerzos. La UTEM (2018) recomienda que la formulación del mismo debe conectar la acción del verbo y los contenidos que serán evaluados.

2. *Dimensiones*. Son las descripciones que se desea evaluar y serán formuladas desde los

objetivos. La UTEM (2018) recomienda describir los criterios que serán evaluados, formular un número de criterios de acuerdo con el nivel de especificidad, considerar el número de criterios que seleccionará ya que después serán desagregados en indicadores, entre otros.

3. *Indicadores.* Son los comportamientos manifiestos, evidencias o rasgos que permiten observar los avances del proceso educativo. La UTEM (2018) destaca que la redacción de los mismos deben ser claros, concretos, breves, directos, unívocos, de modo que permita su observación, sin ambigüedades ni posibles interpretaciones personales y siempre aplicables a fenómenos observables.

4. *Escala.* Son los valores posibles. En una escala dicotómica se puede emplear: si/no, logrado/no logrado, correcto/incorrecto, entre otros.

5. *Instrucciones.* En este apartado se especifica dónde y cómo marcar opciones para hacer uso de la lista de cotejo.

6. *Observaciones.* Al lado de cada escala va un espacio opcional donde se puede incluir algún comentario que amerite y alguna sugerencia para la mejora de lo que se está realizando.

A continuación se presenta una lista de cotejo que permite examinar una clase magistral.

Valoración de una clase magistral		
<b>Identificación</b>		
Nombre del observador		
Nombre del observado		
Tema		
Lugar		
Duración		
(Señale con una X la columna correspondiente)		
INDICADORES	SI	NO
01. Domina el tema presentado		
02. Desarrolla el tema de manera secuenciada		
03. Enfatiza las ideas relevantes		
04. Expresa los contenidos con claridad		
05. Relaciona la temática con otros contenidos disciplinarios		
06. Relaciona los contenidos con situaciones cotidianas		
07. Promueve la reflexión del auditorium con preguntas		
08. Sintetiza los contenidos expuestos		
09. Utiliza un vocabulario técnico		
10. Mantiene la atención del público		
11. Emplea material de apoyo (didáctico/tecnológico)		
12. Se adecua al tiempo asignado		

Figura Nro.22. Lista de cotejo para valorar una clase magistral

Como se puede apreciar este instrumento se divide en dos partes; en la primera, se solicita informaciones sobre quien observada, quién es observada y la situación que se observa; en la segunda, se presentan tres columnas, en la primera está la lista de evidencia (frases u oraciones) que señalan con claridad los objetos que se desean evaluar, y a la derecha hay dos columnas donde aparecen las dos alternativas de la escala dicotómica (si-no) que debe ser elegida por la persona que observa.

### 2.3. La observación como técnica cualitativa

Esta observación posibilita el acceso a diversas informaciones (oral y personalizada) sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos, en relación a la situación que se está estudiando (Folgueiras, 2007). En el marco de la investigación o la autoevaluación docente, esta técnica es sumamente valiosa para comprender el sentido que las personas que enseñan, le atribuyen a su práctica, en tanto permite contemplar de forma sistemática cómo se desarrolla la vida educativa, sin manipulación ni modificación. Este instrumento es de vital importancia para entender e interpretar un aspecto de la realidad en su contexto natural.

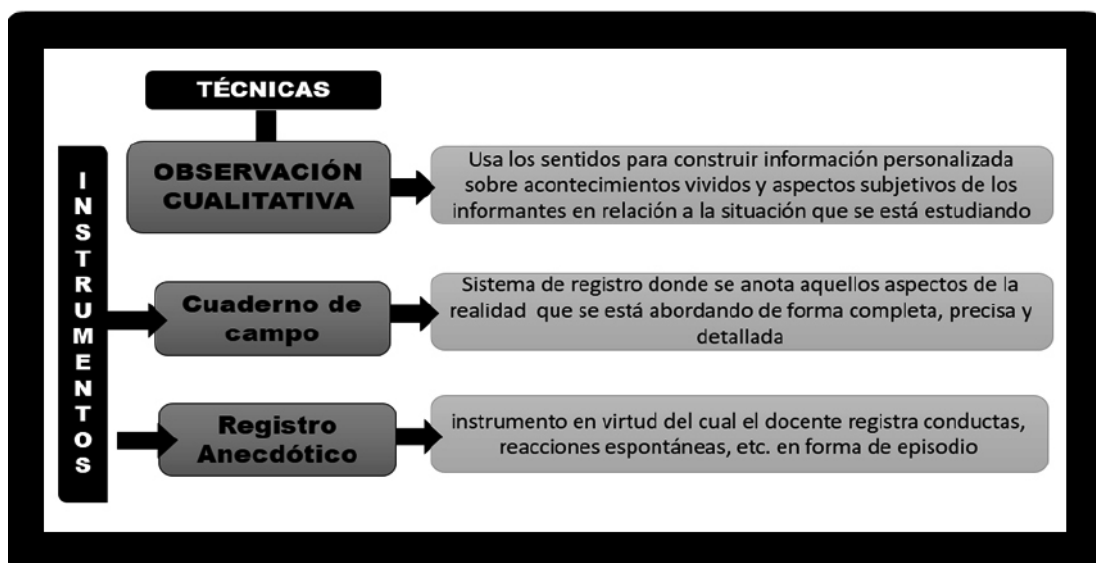


Figura Nro.23. La observación cualitativa: cuaderno de campo y registro anecdótico

Existen diversos instrumentos que operativizan la observación cualitativa, aquí se comentan solamente dos de ellos: el diario de campo y el registro anecdótico. Estos instrumentos si bien son más flexibles que la observación cuantitativa, requiere de una planificación estratégica clara.

#### 2.3.1. Cuaderno de campo como instrumento de observación cualitativa

El “cuaderno de campo” está históricamente ligado a la observación participante, el mismo es un instrumento donde se registran las observaciones (notas de campo) de



forma completa, precisa y detallada (Taylor y Bogdan, 1992).

Este instrumento (con formato de papel o digital) es un sistema de registro donde el o la docente anota aquellos aspectos de la realidad que le interesa, el mismo es de gran ayuda para la investigación o la autoevaluación en tanto que permite acceder y retener información detallada sobre lo que sucede día a día en el aula. También es un poderoso instrumento para la reflexión, porque facilita la introspección en tanto aporta informaciones de diferente índole (Latorre, 1996).

Para que el cuaderno de campo sea creíble, las notas deben ser completas, precisas y bien detalladas. A continuación, se presenta un esquema que se puede usar como un modelo de cuaderno de campo para registrar una clase universitaria.

Registro Nro:	Fecha:	Hora:(inicio y fin)	Nro. de estudiantes:
Lugar de la clase: (Nro. Aula)		Edificio donde se la clase	
Modalidad:	Duración	Docentes	
Nombre de la asignatura; Contenidos desarrollados:			
Descripción de la clase:			
Reflexiones:			
Recomendaciones:			
Observaciones:			

Figura Nro. 24. Formato de registro de cuaderno de campo

Como se puede apreciar en el ejemplo, el cuaderno debe contar con espacios dedicados a:

- La ubicación temporal. Fecha de realización y duración de la observación (incluir hora de inicio y hora de finalización).

- La ubicación espacial. Indicar donde se efectuó la observación, ubicar el escenario donde se sitúa (Universidad, Facultad, Nro. edificio, etc.) y el lugar donde se desarrolla la tarea (se puede anexar croquis del escenario observado y acompañar las descripciones, cuando sea necesario, de dibujos, fotografías o grabaciones).

- Las claves generales de la práctica docente. Aportar informaciones sobre el espacio curricular, el tema que se va a desarrollar, el grupo docente, la comunidad estudiantil, entre otras.

- La descripción de las actividades. En este punto se debe caracterizar de manera detallada las diversas acciones que se desarrollan en la situación que se ha elegido para observar.

- Las reflexiones y propuestas. En estos espacios se anotan; por un lado, aquellas apreciaciones, valoraciones, hipótesis que se le ocurre a la persona que observa en función de lo que ve; por el otro lado, aquellas ideas que suponen podrían mejorar la situación observada.

Recomendaciones:

- Dejar márgenes amplios para poder añadir posteriormente otros comentarios.

- Utilizar párrafos cortos: conviene cortar literalmente las notas en unidades de información que sean significativas y agrupar los fragmentos por temas.

- Distinguir siempre las propias observaciones de las frases o citas literales obtenidas (por ejemplo, utilizando comillas o usando dos columnas).

- A veces puede ser adecuado utilizar seudónimos para referirse a los nombres de las personas y los lugares.

### **2.3.2. Registro anecdótico como instrumento de observación**

En este instrumento la persona que enseña registra (notas escritas o grabadas) aquellas conductas (reacciones espontáneas, etc.) que se producen en un momento determinado, en forma de episodio, las mismas deben ser significativas en el momento de integrar datos para emitir juicios de valor o construir conocimientos.

Al igual que el cuaderno de campo, para que el registro anecdótico sea creíble debe contener referencias claras sobre la persona que observa, la que es observada y la situación de observación. A continuación se aporta una grilla que permite registrar las anécdotas.

Nombre del observador Lugar de observación Fecha Hora  Contexto, situación: _____ _____ _____ _____ Anécdota: _____ _____ _____ _____ Observaciones:
---

Figura Nro.25. Formato registro anecdótico

En esta grilla se muestran algunos elementos que habría que tener en cuenta. Las informaciones de identificación (datos de quien observa y la fecha, hora y lugar de la observación, etc.). Las referencias del contexto donde se sitúa la anécdota (lugar, momentos, actores y actrices). La caracterización de la anécdota, la misma debe tener una relación directa con el proyecto de base, porque puede aportar claves para desentrañar la investigación o evaluación de la práctica. Esa anécdota debe ser descripta de forma precisa empleando un lenguaje sencillo y directo. En lo posible habría que conservar la secuencia y el orden de cómo aconteció la anécdota, así como el contexto en donde se desarrolla. Es recomendable no emitir opiniones ni juicios de valor, debe describir los hechos o las acciones. Al final es necesario anotar algunas observaciones que no pudieron incluirse en los apartados anteriores, pero que son relevantes para el trabajo.

## Conclusión

En este capítulo; siguiendo con la temática de Técnicas e Instrumentos, se presentaron dos herramientas metodológicas de suma relevancia para la investigación y la autoevaluación docente, como son: la entrevista y la observación.

A la entrevista, primero se la presentó como una técnica predominantemente cualitativa; en ese marco se planteó un conjunto de recomendaciones para su construcción y realización. Además se efectuaron algunas consideraciones sobre el guión de entrevista como un instrumento que permite construir información sobre la práctica docente. Finalmente se caracterizaron tres tipos de entrevistas, la estructurada, la semiestructurada y la sin estructuración; simultáneamente se aportaron algunos ejemplos ilustrativos que podrían servir en la investigación o en la valoración de la práctica docente.

A la observación, se la presentó como una técnica de carácter mixto. En ese horizonte se destacó que, como técnica cuantitativa, puede instrumentarse como guía estructurada o como lista de cotejo. Como técnica cualitativa, la misma puede utilizarse como cuaderno de campo o como la grilla de registros anecdóticos.

# CAPÍTULO 8. HERRAMIENTAS PARA INVESTIGAR O VALORAR LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA

## (Tercera Sección)

### Introducción

En esta sección se deja de lado la temática de las Técnicas e Instrumentos desarrollada en los dos capítulos anteriores, y se presentan algunas herramientas de gran utilidad para quien desee desarrollar una experiencia de investigación docente o de autoevaluación de la propia práctica.

En tal sentido; en la primera parte, se presenta una guía que ayuda a la persona que enseña, a diseñar una investigación que permita construir conocimiento sobre la acción educativa que lleva a cabo; en la segunda se plantea un dispositivo que contribuye a diseñar una propuesta destinada a conocer y valorar su propia práctica. Finalmente se aportan dos directorios, uno sobre redes tanto de investigadores como evaluadores de docencia; y el otro, sobre revistas científicas que se dedican a la enseñanza universitaria. Ese listado no busca relevar todas las redes ni todas las revistas, sino que son ejemplos que sirven para quienes deseen estudiar o valorar sistemáticamente su trabajo.

