

## **Las prácticas de evaluación formativa en la universidad. Un estudio de caso**

*LEYMONIÉ SÁENZ, Julia*

*Universidad Católica de Córdoba, Universidad CLAEH – Uruguay*

### **RESUMEN**

Este artículo se enmarca en una tesis doctoral en elaboración cuyo objetivo general es develar el proceso colaborativo de construcción y reconstrucción de las prácticas de evaluación formativa que desarrollan los profesores de la Especialización y Maestría en Didáctica de la Educación Superior (EMEDS), posgrado dirigido a docentes universitarios, en la Universidad Centro Latinoamericano de Economía Humana (UCLAEH) en Uruguay. La muestra estuvo constituida por 8 profesores. Se realizó un ciclo de entrevistas de autoconfrontación cruzada que se analizaron utilizando las estrategias metodológicas de la Teoría Fundamentada. Se identificaron 5 categorías axiales con las cuales se construyó una categoría central, nominada evaluación participativa crítica. La estrategia metodológica se reveló potente como estrategia de desarrollo profesional en el marco de un trabajo colaborativo entre pares.

### **Palabras clave:**

***evaluación formativa, enseñanza superior, enseñanza y formación, formación profesional, investigación participativa.***

“En ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el que nos presenta la divisoria de aguas contemporánea. Sencillamente nunca antes estuvimos en una situación semejante. Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las nuevas generaciones para vivir en semejante mundo”

(Bauman, 2008: 46)

## 1. Introducción

Este artículo se enmarca en una tesis doctoral en elaboración cuyo objetivo general es develar el proceso colaborativo de construcción y reconstrucción de las prácticas de evaluación formativa que desarrollan los profesores de la Especialización y Maestría en Didáctica de la Educación Superior (EMEDES), posgrado dirigido a docentes universitarios, en la Universidad Centro Latinoamericano de Economía Humana (UCLAEH) en Uruguay. Esta universidad propone un modelo universitario alternativo al tradicional incorporando el concepto de desarrollo humano sustentable entendido como la posibilidad de las personas de expandir sus libertades y sus capacidades para elegir “el tipo de vida que valoran y que tienen razones para valorar” (PNUD, 2011). Este enfoque está en sintonía con el impulso de las Conferencias Regionales de Educación Superior (2008, 2018) que, retomando las ideas de la Reforma de Córdoba de 1918, ratifican la necesidad de propiciar nuevas reformas universitarias comprometidas con el desarrollo de sociedades más justas e igualitarias, declarando la educación superior como bien público y derecho humano y social que debe ser garantizado por los Estados. En coherencia con la filosofía institucional, el plan de estudios de la EMEDES plantea una modalidad de evaluación que pretende superar las propuestas tradicionales de exámenes, monografías o trabajos finales para otorgar un papel fundamental a la reflexión permanente y la deliberación crítica a través de un sistema de evaluación de carácter democrático y emancipador. El foco de interés de nuestra tesis está colocado en las prácticas de evaluación formativa que desarrolla el equipo docente a los efectos de poner en acción la propuesta curricular del posgrado.

Es así como nuestro problema de investigación ha quedado definido según dos ejes. Por un lado, señalamos que las **prácticas de enseñanza** en la universidad, en particular las **prácticas evaluativas**, no recogen las exigencias de una formación superior que estimule en los estudiantes la autoformación favorecedora de una participación social comprometida, responsable y ética. Por el contrario, las prácticas evaluativas presentes hoy en la gran mayoría de los cursos universitarios se basan en procesos cognitivos que promueven la reproducción acrítica del conocimiento. La otra vertiente aborda el desarrollo **profesional docente** de los profesores universitarios. La inmensa mayoría de los docentes universitarios, tanto en el sistema público como en el privado, llegan a la docencia sin formación específica para desarrollar esa tarea y se van “haciendo docentes” por inmersión ambiental siguiendo modelos didácticos heredados de su propia formación como estudiantes (Leymonié, 2009; De la Herrán, 2012; Porlán, 2017).

A los efectos de abordar este problema hemos diseñado un estudio de caso (Neiman & Quaranta, 2006; Stake, 1999) orientado por la pregunta ¿Cómo construyen y reconstruyen sus prácticas de evaluación los profesores que integran el equipo docente de la Especialización y Maestría en Didáctica de la Educación Superior (EMEDS) de la UCLAEH, durante el período 2019 – 2023?

El recorte realizado para este artículo se refiere a uno de los objetivos específicos de la tesis: Interpretar los discursos de las profesoras y los profesores del equipo docente sobre sus prácticas de evaluación. Este objetivo pretende aportar a dos de las preguntas complementarias a la principal: ¿Cómo el equipo docente desarrolla la evaluación formativa? y ¿Cuáles son los sentidos pedagógicos que el equipo docente le otorga a la evaluación?

## **2. Breve referencia a los marcos teórico y metodológico**

Nuestra investigación coloca su foco en constructos propios de la didáctica mirados desde una perspectiva pedagógica crítica (Freire, 1970, 1972; Grundy, 1987; Patton, 2017) que apela al involucramiento comprometido de docentes y estudiantes en la empresa de construir mundos mejores. Desde este marco entendemos la didáctica como un campo en construcción que concibe la enseñanza y la evaluación como procesos políticos que se nutren en diversos saberes humanos, que rechazan la idea tradicional de enseñanza como actividad neutra y objetiva y que se encuentran estrechamente ligados y comprometidos con la justicia social (Fiore & Leymonié, 2020). Desde este escenario teórico, concebimos la educación universitaria como una práctica que implica la transmisión crítica de una cultura profesional con vistas al análisis y la transformación social: “se modifica lo recibido, se trabaja con futuros inciertos” (Bambozzi, 2005: 19), con un fuerte vínculo entre la emancipación y los procesos de autorreflexión de los involucrados, como experiencia individual que solo se logra en el marco de la libertad colectiva, en procesos de interacción social (Grundy, 1998). Las construcciones curriculares, -y la evaluación lo es-, se constituyen como negociaciones entre docentes y estudiantes desarrolladas en un entramado dialógico durante la acción didáctica, en planos de igualdad, contribuyendo desde sus lugares a la producción de acciones liberadoras que transformen la realidad (Freire, 2008). El aula es el lugar donde se articulan estas negociaciones en la figura del profesor que, simultánea e indisolublemente, es pedagogo y es didacta. En este marco concebimos la evaluación como “un proceso crítico reflexivo referido a todas las dimensiones de la enseñanza, apoyado en evidencias de diversos tipos...proceso continuo durante el cual diversos actores (estudiantes, docentes, supervisores) comprometidos en una misma acción

educativa y centrados en el interés de comprender y transformar, evalúan las distintas dimensiones de la situación didáctica” (Fiore & Leymonié, 2020, p. 331).

Desde esta perspectiva teórica, nuestra hipótesis epistemológica sostiene la imposibilidad de construir conocimiento sin considerar las condiciones en las que el mismo se produce, por lo cual consideramos que el investigador es un instrumento esencial para obtener información de manera exhaustiva, desde su propia perspectiva, en el ambiente natural de hechos, en este caso, en el contexto universitario de posgrados (Denzin y Lincoln, 2012). Es así como, para llevar adelante este estudio de caso, hemos seleccionado el enfoque, el diseño y las herramientas que brinda la investigación colaborativa donde la investigadora se involucra en dos roles: investiga el proceso a la vez que coordina el equipo docente investigado. La investigación colaborativa admite una visión multidimensional del proceso, no solo por el conjunto de herramientas de investigación que es posible combinar, sino también por la participación privilegiada de los propios sujetos estudiados en la construcción activa del conocimiento generado en la investigación. Entendemos que la investigación colaborativa nos proporciona una estrategia apropiada para la construcción de conocimiento práctico, ubicado en su contexto, capaz de producir praxis transformadora, apelando al involucramiento de los sujetos estudiados como socios de la investigación (Freire, 2008), en este caso los docentes de la EMEDES.

A su vez, la necesidad de abordar simultáneamente aspectos del desarrollo profesional en cuanto a la elaboración e implementación de una propuesta didáctica, en este caso la evaluación formativa, implica contemplar el doble juego entre la formación y la investigación lo cual es la propuesta fundamental de la investigación colaborativa. El propósito final de la investigación colaborativa es lograr la co – construcción de saberes por parte de profesionales prácticos y profesionales investigadores, de acuerdo con un objeto de investigación determinado colaborativamente, en este caso la evaluación formativa. El enfoque de investigación colaborativa que hemos elegido para nuestro trabajo se apoya en los aportes de Serge Desgagné de la Universidad de Laval y Nadine Bednarz de la Universidad de Quebec cuyo origen se produjo en el contexto anglosajón de los años 80, apoyado en el marco teórico del “profesional reflexivo” desarrollado por Schön (1998).