### 1. Herramienta para diseñar la investigación de la propia práctica docente

En este apartado se presenta una guía para construir un diseño de investigación docente, la misma está conformada por una serie de sugerencias que pueden tenerse en cuenta a la hora de elaborar un proyecto. Se trata simplemente de un conjunto de recomendaciones y no de un recetario. Lo importante en la construcción de conocimientos sobre la propia práctica es tener flexibilidad al tipo de investigación que se desea proyectar.

El *proyecto* tiene la misión de anticipar razonablemente algunas de las características esenciales que tendrá la investigación que se desea desarrollar. El mismo ayuda a prefigurar lo que serán las variadas actividades que requieren la indagación sistemática. Es por lo tanto necesario organizar las ideas, definir metas y elaborar un programa de trabajo antes de emprender una acción que a veces puede dilatarse en el tiempo y espacio.

#### 0. Elección del tema a Investigar e identificación del problema.

- a) Elaboren un listado de problemas de su práctica que pueden ser investigados.
- b) Jerarquicen los problemas en función de la importancia que le asignen, de la factibilidad de ejecutar (evaluar las posibilidades que les ofrecen la institución donde trabajan o es-

- tudian, el tiempo disponible etc.) o de cualquier otro criterio que consideren pertinente.
- c) Seleccionen el problema que más convenga a sus intereses.
- d) Formulen nuevas preguntas acerca del problema elegido.
- e) Seleccionen aquellas preguntas que resulten más significativas en función de las necesidades concretas y reales que tengan.

### *I. El problema a investigar*

Plantear un problema significa reducirlo a sus aspectos y relaciones fundamentales a fin de poder iniciar su estudio intensivo, pero la reducción (vía abstracción) no implica de modo alguno simplificar el estudio de la práctica docente. Para plantear un problema es necesario efectuar, al menos, tres tareas fundamentales: la *delimitación*, la *formulación* y la *justificación* del problema

A) La *delimitación* es una etapa importante del proceso de obtención de conocimientos, porque permite reducir el problema inicial a dimensiones prácticas dentro de las cuales es posible abordarla. Esto significa situar al problema en un contexto definido, para ello es necesario:

- Señalar los límites teóricos del problema mediante la conceptualización, o sea la exposición de los conceptos relacionados con el problema que se estudia.
- Fijar los límites espaciales: precisar el área geográfica (zona-región o territorio) que comprenderá la investigación. Ningún fenómeno social puede estudiarse en todo el ámbito social donde se presenta.
- Determinar los *límites temporales*: ubicar el periodo de tiempo durante el cual se estudiará la práctica docente.

B) La *formulación del problema* significa especificar en forma escrita, el o los interrogantes que orientará el proceso investigativo y la calidad de los hallazgos. Las preguntas pueden ser:

- *Exploratorias*: cuando apuntan a obtener una visión general de tipo aproximativo respecto a una determinada realidad.
- *Descriptivas*: cuando se orientan a conocer las características fundamentales de la enseñanza, utilizando criterios sistemáticos que permitan poner de manifiesto su estructura o comportamiento. (*Cómo* es la práctica docente).
- *Explicativas*: cuando se busca determinar los orígenes o las causas de los problemas de la enseñanza. El objetivo de este tipo de estudio es conocer *por qué* suceden ciertos hechos, a través de la delimitación de las relaciones causales existentes o al menos de las condiciones en que ellos se producen. Se proponen, mediante la prueba de algunas hipótesis, encontrar relaciones entre variables que permitan conocer *por qué y cómo* se producen los problemas de la práctica.
- *Comprensivas*: cuando intentan conocer los significados que le atribuyen los sujetos de estudio a la práctica docente que se está estudiando.

- *Transformadoras*: cuando se plantea cambiar una realidad determinada (son predominantemente cualitativas, pero no excluye lo cuantitativo).
- *Valorativas*: cuando se plantea establecer un juicio de valor emitiendo una apreciación acerca de la bondad de las acciones educativas, con el fin de tomar una decisión.

C) *Justificación del problema*. Acompañando todo lo anterior, se deben señalar las razones, los sentidos y la utilidad del estudio, en otras palabras se hace necesario argumentar la conveniencia que tiene la realización del estudio. Para ello resulta conveniente tener en cuenta los siguientes criterios para evaluar el valor potencial de una investigación docente, ellos son: la relevancia científica, la relevancia social y la relevancia educativa.

- Lectura recomendada para definir el problema: Vieytes, R (2004): Cap. 3 "El problema de la investigación". En "*Metodología de la Investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad*". De las Ciencias. Buenos Aires.

## II. Planteamiento de hipótesis o elaboración de los objetivos

### A) Planteamiento de hipótesis

No toda investigación implica necesariamente el planteamiento de hipótesis, éstas son indispensables cuando la investigación es de carácter explicativo. Una *hipótesis* es una proposición que expresa lo que se supone provoca los hechos que interesa explicar. Tiene una relación directa con el problema planteado, es una respuesta anticipada, la posible solución que se cree puede satisfacer las preguntas iniciales. En los estudios exploratorios y descriptivos no tiene sentido plantear hipótesis de tipo causal.

### B) Formulación de objetivos

Los objetivos son enunciados que constituyen puntos de llegada de todos los esfuerzos intencionales, generalmente expresan los resultados que se desean obtener al finalizar la investigación, los mismos orientan las acciones y determinan la medida del esfuerzo a realizar. Para la elaboración de los objetivos se recomienda tener presente las siguientes consideraciones:

- Expresar con claridad los conocimientos que pretenden construir. (Describir, explicar, comprender u otro).
- Formular de tal manera que incorporen e integren al objeto de conocimiento que se pretende estudiar.
- Plantear de tal modo que puedan traducir en forma afirmativa lo que expresaban las preguntas iniciales. Para ello se puede presentar:
  - *Objetivo General* que se correspondan con el interrogante central de la investigación.
  - *Objetivos Específicos* que se correspondan con los interrogantes secundarios o derivados del objetivo general. La diferencia entre ambos está dada por el nivel de abstracción en el que se trabaja y no porque se refieran a elementos totalmente diferentes.

- Lectura recomendada para definir hipótesis u objetivo: Vieytes, R. (2004): el apartado 3.6.4. "Los objetivos de la investigación" y el capítulo 5. "La hipótesis de la investigación". En *"Metodología de la Investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad"*. De las Ciencias. Buenos Aires.

### III. Marco teórico y conceptual

El *marco teórico* constituye un corpus de conocimientos sólidos que permiten describir, comprender o explicar el objeto de estudio a investigar. Desde la perspectiva de la investigación docente, el marco teórico constituye la referencia que le otorga coherencia a todo el estudio en sus distintas instancias porque:

- Condiciona la formulación del problema
- Da origen y sentido a la respuestas tentativas
- Clarifica los objetivos
- Orienta la recolección y análisis de las informaciones
- Ayuda a interpretar los resultados

A la hora de elaborar el *marco teórico y conceptual* se recomienda:

a) Construir los antecedentes o estado del Arte. Presentar lo que se sabe de otras investigaciones sobre el mismo tema o temas semejantes. Samaja (2004) señala que en metodología todo es posible, menos ignorar lo que otros hayan producido sobre la misma cuestión. El contacto con los conocimientos construidos acerca del tema obliga a consultar toda bibliografía disponible sobre el mismo.

b) Definir el posicionamiento teórico que asume el o la docente que investiga. Es necesario hacer referencia a las distintas teorías acerca del objeto de estudio. Explicitar la posición teórica que asumen quienes investigan es un signo de honestidad intelectual. En el campo de la enseñanza universitaria, los objetos de estudios son sumamente complejos y las miradas acerca del mismo están mediatizadas por posiciones teóricas, políticas e ideológicas.

c) Definir los términos teóricos. Es necesario precisar los términos básicos que están en juego, determinando las dimensiones de cada uno de ellos. (hay que recordar que los conceptos adquieren sentido en el marco teórico que fueron gestados).

- Lectura recomendada: Vieytes, R. (2004): Cap. 4. El marco teórico. En *"Metodología de la Investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad"*. De las Ciencias. Buenos Aires.

### IV. Metodología

#### a) Perspectivas de la metodología de la investigación

Las perspectivas teóricas de la metodología de la investigación son aquellos modos de ver y estudiar un problema. En términos generales existen dos modos de hacer investigación: la metodología cuantitativa y la metodología cualitativa.

- *La metodología cuantitativa*: defiende el monismo metodológico, porque considera



que sólo existe un único modo de construir conocimiento científico, el heredado de las Ciencias Naturales. Este método se focaliza en aspectos observables susceptibles de cuantificación, en ese sentido utiliza el sistema de muestreo aleatorio para la selección de sujetos, instrumentos estandarizados para la recolección de información y estadística (descriptiva o inferencial) para la sistematización de los datos.

- *La metodología cualitativa*: si bien defiende el pluralismo metodológico se juega a favor de estudiar la dimensión subjetiva de la realidad. Este método pone su mirada en aquellos aspectos que no son cuantificables; y para ello, emplean diseños emergentes que se adecuan a las características singulares del objeto de estudio; metodologías flexibles que incluyen interrogantes amplios e instrumentos abiertos que producen informaciones que no están codificadas. Asimismo, la sistematización está configurada conforme a la lógica cualitativa donde la creación de las personas que investigan tienen un peso importante.

- Lectura recomendada: Vieytes, R. (2004): Capítulo 2.2 “Tipos de Investigación Cualitativa e Investigación Cuantitativa”. En “*Metodología de la Investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad*”. De las Ciencias. Buenos Aires.

#### - Selección de personas o documentos

La selección de las personas o los documentos están directamente relacionada con el tipo de investigación. En esta instancia se deberá definir la comunidad estudiantil, los y las docentes, el personal directivo, las leyes, normas, fotografías, entre otros, con los que se va trabajar y los *procedimientos* para su selección.

*Estudios Cuantitativos*. A este tipo de trabajo le importa realizar generalizaciones; por lo tanto, adquiere gran relevancia la selección de los sujetos siguiendo criterios estadísticos. Aquí se determina la Población y la Muestra y los procedimientos se hacen en base a diversos tipos de muestreos tales como: aleatorio simple, sistemático, o estratificado, etc.

*Estudios Cualitativos*. A este tipo de trabajo le importa estudiar una práctica dentro de su contexto real y construir conocimientos acerca de un problema particular, sin renunciar al establecimiento de conexiones con las dimensiones amplias del espacio social; por lo tanto, la selección se hace sobre la base de diversos tipos de *muestreos intencionales o basados en criterios* (se busca seleccionar los casos en función de la *rica información* que aportan el estudio) que siempre tiene en cuenta los escenarios reales.

- Lectura recomendada: Vieytes, R. (2004): Cap. 11 “Unidad de análisis y técnicas de muestreo” y Cap. 22 “La muestra en la investigación cualitativa”. En: “*Metodología de la Investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad*” De las Ciencias. Buenos Aires.

#### b) Instrumentos de recolección de datos o generación de la información

Las personas que investigan su práctica aplicarán los instrumentos de recolección de información, que han sido seleccionados o elaborados previamente. Existe una gran multiplicidad de instrumentos que asumen características diferenciales según los méto-

dos adoptados. Así los cuantitativos emplearán técnicas tales como: cuestionario, observación estandarizada, test, etc. que colectan datos que pueden cuantificarse; en cambio, los cualitativos usan entrevistas, historias de vida, observaciones abiertas, entre otros que producen informaciones que no han sido codificadas en claves cuantitativas.

- Lectura recomendada para la perspectiva cuantitativa: Vieytes, R. (2004):: Cap. 13, 14, 15, 16 y 17 (escala, cuestionario, observación sistemática). En *“Metodología de la Investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad”*. De las Ciencias. Buenos Aires.
- Lectura recomendada para la perspectiva cualitativa: Vieytes (2004):: Cap. 4, 5, 6, 7 y 8 (investigación documental, observación participante, entrevista en profundidad, metodología biográfica y grupos de discusión) *“Metodología de la Investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad”*. De las Ciencias. Buenos Aires.
- Lectura recomendada para la perspectiva cualitativa: Valles (1999): *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Síntesis. Madrid,

### c. Análisis y sistematización de datos/información

Una vez recogidos los datos, es necesario darles un orden. Para ello se pueden utilizar cuadros, tablas, gráficos o cualquier otro instrumento que permita resumir la información que se obtuvo. Este ordenamiento facilita el análisis y la interpretación. Estos dos procesos, habitualmente se llevan a cabo en forma simultánea. Se analizan los datos con base en los objetivos que sirven de ejes orientadores y paralelamente se interpreta la información tomando en cuenta el marco teórico y conceptual en que se basa la investigación.

Los *datos cuantitativos* se analizan habitualmente mediante la estadística (descriptiva o inferencial). Esta herramienta permite a los investigadores tener un procedimiento riguroso para abordar el análisis. Se pueden utilizar sistemas informatizados como el SPSS, Excel, entre otros.

La *información cualitativa*, no cuenta con un procedimiento único; y casi siempre se requiere la creatividad de los investigadores para sistematizarlos y a partir de allí poder hacer el análisis y la interpretación. En la actualidad se cuenta con sistemas de procesamiento informatizados tales como: *Atlas Ti, Nudist*, entre otros.

- Lectura recomendada para una visión general del diseño de investigación. Sautu (2015) *“Manual de Metodología”*. FLACSO. Buenos Aires.

## V. Tiempo

Resulta sumamente importante prever tentativamente la organización del tiempo de trabajo que supone la realización del proyecto, para ello se recomienda hacer un cronograma tentativo (agenda de trabajo), en donde se señale las actividades, la duración, los responsables. Es frecuente que el trabajo de recolección de información y sistematización de los datos demoren la investigación. Por lo que se le sugiere que contemple estas acciones a la hora de asignar los tiempos en las distintas etapas del proyecto.

A continuación, se le propone una forma de armar una agenda

Actividad	Junio	Julio	Agosto	Sept.	Octubre	Nov.	Dic.
Marco Teórico							
Objetivos							
Universo y Unidades de Análisis							
Elaboración de Instrumentos							
Generación de Datos/Información							
Análisis e Interpretación							
Elaboración de conclusiones							
Informe final							

Cuadro. Nro. 5. Cronograma para la investigación docente

## 2. Herramienta para diseñar la auto-evaluación de la propia práctica docente

La presente guía tiene por objeto proponer una serie de recomendaciones que pueden tenerse en cuenta a la hora de elaborar un proyecto de auto-evaluación. Lo importante en este proceso es tener una cierta flexibilidad y adaptabilidad para construir una propuesta que permita examinar su quehacer docente.

Para valorar sistemáticamente la propia práctica es necesario definir objetivos, plantear un plan de acción, ajustar tiempos y recursos antes de emprender el desafiante camino de la autoevaluación.

### 0. Elección de la práctica a autoevaluar

- 1) Elaboren un listado de prácticas docentes que desean examinar.
- 2) Jerarquicen los temas en función de la trascendencia que le asignen, de la factibilidad de ejecutar o cualquier otro criterio que consideren pertinente.
- 3) Seleccionen la práctica educativa que convengan a sus intereses.

Si consideran necesario, efectúen un breve comentario acerca de cómo lograron elegir la práctica docente que revisarán y por qué (aportar justificaciones al respecto).

### 1. Evaluabilidad de la autoevaluación

Antes de proceder a la evaluación de la propia práctica es necesario preguntarse acerca de la necesidad y la posibilidad de emprender tal tarea. Este proceso previo permite determinar la relevancia del estudio, detectar los problemas y resolverlos antes de proceder a evaluar. A continuación, se proponen algunas pistas que deberían tenerse en cuenta en el momento de realizar la evaluabilidad.

- a) Relevancia de la autoevaluación. Analizar la importancia que tiene la realización de

la revisión de la propia práctica.

- b) Conocimiento de la práctica docente. Evaluar si se puede acceder a las informaciones necesarias antes de iniciar el proceso evaluativo (historia, fuentes documentales, etc.).
- c) Aceptabilidad de la evaluación. Evaluar el nivel de aceptación de las personas involucradas con la práctica.
- d) Costes. Determinar si es posible sostener los costos (económicos, personales y de tiempo) que exige la realización de esta práctica.

- Efectuar una evaluación (evaluabilidad) acerca de las posibilidades de que la autoevaluación se pueda llevar a cabo.

## 2. La Autoevaluación propiamente dicho

### 2.1. El contexto que encuadra al objeto de la autoevaluación (¿En qué situación socio-política e institucional se desarrolla la práctica que se autoevalúa?).

El contexto donde se sitúa la práctica a evaluar proporciona las claves que ayudan a comprender el problema. Fernández Sierra (1994) considera que la dimensión contextual atraviesa y ubica al objeto de estudio facilitando su mejor comprensión.

-Aportar informaciones sobre el contexto sociopolítico (nacional y local) e institucional permite ubicar la práctica que se evalúa. En este trabajo es necesario referenciar:

- En qué *marco socio-político nacional y local* acontece la práctica que se autoevalúa. El proyecto socio-político generado por el gobierno y las coyunturas nacionales o locales inciden directa o indirectamente sobre la práctica.
- En qué *marco institucional* se va a llevar a cabo la autoevaluación. Es necesario recordar que el proyecto político y educativo sostenido por la institución y los acontecimientos producidos en ella también gravitan directamente sobre la práctica docente.
- En qué *marco áulico* se desarrollará esta autovaloración. El escenario inmediato concreto es de suma relevancia para la autoevaluación, porque proporciona informaciones vitales sobre: lugares, docentes, estudiantes y los conocimientos que permiten entender la práctica de enseñanza que se examina.

### 2.2. El objeto de la autoevaluación (¿Qué aspectos de la práctica?)

El objeto de la autoevaluación es la práctica docente. Es necesario tener claro que la enseñanza universitaria no se reduce al interior del salón de clases, sino que hay tareas que se desarrollan en las siguientes fases:

- Antes, en la fase *pre-activa*, se llevan a cabo una cantidad de tareas que permiten el desarrollo de algunas situaciones en el momento de la clase.
- Durante, en la instancia interactiva, se realizan una multiplicidad de actividades que se desarrollan en la clase.
- Después de finalizar, en la fase *post-activa*, se llevan a cabo un conjunto de actuaciones en el momento posterior a la clase.

- Aportar informaciones sobre la práctica que se va a autoevaluar (objeto), es necesario definir qué aspectos de la práctica docente pretende auto-evaluar. En ese sentido habría que decidir si va a valorar antes -planificación de la enseñanza-, durante -desarrollo de las clase- o después del acto didáctico, o todo ellos. Además también se puede incluir la elaboración de materiales didácticos, las tutorías y el seguimiento de quienes aprenden, la dirección de tesis, la formación de auxiliares docentes, la innovación en la enseñanza, la gestión relacionada con la docencia -en cuanto a la planificación de planes de estudio o carreras- y la investigación y producción didáctica (Cóppola, 2011).

### 2.3. La finalidad de la auto-evaluación (¿Para qué?)

Los objetivos son enunciados que constituyen puntos de llegada de todos los esfuerzos intencionales, generalmente expresan los resultados que se desea obtener al finalizar este proceso. Estos objetivos orientan las acciones y determinan la medida del esfuerzo realizado. Para su elaboración se recomienda expresar con claridad lo que se pretende lograr y formularlos de tal manera que incorporen e integren la práctica que se pretende valorar.

Según Tejada (1998) en las evaluaciones se pueden plantear tres tipos de finalidades, la de carácter *diagnóstica* que apuntan a caracterizar la práctica, la de carácter *formativa* que están destinadas a mejorar una práctica y, la de carácter *sumativa* que tienen como fin certificar la calidad de una práctica premiando o castigando en función de los resultados. Ahora bien, es necesario destacar que, en el caso particular de las autoevaluaciones de los docentes, sólo son confiables aquellas que ayudan de distintas maneras a mejorar la calidad de la enseñanza; es decir que son creíbles las evaluaciones diagnósticas y las formativas.

- Definir cuál o cuáles serán el o los objetivos que serán puntos de llegada de todos los esfuerzos intencionales, indicando claramente qué se está buscando.

### 2.4. El momento de la autoevaluación (¿Cuándo?)

Determinar cuál es el *momento más apropiado* para realizar la valoración es una decisión que está íntimamente relacionada con las otras dimensiones básicas. Por lo tanto, para definir cuándo evaluar, es necesario tener definido previamente, entre otras cosas, la finalidad, el modelo, los instrumentos, etc. En el marco de la evaluación se pueden distinguir al menos cuatro momentos claves. El primero al *iniciar* la práctica que se valora, el segundo *durante* su proceso, el tercero al *terminar* y, por último, una vez que ha pasado un tiempo razonable (*diferida*). En la autoevaluación es razonable pensar la aplicación de instrumentos antes, al iniciar o durante la realización de la práctica, porque ello le aporta informaciones vitales que enriquecen la enseñanza universitaria.

- Propongan cuál es el momento apropiado para evaluar y justifiquen su decisión

## 2.5. Modelo de la autoevaluación (¿Cómo?)

Debido a que la auto-evaluación se preocupa más por ayudar a mejorar la calidad de la acción educativa que en certificar la utilidad, se pueden adoptar modelos cualitativos que por su flexibilidad y apertura estimulan el protagonismo de los sujetos involucrados en todo el proceso evaluativo; o también se pueden emplear modelos mixtos combinando estrategias cualitativas con cuantitativas (cuestionario, por ejemplo).

-Adopten el modelo (cualitativo o mixto) y justifiquen su decisión.

## 2.6. Instrumentalización de la autoevaluación (¿Con qué fuente de información o con qué instrumentos?)

La selección de las fuentes de información y los instrumentos de recolección está directamente relacionada con el tipo de evaluación. En esta instancia se deberá definir los procedimientos instrumentales con los que se va a trabajar. Existe una gran multiplicidad de instrumentos susceptibles de tratamiento cuantitativo (cuestionarios, observaciones estructuradas, test, etc.), o abordaje cualitativo (historias de vida, entrevistas en profundidad, grupo de discusión, entre otras).

- Seleccionen las fuentes de información (personas, documentos, etc.) y los instrumentos (cuestionarios, entrevistas...) de evaluación que emplearán y justifiquen dicha selección, señalando los aportes que efectúan las fuentes e instrumentos a la autoevaluación. Eventualmente, y si cuentan con tiempo suficiente, elaboren algún instrumento de evaluación.

## 2.7. La persona que se autoevalúa (¿Quién o quiénes?)

En este punto es de fundamental importancia determinar si la auto-evaluación va a ser individual o si va a contar con las contribuciones de otras personas (estudiantes, docente, especialista, etc.). En cualquiera de los casos es necesario determinar quién o quiénes tienen la responsabilidad de emitir el juicio de valor acerca de la práctica. Iwanicki y McEachern (1984) alude a tres tipos:

- La *autoevaluación individual*, la misma no precisa la colaboración de otras personas, el o la docente es el o la única participante en el proceso de evaluación. Usa como técnicas: escritura de reflexiones personales, análisis de auto-descripción diferida o de grabaciones de clases y cuestionarios auto-administrados.

- La *autoevaluación feedback*, en la que el o la docente cuenta con la colaboración de otras personas (estudiantes, docentes, autoridades, etc.) para valorar su práctica; pero la colaboración queda reducida prácticamente a la retroalimentación o devolución de la información recolectada. El o la docente obtiene información de sus estudiantes y personas por medio de: entrevistas grupales o individuales, cuestionarios, observación, etc.