Desgagné (1995, 1997, 2005, 2007) propone tres enunciados fundamentales que estructuran la conceptualización del enfoque colaborativo de investigación. En primer lugar, señala que la investigación colaborativa supone un proceso de co-construcción entre *partenaires* de investigación, enseñantes e investigadores. En segundo lugar, destaca que este enfoque se juega sobre dos registros a la vez, la producción de conocimiento y el desarrollo profesional de los profesores. El tercer enunciado remarca

que este enfoque investigativo contribuye de una manera muy profunda al acercamiento, incluso a la mediación, entre la comunidad de investigadores (la academia) y la comunidad de práctica profesional (los docentes). Estos tres enunciados perfilan una visión constructivista del “saber” a desarrollar, a partir de un proceso colectivo de interpretación donde la teoría y la práctica están en constante relación, a través de espacios compartidos de reflexión. En coherencia con estos principios, el proceso investigativo recorre tres momentos que no son temporalmente consecutivos, sino que se producen en procesos de iteración, un ir y venir desde un momento al otro: la construcción de la co – situación; el desarrollo de la co – operación y la elaboración de la co – producción.

### **3. Contexto de la investigación**

Como ya fue dicho, esta investigación se desarrolla en una carrera de posgrado que brinda la UCLAEH, dirigida a docentes de enseñanza superior en ejercicio, cuyo propósito es ofrecer un ámbito informado de reflexión y discusión en torno a las problemáticas actuales de la educación superior a la vez que aportar conocimientos actualizados en Didáctica Universitaria, promoviendo la apropiación de herramientas teóricas y prácticas para la investigación y transformación de las prácticas docentes.

Nuestra atención investigativa está colocada en el equipo docente, integrado por 8 docentes, 4 de los cuales son egresados de la carrera en cuestión. Para nuestra investigación este equipo constituye una importante fortaleza y ámbito de posibilidad. Está integrado por profesores con amplia experiencia en la docencia universitaria, algunos también investigadores, que han construido y construyen criterios didácticos comunes producto de un trabajo coordinado a lo largo de los 12 años de historia de este posgrado. Como valor agregado cabe destacar que la investigadora es también la coordinadora de este posgrado desde sus inicios lo que agrega ingredientes interesantes en cuanto a las implicancias a considerar durante el proceso de investigación colaborativa en relación con su doble rol.

### **4. Los docentes del equipo hablan sobre sus prácticas de evaluación**

En este artículo mostramos un primer avance del análisis de los discursos de las profesoras y los profesores del equipo docente en vistas a dar cumplimiento a uno de los objetivos de la tesis, tal como ya fue mencionado en la Introducción. En este avance presentamos los aportes que las entrevistas realizaron en torno a la posibilidad de captar el sentido pedagógico que los docentes otorgan a la evaluación que implementan en sus clases.

#### **4.1. Ciclo de entrevistas de autoconfrontación**

Estos discursos fueron captados a través de un ciclo de entrevistas de autoconfrontación, que representa el corazón del trabajo colaborativo que hemos llevado a cabo durante el trabajo de campo. Elegimos este dispositivo para desarrollar el momento de la co – operación, momento en que se ponen en común los puntos de vista de la investigadora y los docentes, así como de los docentes entre sí. Durante este proceso se discuten y alcanzan acuerdos negociados respecto a los diversos aspectos que van surgiendo durante las entrevistas. Es el momento de la situación reflexiva, donde los integrantes del grupo deshacen y rehacen los vínculos entre lo que les gustaría hacer y lo que realmente han hecho o hacen. Entendemos que constituyen una herramienta ideal para desarrollar la co – operación porque colocan el foco en el análisis de la actividad profesional en situación, con el propósito explícito de colaborar al desarrollo profesional y a la transformación de las prácticas: brindan un método que permite intervenir en las situaciones de trabajo y, a la vez, realizar el co – análisis de estas, ofreciendo condiciones adecuadas para poner en diálogo los investigadores y los colectivos de trabajadores, en este caso, docentes. Este tipo de entrevista tienen el privilegio de promover la reflexión teórica sobre el trabajo técnico y práctico con notable coherencia de principio a fin, enfatizando la verbalización de la acción y el diálogo con el otro, a partir del recuerdo de rastros de actividades pasadas, subvirtiendo los tradicionales dispositivos de observación de forma tal que los trabajadores sean los observadores de su actividad, en vez de ser los observados (Fernández y Clot, 2007). Es una herramienta que comenzó a desarrollarse en el marco de la psicología del trabajo, dentro de la tradición ergonómica francesa (Clot et al., 2000; Fàita & Viera, 2003) con una fuerte influencia de la teoría de la actividad (Bajtin, 1970, 1978; Engeström, 2001; Vigotski, 2010).

El ciclo de entrevistas se organizó en 4 etapas sintetizadas en la siguiente tabla:

**Tabla 1**

*Etapas del ciclo de entrevistas de autoconfrontación*

<b>ETAPAS</b>	<b>DESCRIPCIÓN DEL PROCESO</b>
<b>ETAPA 1. Selección del Material Evocador (MAE)</b>	La investigadora realiza una selección intencional a partir del relevamiento de la Plataforma de la Especialización en 4 generaciones (2019 a 2022)
<b>ETAPA 2. Entrevista de autoconfrontación simple (primera entrevista)</b>	En la <u>primera entrevista</u> la investigadora promueve la confrontación entre un docente y un material evocador personal, elaborado e implementado hace un cierto tiempo, con el propósito de desarrollar una actividad reflexiva en base a tres o cuatro preguntas disparadoras. Esta entrevista se filma dado que constituye el material evocador de la segunda entrevista.

<p><b>ETAPA 3. Entrevista de autoconfrontación cruzada (segunda entrevista)</b></p>	<p>En la <u>segunda entrevista</u> el intercambio entre la investigadora y el docente autor del material evocador se enriquece con el aporte de otro colega del equipo en torno al material evocador constituido por el video de la primera entrevista (el material evocador original también está a disposición del otro colega <u>previamente a esta entrevista</u>).</p>
<p><b>ETAPA 4. Entrevista de confrontación colectiva (tercera entrevista)</b></p>	<p>La <u>tercera entrevista</u> reúne a la investigadora con integrantes del equipo docente. El material evocador está constituido por un portafolio producido por un estudiante y su respectiva matriz de valoración. El foco de la entrevista está colocado en la discusión del <u>portafolio como instrumento de evaluación y de acreditación</u>. Ese material evocador se pone a disposición de los docentes con tiempo suficiente para analizarlo <u>previamente a la entrevista colectiva</u>.</p>

Realizamos 7 entrevistas de autoconfrontación simple y 5 entrevistas de autoconfrontación cruzada (una de ellas fue colectiva). Las entrevistas fueron realizadas a través de la plataforma Zoom y grabadas en audio y video. Tuvieron una duración entre 40 a 70 minutos.

En nuestro caso las entrevistas se desarrollaron en torno a un material evocador del trabajo evaluativo de los docentes que hemos denominado Material Evocador (MAE): es un material (en soporte físico) que contiene “trazas de la actividad realizada” cuyo propósito es promover la “actividad intelectual sobre la actividad real” (Cahour & Licoppe, 2010).

A partir de un relevamiento de las herramientas evaluativas (consignas, actividades, fichas de lectura, listas de cotejo, matrices, etc.) usadas por los docentes seleccionamos un conjunto de aquellas que fueron consideradas más apropiadas para colaborar al recuerdo de situaciones pasadas recuperando la memoria no sólo del qué y del cómo de la propuesta de evaluación sino, sobre todo, del para qué, en una búsqueda del sentido de la evaluación. En general cada MAE estuvo constituido por dos o tres herramientas organizadas según un cierto hilo conductor referido a un aspecto concreto del proceso de evaluación donde también, en algunos casos, se incluyeron trabajos de los estudiantes. Elaboramos un MAE por cada docente.

#### 4.2. El proceso de análisis de las entrevistas basado en los datos

En correspondencia con el propósito del ciclo de entrevistas, hemos optado por un análisis inductivo basado en los datos empíricos, utilizando las herramientas metodológicas que brinda el enfoque de la Teoría Fundamentada (TF) (Gibbs, 2012; Strauss & Corbin, 1998; Meliani, 2013; Taylor y Bogdan, 1986). Realizamos un proceso

iterativo de teorización progresiva a través de 6 momentos, a saber: codificación, categorización, comparación, integración, modelización, teorización. Estos momentos no son lineales ni equivalentes: su amplitud y profundidad variaron durante el curso de la investigación. Cada uno de estos momentos permitió alcanzar un mayor grado de conceptualización sobre los datos empíricos de modo de ir llegando poco a poco a una teorización del fenómeno estudiado. La codificación inicial, de carácter abierto, fue el punto de partida del análisis, momento en que comenzamos a construir el marco de categorías conceptuales. A medida que avanzamos en el proceso de ida y venida sobre las transcripciones y filmaciones, fue posible ir consolidando mayores niveles de abstracción conceptual. Si bien cada momento del proceso es interdependiente de los demás, todos están profundamente ligados. Esta confrontación continua nos permitió adecuar nuestras primeras aproximaciones teóricas con los datos empíricos. Cuando los enunciados teóricos comenzaron a emerger, los fuimos confrontado con los datos y tuvimos, en consecuencia, que modificar los códigos o crear nuevos: mantener “abierto” la evidencia empírica (Charmaz, 2014). También pusimos atención en respetar la doble exigencia de la TF que consiste en, por un lado, enraizar el análisis en los datos empíricos y, por otro lado, mantener una cierta sensibilidad teórica (Glaser y Strauss (1967). En este sentido hemos tomado distancia, temporalmente, de la literatura científica a fin de no contaminar los datos empíricos por conceptos de la teoría de la evaluación y por nuestra propia pre – comprensión del fenómeno.