-La *autoevaluación interactiva* en este tipo un grupo de docentes co-protagoniza el

proceso evaluativo, a diferencia del modelo anterior la relación entre el o la docente y los otros u otras se construye a lo largo de la experiencia, en ese sentido, el grupo de trabajo comparte y analiza cooperativamente la tarea de planificar y desarrollar la autoevaluación.

Mencionen si va a ser una auto-evaluación individual, evaluaciones de *feed-back* o evaluaciones interactivas.

## 2.8. Los referentes y criterios de la autoevaluación (¿Cuáles son los referentes y criterios?)

Los referentes y los criterios de la evaluación están conectados con el resto de las dimensiones. A modo de ejemplo se puede mencionar las fuentes de los referentes propuestos por Tejada (1991): coherencia con la política formativa asumida, contextualización, principios psicopedagógicos y perspectivas de los participantes. A continuación se los menciona sucintamente a cada uno de ellos:

A) *La adecuación con las finalidades definidas por la política de formación.* Los referentes están en las normativas nacionales o universitarias, en ese sentido se las Leyes Nacionales, Estatutos y reglamentos de las universidades esbozan el ideario de la Universidad y se describen las funciones de los y las docentes.

B) *La adecuación a las necesidades formativas del contexto inmediato.* En este marco, los referentes son el resultado de identificar y atender conscientemente el entorno social cercano. En ese sentido, los requerimientos sociales, educativos o culturales del contexto social pueden configurarse en pistas para pensar el tipo de profesional que se aspira formar y la persona que forma.

C) *La adecuación a los docentes a ser valorados.* En este marco; los intereses, necesidades o expectativas de los propios docentes valorados pueden convertirse en los referentes de la evaluación que se le realiza. Lograr la implicación de las personas que enseñan en la construcción de los referentes que gravita en la evaluación de su práctica, constituye un desafío clave para enriquecer los procesos educativos.

D) *Adecuación con las perspectivas y principios psicopedagógicos.* Las concepciones teóricas pueden convertirse en un referente de la *autoevaluación* porque definen lo que es un “buen docente”, sobre la base de su mirada ideológica, política o social.

En el cuadro se presentan algunos criterios e indicadores obtenidos sobre los cuatros referentes mencionados.

Crterios	Indicadores
<b>Pertinencia.</b> Adecuación de un programa con la política de formación y el contexto de formación	Nivel de coherencia. Relación entre los objetivos asignados y los objetivos propuestos.
<b>Actualización.</b> Adecuación de los objetivos del programa a las necesidades reales.	Relación entre los objetivos propuestos y las necesidades detectadas.
<b>Coherencia.</b> Grado de relaciones lógicas entre los distintos componentes de un programa.	Nivel de relación entre los distintos componentes de un programa (concepción teórica, objetivo y estrategia formativa).
<b>Suficiencia.</b> Grado con que un programa satisfice las necesidades detectadas.	Nivel de exhaustividad. Relación entre objetivos y las necesidades detectadas.
<b>Aplicabilidad.</b> Posibilidad de puesta en práctica de los objetivos o contenidos aprendidos.	Relación entre el programa y el campo laboral.
<b>Eficiencia.</b> Nivel de logro de los objetivos asignados.	Relación entre objetivos propuestos y objetivos logrados.
<b>Eficacia.</b> Grado de implicación de recursos humanos, materiales y funcionales.	Relación entre objetivos logrados y los recursos implicados (ratio formador / participante, hora / formador, etc.).

Cuadro Nro. 6. Criterios e indicadores de evaluación de programa (Tejada, 1998)

Definan los referentes y los criterios con los que evaluará su propia práctica.

### 3. Meta-evaluación

Es una instancia que consiste en examinar críticamente lo obtenido en el proceso valorativo. Esta tarea es de capital relevancia porque la auto-evaluación, al ser una estrategia destinada a juzgar el propio comportamiento profesional, puede caer en valoraciones arbitrarias.

Para evitar dichas valoraciones, es conveniente preguntarse sobre: ¿quién produjo las informaciones?, ¿cómo las obtuvo?, ¿logró recoger las diversas perspectivas de quienes se involucran?, ¿cuáles son los criterios para interpretar?, ¿cuánto tiempo duró el proceso?. Las informaciones ¿sirven para comprender lo que acontece en el desarrollo de su práctica?, etc.

A los efectos de la planificación de este dispositivo, es necesario prever un conjunto de acciones que permitan “*evaluar la autoevaluación*”. En este sentido se recomienda el uso de herramientas que triangulen la información producida o consulten a colegas o a especialistas con el fin de incrementar la credibilidad de los resultados obtenidos.

- Propongan algunas actividades para evaluar la autoevaluación

### 4. Tiempo

Resulta sumamente importante prever tentativamente el tiempo que supone la realización del proyecto, para ello se recomienda hacer un cronograma de trabajo (agenda), en



donde se señale las actividades, la duración, los y las responsables. Es frecuente que el trabajo de producción de información y su sistematización llevan tiempo, por lo que se le sugiere que contemplen estas acciones en las distintas etapas del proyecto.

<b>Actividad</b>	Junio	Julio	Agosto	Sept.	Oct.	Nov.	Dic.
Evaluabilidad							
Objetivos							
Universo y Unidades de Análisis							
Elaboración de Instrumentos							
Recolección de Datos							
Análisis e Interpretación							
Conclusión							
Informe final							
Meta-evaluación							

Cuadro Nro. 7. Cronograma para la autoevaluación de la práctica docente

- Elaborar un cronograma de trabajo que sea factible de llevarse a cabo, para ello a continuación le sugerimos una forma de armar una agenda.

### **3. Herramientas para estudiar la práctica docente:**

#### **Directorio de redes y de revistas científicas**

Directorio sobre redes de docentes e investigadores y revistas científicas que ayudan a la realización de investigación docente y autoevaluación.

#### **3.1. Directorio de redes de enseñanza superior y evaluación de docencia**

En este apartado se presentan 11 (once) redes, para conocerla se puntualiza el nombre de la misma, el sitio oficial donde se la puede encontrar informaciones sobre la misma y algunas referencias que permiten saber cuales son los rasgos relevantes que lo identifican.

##### *1. Red de Evaluación de la docencia*

- Nombre: RIIED (La Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia)
- Lugar oficial: <http://riied.ens.uabc.mx/>
- Referencias identificatorias: red conformada por investigadores e investigadoras de diferentes países de Iberoamérica interesados/as en promover la discusión, el análisis y la investigación sobre el desarrollo de la docencia y su evaluación, considerando los factores institucionales, políticos, éticos y socio-culturales que intervienen en su configuración. Esta red se aboca al estudio de la evaluación de la docencia universitaria y no universitaria en un sentido amplio y con una perspectiva internacional en el marco iberoamericano.

##### *2. Red de Enseñanza de Ciencias de la Educación*

- Nombre: REED (Red de Estudios sobre Educación)
- Lugar oficial: <https://www.reed-edu.org/>
- Referencias identificatorias: Esta red es un espacio interactivo y de cooperación sin fines de lucro que

agrupa a profesores, investigadores y directivos universitarios que se interesan por la labor y la investigación pedagógica. En este espacio participan centros de estudio o de investigación en ciencias de la educación, universidades, instituciones educativas, redes académicas, u otros tipos de organizaciones que se dediquen a la formación de profesionales a nivel de pregrado o posgrado. La línea de trabajo fundamental es el estudio, la producción de conocimiento científico y la divulgación de temáticas relacionadas con las Ciencias de la Educación.

### **3. Red de Formación de Enseñanza de la Lengua**

- Nombre: Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en el Lenguaje
- Lugar oficial:<https://www.redformaciondocente.org/>
- Referencias identificatorias: Esta red está constituida por un grupo de investigadores, especialistas, profesores, maestros, psicopedagogos y estudiantes de Argentina que trabajan por la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje; propuesta de investigación acción participativa sobre las propias prácticas educativas. En ese marco se abocan tanto a la producción y desarrollo de experiencia en distintos contextos de enseñanza y aprendizaje como a la divulgación de los avances académicos e investigativos en la transformación de la formación docente vinculados a la enseñanza de la lengua.

### **4. Red de Enseñanza Superior de Educación Física y Deporte**

- Nombre: RED Global de Educación Física y Deporte
- Lugar oficial:<https://redglobalefyd.org/>
- Referencias identificatorias: es una red de instituciones académicas enfocada a la internacionalización de entidades, sistemas y profesionales de diferentes culturas y naciones, vinculadas, sobre todo, con la formación superior en Educación Física y el Deporte. Su objeto es cooperar y aunar esfuerzos para mejorar la capacitación, perfeccionamiento y actualización de docentes de Educación Física y profesionales del deporte; fomentar la investigación y las funciones propias de las universidades, según las características de planeación educativa de cada país; así como el fortalecimiento de la producción y difusión del conocimiento científico relacionado con la calidad de la Educación Física.

### **5. Red de Enseñanza Superior de Educación Infantil**

- Nombre:REDUEI (Red de Universidades de Educación Infantil)
- Lugar oficial:[reduEI.com](http://reduEI.com)
- Referencias identificatorias: es una RED Argentina integrada por representantes de universidades nacionales con el propósito fundacional de generar un espacio autónomo de reflexión, acción y cooperación inter-universitaria, para contribuir en materia de formación de recursos humanos, investigación y extensión e influir en las políticas públicas y educativas relacionadas con las problemáticas de las infancias y de la educación infantil.

### **6. Red de Enseñanza de la Enfermería**

- Nombre: ALADEFE (Asociación latinoamericana de enseñanza de educación de enfermería )
- Lugar oficial:<https://www.aladefe.org/>
- Referencias identificatorias: Esta organización se plantea como finalidad desarrollar proyectos, redes y nuevos compromisos que fortalezcan el desarrollo disciplinario y profesional. Con ello busca optimizar la excelencia en el campo de la docencia, la investigación y la extensión entre las Escuelas y Facultad de Enfermería asociadas, u organismos afines, que apoyen la formación de profesionales de Enfermería de la más alta calidad científico-técnico, humana y ética, contribuyendo así a mejorar la salud de los pueblos.

## 7. Red de Enseñanza de Ciencias Jurídicas

- Nombre: Red Latinoamericana de Clínicas Jurídicas
- Lugar oficial: <http://www.clinicasjuridicas.org/>
- Referencias identificatorias: Está red si bien se inicia en la Universidad Diego Portales (Chile) involucra a otras universidades de Argentina, México, Ecuador, Colombia, Bolivia y Estados Unidos. El objetivo de la misma es fortalecer la enseñanza clínica y a través de este instrumento intervenir en la defensa del interés público y los derechos humanos mediante el litigio estratégico como herramienta. Esta red ha generado cambios significativos en la docencia e investigación jurídica en América Latina y su integración garantiza la participación de docentes y estudiantes en la propuesta, desarrollo y evaluación de las causas de interés público que adelanta.

## 8. Red Enseñanza de Geografía

- Nombre: ReDIEG (Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía de Universidades Públicas Argentinas)
- Lugar oficial: <https://reddidacticageografia.wordpress.com/>
- Referencias identificatorias: Está red, creada en el año 2012, está conformada por Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía de Universidades Públicas Argentinas. Se aboca a propiciar el intercambio y el fortalecimiento de la Didáctica de la Geografía en la educación superior. Además busca fortalecer la profundización del debate, la generación de aportes y reflexiones en torno a los procesos de enseñanza de la Geografía y la formación docente, en los distintos niveles del sistema educativo. Podrán ser integrantes de la Red todos los docentes/investigadores de Universidades Nacionales Públicas de la República Argentina que se desempeñen en la enseñanza, la extensión y la investigación universitaria vinculada a la Didáctica de la Geografía

## 9. Red de Enseñanza de las Ciencias de la Tierra.

- Nombre: REDCITIA (Red de Educadores en Ciencias de La Tierra de Argentina)
- Lugar oficial: <http://redcitia.ar/>
- Referencias identificatorias: Esta Red creada en 2021, está integrada por educadores cuyas prácticas profesionales contribuyen a la enseñanza formal e informal de las Ciencias de la Tierra y a la investigación educativa de dichas prácticas, especialmente vinculadas con la educación inicial, primaria, secundaria y la formación docente en la República Argentina. Esta red está abocada a consolidar la presencia de las Ciencias de la Tierra en la educación argentina, como contenidos indispensables en la formación de ciudadanos comprometidos con el cuidado del ambiente.