Ya hemos dicho que el análisis según la metodología de la TF constituye un proceso iterativo durante el cual la codificación, siempre presente, desarrolla diferentes niveles de codificación, cada vez más abstractos conceptualmente. No es posible reflejar fielmente este proceso en la lógica de escritura para un artículo científico. Realizaremos la presentación del análisis en tres momentos concebidos a partir del orden clásico planteado por la TF, sin dejar de recordar la iteración del proceso: **el primer momento**, descriptivo y de carácter inductivo, incluye la codificación y la categorización; **el segundo momento** es deductivo y analítico, implica la comparación y la integración y **el tercer momento**, interpretativo y de verificación, es el momento de construcción de la teoría a través de la modelización y la teorización.

#### **4.2.1. Corpus**

El *corpus* de análisis estuvo constituido por las transcripciones de las entrevistas, los MAEs y las notas de bitácoras. Realizar y organizar las transcripciones y las notas de campo fue el primer paso del análisis. En esa instancia trabajosa, minuciosa y extensa comenzó el proceso creativo, “pasar en limpio”, teniendo presente que transcribir implica un cambio de medio interpretativo, donde la información hablada se transforma en dato escrito. Siguiendo a Gibbs (2012) conservamos las filmaciones a mano y en más de una

ocasión, durante el trascurso del análisis debimos recurrir a ellas. Los avances parciales del análisis fueron frecuentemente intercambiados con los docentes. Sus retroalimentaciones han sido de gran valor para avanzar en el análisis de los resultados formando parte de la co – construcción colaborativa de la investigación.

**4.2.2. Primer momento: codificación y categorización.** Donde se identifican los fragmentos significativos de los discursos a través de una codificación abierta para obtener segmentos de contenido en la búsqueda de categorías emergentes, efectuando así una primera reducción de los datos empíricos.

A partir de la primera lectura de las transcripciones, línea por línea, comenzamos el proceso de codificación identificando las ideas abordadas en las entrevistas para categorizar los textos y establecer un marco provisorio de conceptos, en un primer paso de teorización. “Codificar significa reconocer que no solo hay ejemplos diferentes de cosas en el texto, sino que hay distintos tipos de cosas a las que se hace referencia” (Gibbs, 2012, p.64). Hemos utilizado códigos *in vivo* y códigos sustantivos, privilegiando los primeros, es decir, expresiones, palabras, términos, que provenían directamente del discurso de los docentes, a través de los cuales ellos organizaban su realidad (Gibbs, 2012). Este tipo de código fue de gran utilidad para enraizar el análisis en los datos con mayor fidelidad, protegiendo la posibilidad, siempre presente, de realizar interpretaciones basadas en nuestras ideas previas sobre el asunto. Usando el método de la comparación constante, es decir, comparando los datos empíricos con los códigos abiertos, hemos organizado y reorganizado los análisis en un listado que podemos calificar de un sistema de códigos que fue evolucionando en función de las lecturas subsiguientes a la primera, en un proceso de aproximación helicoidal a los conceptos teorizantes (Plouffe & Guillemette (2012), tras el logro de una comprensión cada vez más rica y profunda, ajustada a los datos y traducida en la elaboración de nuevos códigos o en modificación de los existentes.

El primer nivel de análisis, de codificación abierta, estuvo constituido por un primer reagrupamiento de datos, caracterizado por una actitud abierta a la emergencia de nuestra comprensión del fenómeno. En este sentido, hemos buscado hacer emerger la mayor cantidad posible de conceptos y categorías para poder comparar en la identificación de similitudes y diferencias. En este nivel, deseábamos alcanzar un primer esbozo de teorización (Strauss & Corbin, 1998). La operación de categorizar fue, dentro de todas, la más demandante en cuanto al estudio minucioso y perseverante. La elaboración de memos colaboró al registro de esta parte del análisis, así como las tablas de categorías provisionarias. Ambas herramientas fueron de gran utilidad para conservar la trazabilidad de los datos durante el trabajo de conceptualización posterior.

**4.2.3. Segundo momento: comparación e integración.** Donde se comparan y conectan las categorías emergentes de las primeras codificaciones, se clasifican y se desechan aquellas que no parecen significativas, en la búsqueda de ejes de análisis. La comparación se enfoca en las similitudes, las diferencias y las variaciones entre los datos empíricos y los códigos.

En el nivel de codificación axial, de mayor nivel de abstracción conceptual, proseguimos con la codificación abierta, pero esta vez buscando conectar las categorías en busca de ejes en torno de los cuales seguir desarrollando el análisis. Después de tener algunas categorías – eje tuvimos la necesidad de modificar la descripción de algunos códigos iniciales y de crear algunos nuevos a fin de relacionar con comodidad las categorías – eje con otros códigos o con otras categorías o subcategorías (Gibbs, 2012).

**4.2.4. Tercer momento: modelización y teorización.** Donde la comparación constante lleva al proceso de codificación selectiva durante el que se define la categoría central y otras categorías relacionadas, identificando sus propiedades y dimensiones.

Nuestra codificación, en esta etapa, tomó forma de codificación selectiva, la que, a través de una lógica de síntesis del análisis, permitió establecer más sólidamente el sistema de códigos construido en torno a nuestro concepto central del fenómeno estudiado, la evaluación formativa desde la perspectiva de las y los profesores del equipo docente de la EMEDES. Para llegar a este concepto realizamos una codificación selectiva y conceptual. En primer lugar, consolidamos las categorías construidas en torno a los conjuntos de datos ya codificados para seleccionar las más precisas. Además, la codificación conceptual, denominada “codificación teórica” por Strauss & Corbin (1998), nos permitió alcanzar un mayor nivel de abstracción en el análisis y profundizar teóricamente las categorías. Este proceso nos llevó a teorizar sobre nuestro objeto de análisis. Esta teorización no se define aquí como una teoría general, sino como una formulación provisional, sustantiva, que permite comprender la complejidad del fenómeno abordado tanto a nivel conceptual como a nivel empírico, en el marco de una situación didáctica concreta.

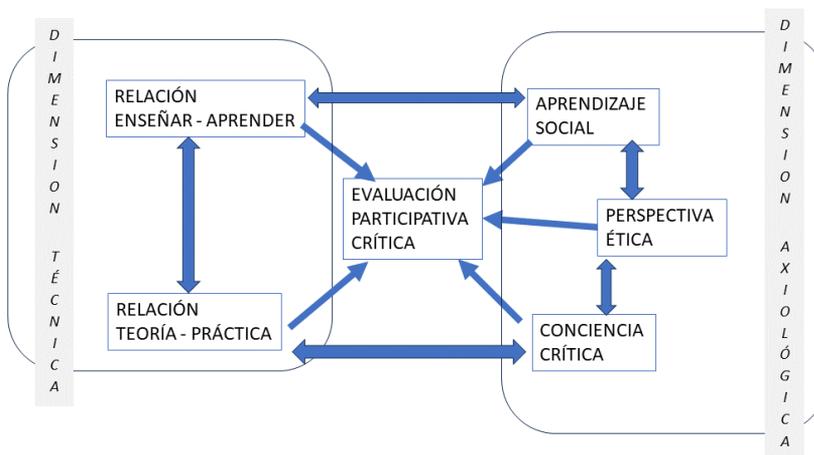
El desarrollo de esta estrategia se situó en un marco flexible como corresponde a una investigación colaborativa. Podemos mencionar dos eventos que dan cuenta de esta flexibilidad. Uno de ellos tiene que ver con la necesidad de ampliar los datos empíricos a los efectos de pulir las categorías e identificar la categoría central. Para esto, una vez finalizado el ciclo de entrevistas planificado fue necesario realizar una nueva entrevista, a uno de los integrantes del equipo docente, seleccionado por su perfil específico de didacta experto en enseñanza superior. En este caso, el MAE fue elegido por el propio docente entrevistado. El otro evento estuvo relacionado con la necesidad, en algunos casos, de

ampliar la muestra de materiales, a partir de sugerencias de los propios entrevistados. La intención original fue seleccionar 4 MAEs de distintos módulos para profundizar colaborativamente en su análisis, además del portafolio y la respectiva matriz, pero finalmente las entrevistas se estructuraron en torno a 9 MAEs, lo cual le dio una mayor riqueza a la calidad de la información recogida.

A continuación, mostramos un esquema que pretende modelizar el análisis y una tabla resumen del sistema provisorio de categorías alcanzado a partir del análisis de las entrevistas.