## 10. Red de Enseñanza de la Estadística

- Nombre: RELIEE (Red latinoamericana de investigación en educación estadística).
- Lugar oficial: <https://reliee.weebly.com/>
- Referencias identificatorias: Es una red colaborativa de profesores e investigadores latinoamericanos en educación estadística. Nace en julio de 2013 en la XXVII Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa (RELME), en Buenos Aires, Argentina, y tiene el propósito de promover la investigación, aprender de los demás e impulsar un movimiento en favor de que la Estadística forme parte de la cultura misma de la nación.

## 11. Red de Enseñanza de la Arquitectura

- Nombre: ULACAV (Red Universitaria de Cátedras de Vivienda)
- Lugar oficial: <https://redulacav.org/>

- Referencias identificatorias: La Red está integrada por académicos latinoamericanos que abordan en forma permanente la producción social del hábitat de manera interdisciplinaria, a través de actividades de docencia, investigación y extensión, llevadas a cabo desde cátedras de grado (y posgrado), institutos y centros de investigación, secretarías y otras dependencias universitarias. Esta red se propone optimizar la excelencia académica, promoviendo el intercambio de conocimientos entre docentes, investigadores y estudiantes y, el perfeccionamiento conjunto de académicos afiliados a la Red.

### **3.2. Directorio de revistas dedicadas a la enseñanza en el nivel superior**

En este directorio se presentan la nómina de 11 (once) revistas científicas dedicadas a la enseñanza universitaria. Para tener una idea aproximada de las mismas, se señala su nombre, su sitio oficial y finalmente se mencionan algunos aspectos relevantes que caracterizan a la misma.

#### **1. Revista de Enseñanza de la Química**

- Nombre de la Revista: Educación Química:
- Página www: <https://www.unamenlinea.unam.mx/recurso/82679-revista-educacion-quimica>
- Características: Educación Química es una revista con carácter internacional que cubre temas de actualización del profesorado, el sector profesional y el alumnado; de exploración didáctica de temas de difícil aprendizaje; difusión de la química; empleo de la historia para la enseñanza de la química; intercambio de medios y criterios de evaluación del aprendizaje; promoción de la enseñanza de la ciencia experimental y la tecnología e; intercambio de experiencias de diseño, evaluación curricular e investigación educativa.

#### **2. Revista de Enseñanza de la Física**

- Nombre de la Revista: Enseñanza de la Física.
- Página www: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/issue/archive>
- Características: Esta revista es una publicación regular destinada particularmente a docentes e investigadores en Educación en Física, y en general a docentes e investigadores en Educación en Ciencias. En sus distintas secciones se publican artículos originales de investigación didáctica, estudios de casos (en la sección Relatos de Aula) y ensayos sobre tópicos específicos de Física, vinculación Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente, análisis epistemológicos o históricos, etc. Es un proyecto sostenido desde la Asociación de Profesores de Física de la Argentina.

#### **3. Revista de enseñanza de Enfermería I**

- Nombre de la revista: ALADEFE
- Página oficial: <https://www.aladefe.org/revista.php>.
- Características: Esta revista está dedicada a la Educación e Investigación en Enfermería, la misma es una publicación abierta, participativa y colaborativa. Se publica todos aquellos trabajos que tengan como objetivo contribuir a la difusión del conocimiento científico en la docencia y el cuidado de Enfermería. Se publica mediante un acuerdo con la Fundación DAE (entidad sin ánimo de lucro vinculada a la Editorial Difusión Avances de Enfermería), que está dedicada a apoyar la difusión del conocimiento, a través de libros, revistas y otras publicaciones, así como formación virtual.

#### **4. Revista de enseñanza de Enfermería II**

- Nombre de la revista: Crear salud
- Página oficial: <https://www.aladefe.org/revista.php>.

- Característica: La Revista Crear en Salud es una publicación temática, indizada, con arbitraje externo de pares nacionales e internacionales, bimestral, destinada a la publicación de la producción científica y tecnológica relacionada al área del cuidado de salud y en especial de la enseñanza de enfermería. Editada por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Escuela de Enfermería de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba.

### 5. *Revista de Enseñanza de la Ciencia Biológicas*

- Nombre de la revista: La Revista de Educación en Biología
- Página oficial: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaadbia>
- Características: La Revista de Educación en Biología es una publicación periódica de la Asociación de Docentes de Biología de la Argentina – A.D.Bi.A – la misma busca: contribuir a la mejora educativa fomentando la construcción de conocimientos científicos y escolares referidos a la enseñanza de las ciencias naturales en general, y de la biología en particular, creando redes y espacios de intercambio de investigaciones didácticas y/o experiencias educativas. Además, se plantea establecer interacciones entre lectores, autores, investigadores y educadores para fomentar la alfabetización científica que promueva la inclusión educativa y la democratización cultural de los países de la región y del mundo.

### 6. *Revista de educación superior en ciencias médicas*

- Nombre de la revista: Revista Educación Médica Superior
- Página oficial: <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems>
- Características: Esta revista, creada en 1986, es el órgano oficial de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana y de la Sociedad Cubana de Educadores en Ciencias de la Salud (SOCECS). Esta revista publica artículos de carácter científico-pedagógico, así como con la información científica actualizada acerca de la planificación, organización y dirección del subsistema de formación de recursos humanos al nivel universitario en el campo de las ciencias médicas.

### 7. *Revista sobre enseñanza de ingeniería*

- Nombre de la revista: Educación en Ingeniería
- Página oficial: <https://educacioneningeneria.org/index.php/edi>
- Características: Es una revista destinada a profesionales, investigadores, docentes y directivos de ingeniería donde se publican artículos relacionados con construcciones curriculares (estrategias curriculares, experiencias curriculares, tendencias, planes de estudios, duración del pregrado, créditos, titulación, formación por competencias), evaluación de la calidad en la formación en ingeniería (exámenes de calidad, autoevaluación y acreditación, entre otros) y desarrollo de experiencias pedagógicas comprobadas (sistemas de evaluación, estrategias pedagógicas, nuevos modelos pedagógicos, investigación formativa).

### 8. *Revista sobre Enseñanza del Derecho*

- Nombre de la revista: Academia.
- Página oficial: [http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/](http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/)
- Características: Academia es una revista editada por el Departamento de Publicaciones de la Facultad De Derecho de la Universidad de Buenos Aires, apareció en 2003. Es una de las primeras revistas jurídicas en español y portugués. La misma está abocada exclusivamente a los asuntos concernientes a la enseñanza del Derecho. Los objetivos de la publicación son promover estudios e investigaciones, provocar debates especializados, producir reflexiones teóricas, difundir informes derivados de investigaciones, de prácticas docentes, traducciones así como presentar reseñas bibliográficas referidas a temas relacionados con la enseñanza y aprendizaje del Derecho y temas afines. La Academia está dirigida a

profesores, docentes, investigadores, estudiantes y a toda persona interesada en los saberes referidos a la formación jurídica. La publicación conecta la tradición jurídica que le da el nombre, con las más modernas discusiones en la materia.

### 9. *Revista sobre enseñanza de la metodología de la investigación*

- Nombre: ReLMIS (Revista Latinoamericana de la Metodología de la Investigación de la Investigación social)
- Página oficial: <http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis>
- Características: Esta revista se propone difundir discusiones metodológicas y prácticas de trabajo desarrolladas por investigadoras e investigadores de las Ciencias Sociales, favorecer las formas de conocimiento y de relación entre equipos de investigación y docencia dedicados al área de la metodología de la investigación, así como generar espacios para compartir experiencias creativas en este campo. Uno de los aspectos a lo que se aboca es “enseñar a investigar”, este eje está orientado a la identificación y el abordaje de la heterogeneidad de vectores que se conjugan en los espacios académicos con relación a estas prácticas y a la narración de experiencias creativas y novedosas en términos pedagógicos.

### 10. *Revista sobre educación superior I*

- Nombre de la revista: RAES (Revista Argentina de Educación Superior)
- Página oficial: <http://www.revistaraes.net/>
- Características: Esta revista creada en el año 2008, es un espacio de intercambio y disseminación académica, de carácter riguroso y sistemático, de investigaciones y trabajos que se están desarrollando en el ámbito de la educación superior argentina y de otros países de la región y fuera de ella. La revista incluye una sección editorial a cargo de los editores responsables del número, una serie de reseñas bibliográficas, una sección monográfica a pedido, y una serie de artículos con una estricta evaluación por pares a publicar en cada número. Esta Revista busca-desde lo académico- al mejoramiento y a una mayor pertinencia y calidad de la educación superior argentina y se constituya en un ámbito adecuado para la reflexión, el análisis y el debate sobre la situación actual y el futuro de las universidades.

### 11. *Revista sobre educación superior II*

- Nombre de la revista ESS (Educación Superior y Sociedad)
- Página oficial: <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3>
- Características: Esta revista es una publicación periódica editada por UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Es el principal órgano de divulgación y acercamiento a la investigación científica en las Universidades e Instituciones de la Educación Superior de América Latina y el Caribe y de otras regiones. Está abocada a la difusión de trabajos de investigación y/o estudios teóricos sobre el campo de la educación superior y sus tendencias temáticas. ESS está dirigida a la comunidad académica universitaria de la región y del mundo e invita a investigadores de las ciencias sociales, a estudiantes universitarios de pregrado y postgrado de la región y del mundo y, al público en general a presentar artículos para promover la discusión de ideas, la reflexión y la difusión de conocimiento sobre la educación superior.

## Conclusión

En este último capítulo se presentan tres (3) herramientas que ayudarán a desarrollar las experiencias de investigación docente o autoevaluación de la propia práctica. La misma son:

- Una guía para armar un plan de investigación docente, la misma se aleja de aquella idea elitista que las investigaciones educativas solo lo pueden realizar algunos profesionales altamente calificados, y trata de invitar a cualquier docente a estudiar sistemáticamente su quehacer. Esa guía no es un recetario, sino un conjunto de recomendaciones que ayudarán a tomar decisiones razonables destinadas a construir conocimiento que permitan explicar, comprender o eventualmente transformar su propia práctica.

- Un dispositivo para autoevaluar la propia práctica, el mismo es una invitación a elaborar un diseño que permita revisar lo que está haciendo, a detectar debilidades y fortalezas, a identificar errores y aciertos; y en base a ello, a mejorar o transformar su hacer. Ese dispositivo es una herramienta flexible que ayudará al o la docente a iniciar un proceso autónomo, intencional y sistemático destinado a valorar críticamente su propio quehacer.

- Un directorio de investigadores, evaluadores y revistas. El mismo es un listado, arbitrario e incompleto, que no aspira a agotar el tema sino a ser una invitación para que el o la docente elabore su propio directorio conforme a sus necesidades formativas. La construcción de ese directorio podrá reunir informaciones sobre investigación, investigadores, revistas, etc. porque ello le permitirá tomar conciencia que no están solos o solas, que existen “locas y locos” dispuestos a estudiar la enseñanza de su disciplina. Esos “locas y locos” están esperando que se comuniquen, que lean sus publicaciones y también publiquen sus experiencias en revistas especializadas en la enseñanza universitaria.

En suma, tanto las guías como los directorios son una suerte de bastón para empezar a caminar el sinuoso pero apasionante camino de la investigación o la autovaloración de la propia práctica.





## CONSIDERACIONES FINALES

Teniendo en cuenta que las consideraciones finales es una suerte de puerta que, de un lado cierra un lugar y del otro abre nuevos espacios; en este apartado, en orden a cerrar las diversas temáticas desarrolladas, se remarcan los aspectos sustantivos que se desarrollaron en cada una de las partes; y en orden a abrir nuevas temáticas, se plantean sugerencias o preguntas que deberían tenerse en cuenta en trabajos ulteriores.

En la primera parte de este cuaderno, con el fin de acercarse a la noción de práctica docente y tomando los hilos conceptuales del campo de la didáctica, se distingue dicha noción con otras categorías afines, se describen sus componentes, sus dimensiones y sus relaciones más relevantes. En ese marco, se diferencia tres tipos de prácticas; en un extremo se ubica a la *práctica de enseñanza* cuya especificidad está dada por la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento en el aula; en el otro la *práctica educativa*, una categoría amplia que incluye el proceso formativo desarrollado por diversos agentes (familia, iglesia, escuela, etc.) en orden a la transmisión-construcción de saberes (académico y no académico) que se desarrollan en la sociedad. Entre ambas se produce la *práctica docente*, la particularidad de este tipo de práctica está dada por su pertenencia al sistema educativo, en ese escenario el o la docente opera en el aula posibilitando la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos, y en la institución educativa donde genera procesos formativos. Esta contribución (ocurrencia) no soluciona los problemas teóricos, ni siquiera las dificultades terminológicas que esos conceptos entrañan, sólo aportan un marco de acuerdo mínimo que permiten diferenciarlos y conectarlos con la investigación y la autoevaluación.

Como se puede apreciar, la diferenciación conceptual, la caracterización de las dimensiones constitutivas y el establecimiento de relaciones entre los distintos elementos, son los tópicos que se desarrollan en esta primera parte del cuaderno; ahora bien, la práctica docente en contexto virtual es una de las temáticas que no ha sido abordada. La pandemia ha forzado la digitalización de la enseñanza universitaria, durante este periodo excepcional, quienes enseñan se vieron obligados a emplear las estrategias de la teleeducación para garantizar su funcionamiento, pero (la gran mayoría) no estaban calificados para ello, los conocimientos que habían adquirido eran insuficiente, casi siempre se restringía al mero manejo de los aspectos instrumentales de las herramientas digitales. Es altamente probable que la digitalización de la enseñanza se institucionalice; por ello, es necesario incluir, en las próximas versiones del cuaderno, algunos elementos que propicien una formación digital integral, crítica y creativa; en ese sentido se debe aportar saberes que permitan comprender la complejidad de este tipo de enseñanza, develar los supuestos políticos, pedagógico-didácticos que sostienen las diversas plataformas digitales, y fundamentalmente, evaluar la implicancia que tiene la digitalización en la in-

vestigación docente y la autoevaluación de la práctica.

En la segunda parte, tejiendo dialógicamente los hilos conceptuales y teóricos de la filosofía del conocimiento con la metodología de la investigación y con la didáctica, se desarrollaron tres aspectos intrínsecamente relacionados. La diferenciación entre investigación educativa y nociones afines, los fundamentos que dan sentido a tres enfoques de la Investigación Educativa y finalmente las perspectivas y modelos de la investigación docente que tienen fuertes implicancias en latinoamérica

En lo referido a los alcances conceptuales de la noción de análisis, reflexión e investigación, se puede decir que el *análisis* es un proceso que permite descomponer la práctica en partes y examinar cómo dichas partes se interrelacionan entre sí construyendo la totalidad; la *reflexión*, por su parte, es una práctica intencional, activa y deliberativa destinada a pensar detenidamente la acción educativa, con el fin de construir saberes situacionales que permitan comprender tanto su sentido como su valor y eventualmente cambiarlo y; la *investigación* de la práctica es un tipo de investigación educativa, de carácter intencional y sistemático, destinada a producir un corpus organizado de conocimientos nuevos que permite comprender y cambiar la realidad. Como se puede apreciar estas prácticas están movidas por el deseo de conocer, pero el *análisis* se orienta a indagar la estructura y dinámica, la *reflexión* se dirige a pensar detenidamente la práctica en orden a encontrarle su sentido; y la *investigación*, a construir conocimientos nuevos, con alto grado de sistematicidad, que ayudan a saber qué es la práctica y cómo transformarla.

En lo referido a los fundamentos, se describieron los supuestos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y axiológicos de tres enfoques de la investigación educativa que tienen implicancia en la investigación docente; en ese marco se pudo observar que: la concepción *positivista* ve a la realidad educativa con los parámetros del mundo natural, ello lo lleva a entenderla como previsible, dada, estática, tangible, fragmentada, convergente y cuantificable; aquí la práctica se subordina a la teoría en tanto la precede y determina mecánicamente lo que debe hacer; la concepción *interpretativa* ve a la realidad educativa como un conjunto de significados producidos inter-subjetivamente; y ello lo lleva a comprenderla como construida, imprevisible, holística y divergente, en ese horizonte la práctica es punto de partida y de llegada de las construcciones teóricas; finalmente, la concepción *crítico-transformadora* concibe a la realidad educativa como una construcción social condicionada históricamente, para los mismos esa realidad es construida, holística, divergente, dialéctica e histórica; en ese marco, la práctica está sostenida por construcciones teóricas y, ésta a su vez, se ve influida por los acontecimientos prácticos, a esa articulación dialéctica entre teoría y práctica se la denomina praxis.

En lo relativo a las perspectivas y modelos de la investigación de la práctica, se hacen dos tipos de presentación, una convencional y la otra no convencional. En la primera se diferencia lo cuantitativo de lo cualitativo, diciendo que lo cuantitativo, privilegia la recolección de datos que pueden ser medidos y la sistematización se efectúa por me-

dio de procedimientos estadísticos, y que lo cualitativo trata de construir conocimiento social sobre el sentido que los sujetos le atribuyen a la realidad. La presentación no convencional se realiza sobre los desarrollos investigativos que han tenido fuerte implicancia en latinoamérica; en ese sentido se examina el modelo tradicional y tres modelos alternativos, el primero está configurado sobre la base de la racionalidad técnica y los segundos (etnografía crítica, investigación participativa y talleres de educadores) sobre la racionalidad práctica o crítica que buscan conocer la complejidad cambiante de la realidad educativa, captando la situacionalidad históricas conformadas por elementos objetivos y subjetivos. Cada uno de los modelos tiene una forma de entender la investigación docente; la investigación tradicional no acepta que el o la docente investigue su quehacer, porque para ese modelo los investigadores profesionales son los encargados de producir conocimientos científicos que sirvan para la enseñanza y los o las docentes deben aplicarlo. La etnografía crítica cuenta con fundamentos que habilitaría que el o la docente realice investigaciones sobre su quehacer pero no es una preocupación central en su esquema de trabajo. Finalmente para la IAP y los Talleres de Educadores, la investigación de la práctica es un aspecto central porque la considera una herramienta que permite estudiar los problemas que emergen y, a partir de allí, construir saberes situados que ayuden a cambiar el ámbito educativo.

Estos tres tópicos fueron desarrollados en esta parte del cuaderno, ahora resta preguntar cuáles son los temas que quedan pendientes. Como se pudo apreciar, los modelos caracterizados recuperan la especificidad investigativa de latinoamérica, pero ellos corresponden a los desarrollos efectuados hasta fines del siglo XX. Este cuaderno no refleja los cambios que viene sufriendo en los últimos años el campo de la investigación educativa, y que no cabe duda gravitarán sobre la investigación docente. Para ello en el futuro, habría que incluir como tema, la consolidación y diversificación de la investigación participativa y las nuevas formas de hacer investigación tales como: la investigación dialógica, la investigación de co-labor, la investigación horizontal. Todo ello en orden a ver qué implicancias tienen sobre el campo de la investigación docente.

En la tercera parte se desarrollan dos temáticas, los alcances de la noción de la autoevaluación docente y, los fundamentos y propuestas que sostienen los diversos modelos que habitan este campo de estudio.

En torno a los alcances de la autoevaluación docente, es necesario señalar que esta práctica al igual que otras evaluaciones, están teñidas de neoliberalismo, por lo tanto no se sabe con certeza si está orientada al mantenimiento del orden social o la pone en cuestión, si los resultados resienten la enseñanza conservadora, o si las instituciones están dispuestos a generar cambios a partir de los procesos autoevaluativos. Frente a estas dudas, se podría preguntar qué hacer con la *autoevaluación docente*. La respuesta es, no es necesario eliminarla, solo hay que suprimir los fundamentos neoliberales de dicha evaluación y sustituirlo con los saberes de las Ciencias de la Educación; ello

llevaría a recuperar su sentido pedagógico, reivindicando su carácter formativo. La autoevaluación docente debe ser entendida como un proceso autónomo, intencional y sistemático de producción de informaciones relevantes, que el propio docente efectúe, para comprender críticamente la práctica que está desarrollando en un contexto institucional y sociopolítico determinado. Dicho proceso tendría que permitir la emisión de juicios de valor y tomar decisiones que transformen tanto su quehacer como el contexto que la transversaliza. De este modo la autoevaluación docente se corre de la lógica neoliberal y se convierte en un dispositivo valioso para revisar la práctica del o la docente de nivel superior. Se transforma en una pieza clave para realizar diagnósticos y valoraciones que favorezcan la construcción de acciones que mejoren o transformen la práctica; y por tanto, enriquezcan la enseñanza universitaria.

En lo relativo a los modelos, se puede decir que en este cuaderno se postula un sistema de clasificación sostenido en el objeto que se valora, para justificar su consistencia se presentaron en forma sumaria las ideas fuertes en torno a la sociedad, a la educación y a la docencia que las sostienen; y posteriormente, se plantean las dimensiones básicas que estructuran a cada uno de ellos. En ese horizonte se pudo advertir que:

La *autoevaluación* que toma como objeto el *desempeño de la función docente* es la más compatible con la perspectiva estructural funcionalista (y también con el neoliberalismo) porque visibiliza a la sociedad como un sistema donde las partes que las componen deben cumplir las funciones que se les asignan para que la misma marche armoniosamente; en ese horizonte, la Universidad se aboca a la formación de recursos humanos altamente calificados y al o la docente se le asigna la función de producir y transmitir conocimientos que contribuyan a adaptar el ser humano al orden social existente. Desde el punto de vista instrumental, dicha *auto-evaluación* está destinada al control y vigilancia del quehacer educativo, la misma no es un método autónomo, sino que es un instrumento donde el o la docente hace apreciaciones valorativas sobre su quehacer, y el comité evaluador lo emplea como evidencia empírica válida, objetiva y fiable, que se suma a otras fuentes, para juzgar la función que desempeña el o la docente en base a los *estándares* adoptados por la Universidad. La *emisión del juicio de valor* es un proceso técnico fundado en la racionalidad instrumental por medio del cual, el comité evaluador contrasta las evidencias empíricas recolectadas con los referentes definidos por las autoridades; y en base a ello, formulan las valoraciones.

La *autoevaluación* que toma como objeto la *realización de la práctica docente* se nutre de la perspectiva comprensivista, ya que considera a la sociedad como un espacio de construcción social de sentido, hecha a partir de las relaciones entre las personas. La Universidad se convierte en el lugar donde se forman humanos que construyen significaciones especiales y, el o la docente es quien media entre el conocimiento de un campo disciplinar y la subjetividad de quien aprende, la persona que enseña es un acompañante que guía al estudiante a descubrir y construir sus propios aprendizajes. Desde el punto

de vista instrumental, esta autoevaluación orientada a la comprensión y mejora, puede ser un método independiente (cuando es conducido solo por el o la docente) o puede ser autónoma (cuando hay injerencia de una institución), pero en cualquiera de los casos el o la docente (en forma individual o en grupo) es quien diseña, produce indicios sobre su hacer y emite el juicio de valor. La emisión de dicho juicio está sostenida en la racionalidad interpretativa porque se orienta a comprender el sentido que atribuye el o la docente a su práctica. La misma es un proceso en virtud del cual las personas implicadas autoevalúan su quehacer, contrastando los referentes construidos colectivamente con la mirada reflexiva sobre sí mismo, la discusión sobre los diferentes indicios producidos en torno tanto a la enseñanza como a los aspectos idiosincráticos que gravitan sobre dicho hacer.

La *autoevaluación* que toma como objeto el *desarrollo del trabajo docente* está sostenida en la perspectiva crítica, porque entiende a la sociedad como un espacio conflictivo donde coexisten dominantes y dominados que confrontan porque poseen intereses antagónicos, allí la Universidad es un espacio de deliberación política y de investigación comprometida con la emancipación social, y el o la docente de nivel superior es la persona que crea las condiciones para que sus estudiantes puedan enfrentar el orden social desigual. La autoevaluación del trabajo docente, orientado a comprender críticamente para transformar; es un sistema totalmente independiente de cualquier estructura de poder, en tanto que la planificación, la construcción de indicios sobre su quehacer y la emisión del juicio está en mano del grupo que evalúa y se evalúa. La emisión del juicio es entendida como un proceso fundado en la racionalidad emancipadora por medio del cual, las personas implicadas autoevalúan su trabajo docente, comparando los indicios aportados por los instrumentos sobre su hacer con la utopía construida y hacia dónde van caminando. Ese juicio es una construcción colectiva donde “un nosotros y nosotras evalúan y se evalúan”

Los alcances de la noción de autoevaluación docente y la caracterización de los modelos, son los dos tópicos que fueron desarrollados en esta parte, pero son insuficientes para comprender la complejidad que entraña esta temática. Para las nuevas versiones del cuaderno es necesario profundizar las consideraciones sobre la intrínseca relación entre proyecto político y autoevaluación, aportar ejemplificaciones que permitan ilustrar los diversos modelos desarrollados y, analizar el sentido y la utilidad que puede aportar este tipo de valoración a estructuras organizativas no estatales tales como: colectivos docentes, organizaciones sindicales, etc. La autoevaluación docente en latinoamérica en general y en argentina en particular, es una tierra fértil, pero para que pueda florecer sus frutos es necesario plantar semillas, abonar con nutrientes y regarla con agua, porque solo el trabajo constante puede garantizar su crecimiento.

En la cuarta y última parte se emplean algunos hilos del campo de la metodología de la investigación para presentar primero, tres técnicas tales como: encuesta, entrevista y observación; segundo, dos guías de elaboración de proyecto, una de investigación y la

otra de autoevaluación de la práctica; además se acercan dos directorios la primera de investigadores o evaluadores y la segunda de revistas científicas dedicadas a la enseñanza universitaria. Estos aportes, no caben dudas, ayudarán a investigar o valorar la propia práctica docente.

Hasta aquí se han desarrollado, de manera panorámica, las problemáticas relativas a las técnicas y herramientas, pero prácticamente no se hizo referencia a los efectos que producen los avances de las TICs en estos temas; en las próximas versiones de este cuaderno es imprescindible analizar los profundos cambios que produce la sociedad de la información en la construcción, aplicación y sistematización de estas técnicas o herramientas. Las TICs pueden potenciar la investigación y la auto-evaluación de la práctica, aunque no se debe perder de vista nunca, que estas técnicas y herramientas de trabajo deben contribuir al conocimiento de la realidad educativa y al encuentro dialógico entre docentes y no cosificarlo en su estudio.

Si ha llegado hasta aquí, después de destejer todos los hilos de este cuaderno, ahora es necesario tejer un nuevo cuaderno con partes de este tejido y con nuevos hilos que pudieran producir. Ese nuevo cuaderno que escribirá debe estar formado por hilos de conceptos, hilos de preguntas, hilos de dudas e hilos de escuchas que ayuden a tramar nuevos saberes y a explorar el mágico mundo de la enseñanza universitaria.

## BIBLIOGRAFÍA

- ACCIÓN EDUCATIVA (1998): Escuela y marginación: doble violencia. Acción Educativa. Santa Fe.
- ACHILLI, E. (1986): La práctica docente. Una interpretación desde los saberes del maestro. Cuaderno de formación. Universidad Nacional de Rosario. Santa Fe.
- ALONSO, L. (1994). Sujeto y Discurso. El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. EN DELGADO, J.M. Y GUTIÉRREZ, J. (Coords.), Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis.
- AMIEVA, R. et al. (2001): Representaciones y formación. Una experiencia de investigación con ingenieros docentes. En Tarasconi, M. (Comp.): Educación y ciencias naturales. En Alternativas. Año VI. Nro. 23. San Luis.
- ARCHENTI, N. (2012): El sondeo. En MARRADI, A., ARCHENTI, N., Y PIOVANI, J. I. Metodología de las ciencias sociales. Cengage. Buenos Aires. pp. 179-190.
- ARDOINO, J. (2000): Consideraciones teóricas sobre la evaluación en educación. En RUEDA, M. Y DÍAZ BARRIGA, F. (comps.) Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales (pp. 23-40). Paidós. México.
- ARÓN, A.M. Y MILICIC, N. (1999): Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. Revista Psykhé. Nro. 2 (9), 117-123.
- Assaél, J (1993). Talleres de Educadores Democráticos. En Cómo aprende y cómo enseña el docente. Un debate sobre el perfeccionamiento docente. Chile: PIIE .
- ASTORGA, B Y VAN DER BIJ (1991): Diagnóstico participativo. Humanitas. Buenos Aires.
- BARABTARLO, A. Y THEEZ, M. (1983): La investigación participativa en la docencia. Dos estudios de caso. En Perfiles Educativos. Nro. 2. CISE-UNAM. México.
- BÁEZ Y PÉREZ DE TUDELA, J. (2009): Investigación cualitativa. ESIC. Madrid.
- BONILLA, E y RODRÍGUEZ, P. (1997): Más allá del dilema de los métodos. La Investigación en las ciencias sociales. Ediciones Uniandes. Edit. Norma. Buenos Aires, 1997
- BARABTARLO, A. Y THEEZ, M. (s/f): Propuesta metodológica para la formación de profesores-investigadores en América latina. Ruptura con un modelo dependiente. En Revista de Educación Superior Nro. 44.
- BATALLÁN, G. (1983): Talleres de Educadores. Capacitación mediante la investigación de la Práctica. FLACSO. Buenos Aires.
- BATALLÁN, G. GARCÍA, F. (1986): El mundo del niño y el aprendizaje escolar. Su incidencia en la reformulación del rol docente. Talleres de Educadores, marco global de referencia. En: Encuentro de responsables de proyectos de la Red latinoamericana de investigaciones cualitativas de la realidad escolar. Buenos Aires.
- BENÍTEZ GALINDO, L. (2016): Evaluación e intervención pedagógica en la formación de docentes. Una acción reflexiva en el aula de clases. En IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, vol. 7, núm. 12, pp. 42-51
- BOGGIANO, N. (1993): El taller de educadores. Un analizador de la práctica educativa. En Revista Aula Abierta. Nro. 12. Buenos Aires.
- BOLSTER, A. (1983): Towards a more effective model of research on teaching. En Harvard Education Review. Vol. 53. Nro. 3. pp. 294-308.

- CABRERA, F. (1987): Investigación evaluativa en la educación. En GELPI, E. et al. Técnicas de evaluación y seguimiento de programas en Formación Profesional. Largo Caballero, pp.97-136. Madrid, España.
- CALATAYUD SALOM, M. A. (2004): La autoevaluación de la práctica docente: una aventura plagada de dificultades y satisfacciones. Revista Ciencias de la Educación, (Nro.198-199), pp.151-170.
- CANALES CERÓN, M. (2006) -Editor: Manuel. Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios. Lom Ediciones. Santiago de Chile.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación Acción en la formación del Profesorado. Martínez Roca. Barcelona.
- CASASSUS, J. (2006): La educación del ser emocional . Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey. Ediciones Castillo.Monterrey:
- CELMAN, S. (2000). Quién evalúa a los evaluadores. Espacio de docencia. Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires.
- CHIANG SALGADO, M, et al (2013): Un cuestionario de estilos de enseñanza para el docente de Educación Superior. Revista Lasallista de Investigación - Vol. 10 No. 2 – pp 62-68
- COLLIN, G. (1955): Selección de test al servicio de la psicología infantil. Kapelusz. Buenos Aires.
- CÓPPOLA, N. (2011): La evaluación de la función docente en la Universidad de Buenos Aires. IV Congreso Nacional y III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación. ¿Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda. Buenos Aires,
- DE MIGUEL, M. (1999): La evaluación de programas: entre el conocimiento y el compromiso. En Revista de Investigación Educativa. Vol. 19. Nº. 2. pp. 345-348.
- DE SOUSA SANTO, B. (2017): Democracia y transformación social. Siglo XXI. México
- DECRETO 2427/93 (1993): Programa de incentivo al personal docente de las Universidades Nacionales. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS. Argentina.
- DEL CID, A., MÉNDEZ, R. y SANDOVAL, F. (2007): Investigación. Fundamentos y metodología. (Primera Edición). México: Pearson Educación.
- DIGECE (2016): Módulo II La autoevaluación del desempeño docente.. Dirección General de Evaluación de la Calidad de la Educación de Honduras. Honduras.
- DIGGELEN, M. et al. (2013): Teachers' use of a self-assessment procedure: The role of criteria, standards, feedback and reflection. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 19(2), 115-134.
- DURKHEIM, E. (1979): Educación y sociología. Ediciones Península. Barcelona.
- ENRÍQUEZ, P (2002): Evaluación de programas y elementos para la mejora del diseño y desarrollo de la formación inicial de los docentes en metodologías de investigación. Tesis Doctoral. UAB. Barcelona.
- ENRÍQUEZ, P. (2007): El docente-investigador: Un mapa para explorar un territorio complejo. San Luis, Argentina. Ediciones LAE.
- EDELSTEIN, G. (2003): Prácticas y Residencias: Memorias, Experiencias, Horizontes. Revista Iberoamericana de Educación. Nro. 33, pp. 71-8
- ELLIOT, J.(1990): La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.
- FALS BORDA, O. (1990): El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis. Tercer Mundo Editores. (Octava edición).Colombia.



- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1994): Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. En ÁNGULO, J. Y BLANCO, N. Teoría y desarrollo del currículum. Aljibe. pp. 297-312. Málaga
- FIERRO, C; FORTOUL, B. y ROSAS, L. (2000): Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación acción. Maestros y Enseñanza. Paidós. México.
- FREIRE P. ([1970] 1998, a): Pedagogía del Oprimido, Siglo XXI Editores. México
- FREIRE P. (1998, b): Pedagogía de la autonomía. México: Editorial Siglo XXI
- FREIRE P. (2002): Cartas a quien pretende enseñar. SIGLO XXI EDITORES S.A. Buenos Aires.
- FREIRE, P. (1992): Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI. México.
- FREIRE, P. (2000): El grito manso. Siglo XXI editores. Buenos Aires.
- FOLGUEIRAS BERTOMEU, P. (2007); La Entrevista. (Documento de trabajo). Recuperado de: [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista% 20 pf.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf)
- GADOTTI, M. (2011): ¿Por qué debemos continuar leyendo a Gramsci?. en Hillert, F.; Ouviaña, H., Rigal, L. y Suárez, D., Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina, Buenos Aires. Noveduc libros.
- GAITÁN RIVERO, C. et al. (2005): "Estado del Arte: prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior". Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana.
- GALEANO, E. (2015) Tejidos Antología. Octaedro. Barcelona
- GALTUNG, J. (1966): Teoría y Método de la Investigación Social. Eudeba. Tomo I. Buenos Aires.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1994): Investigación Etnográfica. En García Hoz, V. y Otros. Problemas y métodos de la investigación en educación personalizada. Ediciones Rialp. Madrid.
- GARCÍA VALCÁRCEL, A. (2001): Didáctica Universitaria. La Muralla. Madrid.
- GIL FLORES, J (1994): Análisis de Datos Cualitativos. Aplicaciones a la Investigación Educativa, Barcelona, Edit. PPU, 1994,
- GIROUX, H. (1980): Critical theory and rationality in citizenship education. En Curriculum Inquiry. Nro. 10. Año 4. pp. 329-366
- GIROUX, H. (1990): Los profesores como intelectuales. Paidós. Barcelona.
- GIROUX, H. (1992): Teoría y resistencia en educación. Siglo XXI. México
- GOETZ, J.P. Y LECOMPTE, M.D. (1988): Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Laertes. Barcelona.
- GONZALEZ SANMAMED, M. (1995): "Formación docente: perspectiva desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional". PPU. Barcelona.
- GORODOKIN, I (2004) La formación docente y su relación con la epistemología Revista iberoamericana de Educación. Nro 35 (pp 1-9). Argentina
- GOYETTE, G y LESSARD-HÉBERT, M. (1988): La investigación- acción. Funciones. Fundamentos e instrumentación. LAERTES. Barcelona.
- GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1994): "Competing paradigms in qualitative research". En DENZIN, K. y LINCOLN, Y. (Eds.). Handbook of qualitative research. pp. 105-117. Sage. London.
- GUYOT, V. et al (1992): Poder saber la educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes. Lugar editorial, Buenos Aires

- HAMODI et al (2014): Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*. Vol. 37, Nro, 147. pp 146-16. México.
- HÜSEN, T. (1988): "Paradigmas de la investigación en educación. Un informe del estado de la cuestión". En DENDELUCÉ, I. Aspectos metodológicos de la investigación educativa. Narcea. Madrid.
- IGLESIAS, R. (2003): De carambas, recórcholis y caspitas: una mirada trashumante de la educación. Comunicarte. Córdoba.
- IWANICKI, E.F. Y MCEACHERN, L. (1984): Using Teacher self-assessment to identify staff development needs. *Journal of Teacher Education*, 35 (2). pp 38-42
- JACKSON, P. (1975): La vida en las aulas. Morova. Madrid.
- JAÉN DE RUIZ, C y RODRÍGUEZ GÓMEZ, C. (2011): La supervisión de la práctica docente como instrumento de mejora de la calidad. Tesis de maestría. Universidad Tecnológica del Salvador, San Salvador.
- LAFOURCADE, P. (1992). La auto-evaluación institucional en la Universidad. Editorial Fundación-Universidad Nacional de San Juan. San Juan.
- LA TORRE, A y GONZÁLEZ, R. (1992): El maestro investigador-La investigación en el aula. Grao. Barcelona.
- LATORRE, A. (1996). El diario como instrumento de reflexión del profesor novel. Actas del III Congreso de E. F. de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio. Ed. Ferlo Print.Guadalajara.
- LA TORRE, A. et al (1996): Bases metodológicas de la investigación educativa. GR92. Barcelona
- LOBOS, O. (1995): Perspectiva pedagógica investigativa. La reflexión sobre la práctica. En Actas del II coloquio. El docente investigador. Instituto de Ciencias de la Educación. pp. 69-86. Universidad Nacional de San Juan. San Juan
- MAS TORELLÓ, O. (2012): Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), pp. 299–318. Disponible en <http://redaberta.usc.es/redu>
- MILLMAN, J. Y DARLING-HAMMOND, L. (1997): Manual para la evaluación del profesorado. Editorial: La Muralla, S.A. Madrid.
- MURILLO, F. L. e HIDALGO, N. (2015): Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 5-9.
- MARTÍNEZ M.(1998): La investigación cualitativa etnográfica en educación. Trillas. México.
- MILLS, W. (1961): La imaginación sociológica. FCE. México.
- MURILLO TORRECILLA, J. et al (sf): La entrevista. Recuperado de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/Met\\_Inves\\_Avan/Presentaciones/Entrevista\\_\(trabajo\).pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Entrevista_(trabajo).pdf)
- NEAVE, G. (2001): Educación Superior: historia y política. Gedisa.Barcelona.
- NIETO GIL, J (1996): Autoevaluación de profesor. Praxis. Madrid.
- NIÑO ZAFRA, L. (2005): La evaluación docente en las políticas evaluativas y la administración escolar. En *Revista Opciones Pedagógicas*, 31. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.Bogot.
- ORD. CS -UNSL- N° 28/91. Régimen académico de la UNSJ. San Juan
- PERRENOUD, P. (2008): La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Ediciones Colihue. Buenos Aires.

- PICK, S. Y LÓPEZ, A. (1987): *Cómo investigar en Ciencias Sociales*. Trillas. México.
- POPKEWITZ, T. (1988): *Paradigma en Investigación Educativa. Las funciones del intelectual*. Mondadori. Madrid.
- ROCKWELL, E y EZPELETA, J. (coords) (1987): *La práctica docente y su contexto institucional y social* (Informe final 9 vols. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- RAHMAN, A. Y FALS BORDA, O. (1992): *Situación y perspectiva de la investigación-acción participativa*. Universidad Nacional de Bogotá. Colombia.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.4 en línea]. Disponible en: <https://dle.rae.es> [28/10/2021]
- ROCKWELL, E. (1987): *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del IPN. México.
- ROCKWELL, E. (1991): *Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina*. En *Revista perspectiva*. Nro. 2. México. pp 171-179.
- ROCKWELL, E. Y MERCADO, R. (1985): *La práctica docente y formación de maestros*. En Rockwell, E. y Mercado, R. *La escuela es el lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. DIE/Cinvestav/IPN. México. pp. 63-78
- RODRÍGUEZ BRANDAO, C. (1985): *Estructuras sociales de reproducción del saber popular*. En Hernández, et al. *Saber popular y educación en América latina*. Ediciones Búsqueda CEAAL. Buenos Aires. pp. 67-102.
- RODRÍGUEZ DE ANDRADE, R. Y GERMAIN M. (1998): *Instituciones docentes: Aparato o Cuerpo?*. En *Cátedra Paralela. Publicación de Docentes, Graduados y Estudiantes de la Escuela de Trabajo Social de la Facultad de Ciencia Política y RRH de la Institución de Educación Superior Nacional de Rosario*. Año 1. Nro.1. Rosario.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1980): *Aportaciones de la investigación experimental a la formación de profesores*. R.E.P. Nro. 147. España. pp 37-58.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. y otros. (1996): *Metodología de la Investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Málaga.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1990): *Elaboración, experimentación y evaluación de un proyecto curricular orientado a la evaluación para la paz. Un estudio de casos*. Tesis Doctoral. Universidad de Cádiz. Cádiz.
- ROMERO, H. et al (2006): *La praxis profesional del docente en formación: ¿formarlo viviendo el pasado, el presente, o la forma de vida del proyecto de sociedad por construir?*. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Nro. 40.
- RUEDA, M. (2008): *La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas en México*. Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia. UNAM/ IISUE/RIED. México.
- RUIZ OLABUENAGA, J.I. e ISPIZUA, M.A. (ED.) (1989): *La descodificación de la vida cotidiana*. Publicaciones de la Universidad de Deusto. Bilbao.
- SÁEZ, J. (1988): *El debate Teoría-Praxis en Ciencias de la Educación y su repercusión en Pedagogía Social*. *Revista de Pedagogía Social*, nº 3, Murcia.
- SAMAJA, J. (2004): *Proceso, diseño y proyecto*, JVE Ediciones, Buenos Aires
- SANTOS GUERRAS, M. A (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe. Málaga.

- SANTOS GUERRAS, M. A. (1998): *Evaluar es comprender*. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.
- SAUTU, R. et al (2015): *Manual de Metodología*. FLACSO- Buenos Aires.
- SCHÖN, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós. Barcelona.
- SIRVENT, M. (1993): *La investigación participativa. Aplicada a la renovación curricular*. En: revista latinoamericana de innovaciones educativas. Año 5. Nro. 13. OEA-Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina. Buenos Aires.
- SIRVENT, M. (1994): *Educación de Adultos. Investigación y Participación. Desafíos y contradicciones*. Ed. COQUENA. Buenos Aires.
- SIRVENT, M. (1999): *Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- SIRVENT, M. Y RIGAL, L. (2012): *Investigación Acción Participativa Proyecto- Un desafío de nuestros tiempos Para la construcción de una sociedad democrática*. Páramo Andino.
- SPRADLEY, J.P. (1979): *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart and Winston. New York.
- TAPIA, F.J. (2010): *Cómo elaborar un cuestionario. Notas de estadística aplicada a la administración, contaduría e informática administrativa*, Departamento de Matemáticas, Universidad de Sonora. México.
- TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significado*. Paidós. Barcelona.
- TEJADA, J. (1991): *La Evaluación en formación ocupacional*. Barcelona: Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.
- TEJADA, J. (1997): *Modelos de evaluación de programas*. En GAIRÍN, J; FERRÁNDEZ, A. (Comps): *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Praxis. pp. 269-281. Barcelona.
- TEJADA, J. (1998): *Evaluación de Programas: Guía práctica para su diseño*. UAB. Barcelona.
- TELLO, A.M. (2008): "Nuevas regulaciones en el trabajo docente". En Marcelo Ruiz, Marta de la Vega, David Dib y Gustavo Bruffman (coords.), *Reflexiones del Congreso Nacional por una Educación Superior Democrática, Popular, Emancipadora y Latinoamericana. Hacia la construcción de un nuevo movimiento nacional de trabajadores docentes universitarios*, Edición ADIUC-AGD-COAD. Córdoba. pp. 132-145.
- TUTTMAN, M. T. (2013): *Evaluación educacional El verdadero compromiso*. Revista Retratos de la Escuela, Brasíla, Vol. 7, Nro. 12. pp. 101-108
- UTEM (2018): *Uso de Listas de Cotejo. Como instrumento de observación*. VICERRECTORÍA ACADÉMICA Unidad de Mejoramiento Docente. Chile.
- UNIVERSITAT JAUME I (2008): *Guía de Autoevaluación para la Mejora de la Docencia Universitaria. Adaptación de la Guía de M<sup>a</sup> África de la Cruz Tomé*. <http://www.uji.es/bin/serveis/use/formacio/millora/guia.pdf>
- UTEM (2018): *Uso de Listas de Cotejo. Como instrumento de observación*. VICERRECTORÍA ACADÉMICA Unidad de Mejoramiento Docente. Chile.
- VAN VAUGH H. (1998): *The humboldtian university under pressure. New forms of quality review in western european countries*. University Open Press. London
- VALDÉS VELOZ, H. (2000): *Evaluación del desempeño docente*. Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del desempeño docente. Ponencia presentada por Cuba. México.

- VALLES, R. (1999): Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Síntesis. Madrid
- VERA GODOY, R. (1985): Orientaciones Básicas de los Talleres de Educadores. PIIE Chile.
- VERA GODOY, R. (1988): Metodologías de investigación docente: la investigación Protagonica. PIIE. Chile.
- VIEYTES, R. (2004). Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas. Edito. Buenos Aires
- VILLAR ANGULO, L. M. y MARCELO, C (1991). Evaluación de planes de formación para el cambio. En ESCUDERO, J y LÓPEZ, Y. (Edits). Los desafíos de las reformas. Arquetipo. Sevilla.
- VOGLIOTTI, A. et al (1998): La compleja vinculación teoría-práctica en tendencias de formación docente. En contexto de Educación. Revista del Departamento de Ciencias de la Educación. Año 1. Nro. 1. pp. 41-54.
- WALKER, S. (2016 a): El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. Revista Perfiles Educativos. Vol. XXXVIII, Nro. 153, pp. 105-119.
- WALKER, V. (2016 b): La evaluación como política pública: una mirada interpretativa de las políticas de evaluación del trabajo docente universitario. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación. Año 3 N°4. / Buenos Aires. pp 31-41
- WAINERMAN, C. (1997): Introducción acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales. En WAINERMAN, C y SAUTU, R. (comps) La trastienda de la investigación Editorial de Belgrano. Buenos Aires. pp. 13-38.
- ZECCHETTO, V. (1986): Comunicación y actitud crítica. Ediciones Paulina. Buenos Aires.
- ZABALZA, M. (2001): El proceso de enseñanza aprendizaje: el acto didáctico. Cataluña Universidad Rovira I Virgili. Catalunya.
- ZABALZA, M. (2003): Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Narcea. Madrid.