**Figura 1**

*Propuesta de modelo de relaciones e interacciones entre las categorías identificadas en el análisis de las entrevistas de autoconfrontación*



**Tabla 1**

*Categorías producidas en el análisis de las entrevistas de autoconfrontación*

Categorías iniciales	Relación entre categorías	Teorización	
		Primera teorización	Segunda teorización

Diálogo Vínculos interpersonales Creación compartida Colaboración Intersubjetividad Empatía	Aprendizaje social	DIMENSIÓN AXIOLÓGIC A	EVALUACIÓN PARTICIPATIVA CRÍTICA. La evaluación se concibe como una actividad política impregnada de valores subjetivos que se objetivan a través de prácticas consensuadas en co - colaboración con la finalidad de aportar a la comprensión de la realidad educativa en la cual se desempeñan los estudiantes del posgrado y contribuir a su transformación para la mejora.
Autonomía Emancipación Contextualización Democracia Reflexividad Transparencia Acción consciente	Conciencia crítica		
Vínculos interpersonales Intersubjetividad Afectividad Empatía Consenso	Perspectiva ética		
Proceso Flexibilidad Coherencia Enseñanza Aprendizaje	Enseñar – aprender	DIMENSIÓN TÉCNICA	
Acción conciente Desafío cognitivo Contextualización Reflexión informada	Teoría – práctica		

Nos interesa destacar que, tanto el modelo como la tabla, son productos provisorios del proceso de teorización que aún sigue abierto. Consideramos que posiblemente aún no se haya alcanzado la saturación teórica de los datos. Dado que este trabajo pertenece a una investigación doctoral que aborda el objeto de estudio desde varias estrategias de investigación, en adhesión al concepto de investigador como *bricoleur* (Kincheloe, 2001; Denzin & Lincoln, 2012), el análisis será enriquecido con aportes provenientes de otras miradas.

### 4.3. Sobre la validez de la estrategia metodológica

Los criterios de validez científica siempre resultan de una construcción social que surge de las relaciones entre los investigadores de cierto campo científico y las disciplinas involucradas en este. De donde surge que los criterios que definimos son adecuados en un momento dado y para una comunidad concreta de investigadores. En el caso de la Teoría Fundamentada entendemos que, en lugar de responder a una serie de criterios preestablecidos, la propia metodología obliga al investigador a la reflexión crítica y al enfoque ético a lo largo de toda la formalización teórica, y lo somete a realizar una autoevaluación vigilante de forma continua, direccionando la investigación en función de las emergencias del territorio preocupándose sistemáticamente de lo que se produce a la luz de los datos empíricos, para poder cuestionar siempre su propia producción intelectual (Meliani, 2013). Esto conlleva una actitud flexible que es propicia a recibir las críticas constructivas de sus pares. En el ámbito de la investigación educativa estos aspectos son clave para las transformaciones, así como también lo es la sensibilidad teórica del investigador como principal instrumento de la investigación (Taylor y Bogdan, 1986)

#### **4.4. Reflexiones a modo de cierre.**

Las primeras aproximaciones a la interpretación de los datos empíricos obtenidos a partir de las entrevistas de autoconfrontación que se abordaron en este trabajo, nos permiten adelantar dos cuestiones de gran interés para la investigación didáctica. Por un lado, percibimos la existencia de una clara preocupación en el equipo docente por co – construir un adecuado marco de referencia para la evaluación formativa en la EMEDES. Se evidencia que la preocupación principal está centrada en desarrollar un proceso que permita construir juicios valorativos consensuados y coherentes con las intenciones educativas propuestas en el plan de estudios, es decir la construcción del marco referencial de la evaluación (Fiore & Leymonié, 2020; Mottier Lopez, 2017). Adherimos a teorías que señalan que este marco no es un constructo fijo, sino que se desarrolla durante las diferentes etapas del proceso evaluativo, en una relación dialéctica entre la definición de los objetivos y la manera de observar los resultados, todo ello situado en un contexto determinado (Mottier Lopez & Dechamboux, 2019). En nuestro caso se observa que el equipo concibe la dimensión técnica de la evaluación sometida a la evolución de la dimensión axiológica y la perciben como herramienta que permite poner en práctica los valores (Leymonié, 2023). La dificultad expresada por los docentes consiste en “traducir las intenciones educativas en criterios, indicadores, en definitiva, herramientas, que respeten esas expectativas” (expresión de una de las docentes). Es decir que la propuesta de evaluación impulsada por el equipo docente está pensada para responder a la tensión expresa que se manifiesta a la hora de relacionar las expectativas con las maneras de observarlas, es decir con las herramientas construidas y puestas en práctica para llevar

adelante la evaluación formativa, la tensión entre lo axiológico (para qué evaluar) y lo técnico (qué y cómo evaluar). El otro asunto de interés tiene que ver con las potencialidades que el uso de las entrevistas de autoconfrontación tienen para el desarrollo profesional docente. La confrontación del docente con las trazas de su actividad previa lo coloca en una situación de tensión entre lo que hizo, sobre todo si ya ha transcurrido un cierto tiempo, y lo que actualmente haría en una situación de trabajo similar. Para esto debe interactuar consigo mismo -en la confrontación simple- o con el colega -en la confrontación cruzada- a fin de reapropiarse de la acción y hacerla dialogar con la teoría (Numa-Bocage, 2020). Durante el transcurso de las entrevistas hemos observado que este tipo de trabajo reflexivo se mostró especialmente potente para repensar colectivamente el trabajo docente cotidiano en el marco del respeto y la libertad intelectual (Cahour & Licoppe, 2010; Zeichner, 2010). También pudimos constatar el poder mediador de los MAE a la hora de desarrollar puntos de vista sobre la situación de trabajo, en la interacción con los demás.

## Bibliografía

- Bajtin, M. (1970) Literatura, cultura y tiempo histórico. *Novyi mir*, 11, 237 – 240.
- Bajtin, M. (1998) Los géneros literarios. En *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bambozzi, E. (2005). *Escritos Pedagógicos*. El Copista
- Cahour, B. & Licoppe, C. (2010) Confrontations aux traces de son activité. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(1), 243 – 253.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (Second edition). SAGE Publications.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: Une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, [En ligne], 2-1, <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y. S. (Coords) (2012) *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa* (Vol. I) Gedisa.
- Desgagné, S. (1997) Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 23(2),371-393.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. In M. Anadon (Dir.) *La recherche participative : multiples regards*. Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S., Bednarz, N. (2005) Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 31 (2), 245–258.
- Engeström, Y. (2001) El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14 (1).

- Faïta, D., & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 19, 123-154.
- Fernández, G., & Clot, Y. (2007). Entrevistas en auto-confrontación: Un método en clínica de la actividad. *Laboreal*, 3(1) <https://doi.org/10.4000/laboreal.12782>
- Fiore E. y Leymonié, J. (2020) *Didáctica Práctica para la enseñanza básica, media y superior*. Magró.
- Freire, P. (1970) *La educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1972) *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2008) *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- Grundy, S. (1998) *Producto o praxis del curriculum*. Morata
- Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (Eds.). (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée*. Presses de l'Université du Québec.
- Kincheloe, J.K. (2001) Describing the Bricolage: Conceptualizing a New Rigor in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 7 (6), 679 – 692.
- Leymonié, J. (2009) Se nota que sabe pila...Pero no le entiendo nada. Acerca de la necesidad de cambios en las aulas universitarias. *Cuadernos del CLAEH*, 99 (2): 63 – 79.
- Leymonié, J. (2023). El portafolio de evidencias en la formación didáctica de profesores universitarios. *Cuadernos del Claeh*, 42(117) <https://doi.org/10.29192/claeh.42.1.5>
- Méliani, V. (2013). Choisir l'analyse par théorisation ancrée: Illustration des apports et des limites de la méthode. *Recherches qualitatives, Hors Série*(15), 435-452.
- Mottier Lopez, L. (2017). Une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves. En *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (pp. 169-192). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.detro.2017.01.0169>
- Mottier Lopez, L. M., & Dechamboux, L. (2019). Modélisation d'une évaluation « de » et « pour » la recherche collaborative: L'exemple de deux recherches sur des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. *La Revue LEeE*, 1, Article 1. <https://doi.org/10.48325/rleee.001.02>
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006) Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis (Coord.) *Estrategias de Investigación cualitativa* (1era. Ed., 213 – 237) Morata.
- Numa-Bocage, L. (2020). L'entretien d'analyse de l'activité en didactique professionnelle : l'EA-CDP. *Phronesis*, 9(3-4), 37–48.
- Patton. M. Q. (2017) Pedagogical principles of evaluation: Interpreting Freire. In M. Q. Patton (Ed.), *Pedagogy of Evaluation. New Directions for Evaluation*, 155, 49–77. American Evaluation Association - Jossey-Bass.
- Plouffe, M.-J., & Guillemette, F. (2012). La MTE en tant qu'apport au développement de la recherche en arts. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages* (pp. 87-114). Presses de l'Université du Québec.
- Porlán, R. (Coord.) (2017) *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Morata.

- PNUD (2011) Rapport sur le développement humain. Durabilité et Équité: Un Meilleur Avenir pour Tous. Programme des Nations Unies pour le Développement.
- Schön, D. - (1998) - El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós
- Stake, R.E. (1999) *Investigación con estudios de caso*. Morata.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (1998) *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications.
- Vigotski, L. (2010) *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Zeichner, K. (2010) *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata.