

## **LA CONCEPCIONES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO Y LA EVALUACIÓN: GÉNESIS Y DESARROLLO DE LA APLICACIÓN DE UN ENFOQUE METODOLÓGICO**

**José Ignacio Moraza Herrán**

**Ascensión Antón Nuño.**

Profesores del Área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos.

jimoraza@ubu.es; aanton@ubu.es;

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.681>

*Fecha de Recepción: 16 Febrero 2014*

*Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014*

### **ABSTRACT:**

Teaching is a complex work that studies from very diverse methodologic approaches. The decisions that the investigator makes when he tries to understand and to explain a phenomenon they always have consequences. Perhaps most important, when a phenomenon is investigated like this, it is the level of depth and complexity that is tried to reach. Options that allows to gather and to study better how they live and the protagonists explain themselves their professional experiences are of qualitative character. The use of this route demands a solid theoretical formation and practical the investigator, the rigorous control of the methodologic decisions that are taken and the capacity to describe of form need the passage crossed in the accomplishment of the work. To present/display that way is the object of this communication.

### **RESUMEN:**

La docencia es un trabajo complejo que se estudia desde muy diversos enfoques metodológicos. Las decisiones que adopta el investigador cuando intenta entender y explicar un fenómeno tienen siempre consecuencias. Quizá la más importante, cuando se investiga un fenómeno como este, es el nivel de profundidad y complejidad que se intenta alcanzar. Las opciones que permiten recoger y estudiar mejor cómo viven y se explican los protagonistas sus experiencias profesionales son de carácter cualitativo. El uso de esta vía exige una sólida formación teórica y práctica del investigador, el control riguroso de las decisiones metodológicas que se toman y la capacidad para describir de forma precisa el trayecto recorrido en la realización del trabajo. Presentar ese proceso es el objeto de esta comunicación.

Palabras Clave: Docencia universitaria; evaluación de los aprendizajes; enfoque cualitativo; análisis de casos; ATLAS ti.

## **1.- INTRODUCCIÓN:**

El ejercicio de la docencia en cualquier nivel educativo es una tarea compleja, difícil de realizar y, aún más, de mejorar. Sin embargo esta es una meta, exigible en general, que hoy también afecta, de forma especial y urgente, a la docencia universitaria.

Promover cambios útiles, en un entramado social e institucional tan complejo, resultará casi imposible o será muy poco fructífero si las decisiones que se toman no se apoyan en un conocimiento profundo de lo que sucede cuando se ejerce la docencia.

Para contribuir a mejorar ese conocimiento hemos optado por estudiar cómo entienden y aplican algunos docentes universitarios la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos.

Para responder a este objetivo general, tuvimos que tomar una larga serie de decisiones metodológicas que fueron modificando y mejorando nuestro proyecto inicial. Ahora vemos que las exigencias propias de la metodología aplicada fueron, en buena medida, las responsables de los resultados obtenidos.

Como quiera que, en nuestro entorno, esta forma de investigar puede provocar cierta inseguridad en quien intenta utilizarla y que aún no parece haber conseguido un reconocimiento suficiente por nuestra comunidad científica, pretendemos explicar cómo fuimos tomando las decisiones que nos llevaron a concluir con satisfacción nuestro trabajo, por si pudieran ser de utilidad para otros.

## **2.- LOS OBJETIVOS INICIALES DEL TRABAJO**

La revisión de la literatura sobre cómo piensa el profesorado la evaluación, muestra la diversidad de enfoques sobre los aspectos a investigar, así como el diverso significado de los constructos que se manejan en el estudio del pensamiento del profesorado en general y en el de las concepciones en particular.

Por ello, se hace necesario partir de una definición que facilite su interpretación, para hacer más asequible la lectura y comprensión de este trabajo. Moreno y Azcárate (2003, p 267) definen las concepciones como los “organizadores implícitos de los conceptos; son de naturaleza esencialmente cognitiva e incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan”. Desde esa perspectiva cabe decir que las concepciones influyen y condicionan la conducta, la forma en que interactuamos con otras personas; recíprocamente, nuestra conducta y experiencias influyen en nuestras concepciones (De Corte et al., 2002; Pecharromán, 2004; Pozo, 2006; Remesal, 2006, 2009; Schraw y Olafson, 2003).

En lo que se refiere al segundo componente de esta investigación, la evaluación de los aprendizajes, hemos optado por focalizarla en la evaluación formativa. La evaluación educativa, en cualquiera de sus múltiples facetas es siempre un elemento esencial de los procesos educativos; su mayor conocimiento siempre es una ayuda a la mejora de la calidad de la enseñanza, máxime si ello se basa en una revalorización de los saberes docentes basada en nuevos enfoques investigativos tal como señala Murillo-Torrecilla (2010).

Esta investigación pretende contribuir a esa mejora de la calidad en tanto que su finalidad pretende explorar las concepciones de algunos profesores sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación con el fin de conocer y comprender su influencia en sus prácticas de evaluación

Inmediatamente nos surgen un buen número de preguntas, como por ejemplo:

¿Qué piensan los profesores universitarios sobre lo que es enseñar, aprender y evaluar?

¿La experiencia provoca cambios en las concepciones y en la práctica docente?

¿Qué importancia dan a la evaluación de los aprendizajes en su tarea docente?

¿Existe coherencia entre lo que se proponen (objetivos), la manera en que tratan de conseguirlo (actividades) y la forma de evaluar?

- ¿Se evalúa en función de las actividades propuestas que los alumnos han realizado?
  - ¿A qué atribuyen los resultados de los aprendizajes de los alumnos?
  - ¿Qué procedimientos de evaluación emplean los profesores?
  - ¿En qué razones basan la elección de los procedimientos de evaluación que aplican?
  - ¿Cómo y por qué establecen los criterios de evaluación?
  - ¿Por qué creen los profesores que se hacen públicos los procedimientos y criterios de evaluación?
  - ¿Existe satisfacción en el profesorado con la evaluación que realizan? ¿Por qué?
  - ¿Se ha modificado de alguna manera la forma de ver la evaluación por la “presión del cambio” que propone el EEES?
  - ¿Qué condiciones serían necesarias para poder realizar los cambios que les gustaría hacer?
- Dar una respuesta a esas preguntas requiere conocer las concepciones del profesorado sobre la evaluación y comprender qué hay debajo o detrás de la evaluación que los profesores utilizan.

### **3.- LA PRIMERA DECISIÓN METODOLÓGICA:**

Llevar a cabo ese empeño exige un diseño o abordaje del estudio de las concepciones del profesorado acorde con esas pretensiones; por ello hemos centrado este trabajo en un grupo pequeño de profesores universitarios con los que trabajar y poder profundizar en sus concepciones, más que inclinarlos por un abordaje más típicamente correlacional y/o experimental, que hubiera supuesto un mayor control, una muestra mayor y también mayor representatividad... pero a cambio de perder la hondura y profundidad de conocimiento que nos permite el estudio de unos pocos casos. Este dilema, entre la extensión y la profundidad, obliga frecuentemente al investigador a elegir entre una y otra opción; en este caso hemos creído que la segunda es la que mejor nos permite alcanzar los objetivos mencionados.

### **4.- EL PROCEDIMIENTO:**

Para poder responder a las preguntas anteriores llevamos a cabo un procedimiento en tres pasos: 1) revisión del estado actual del objeto de estudio, 2) recogida de la información a través de las entrevistas realizadas a los profesores participantes de acuerdo a la secuencia: entrevistas, grabación, transcripción, nueva entrevista, transcripción, etc. y finalmente 3) análisis e interpretación de esta información para el que se ha utilizado el software de análisis cualitativo ATLAS.ti. versión 5.0.

#### **4.1.- La opción metodológica**

Puesto que hace tiempo que puede darse por superada la dicotomía entre investigación cualitativa y cuantitativa y puesto que esa superación ha dado paso a una especie de pragmatismo metodológico (Flick, 2004), esta investigación no se ha visto limitada o constreñida por las restricciones que imponían tradicionalmente uno u otro paradigma y, por lo tanto aprovecha todos los recursos y oportunidades metodológicas al alcance del investigador. La necesidad de complementar e integrar diversos métodos de investigación, es explicada por Moya, Rincón, Valcárcel, Escudero y Benito (2005) para quienes:

La organización y estructuración de la investigación, el grado de intervención o implicación y la naturaleza de los objetivos, entre otras características, son criterios de clasificación que facilitan la descripción y análisis de la diversidad de modalidades de investigación predominantes en educación. (p. 126)

En nuestra opinión, aceptar esta diversidad metodológica no es sino reconocer la forma de producir conocimiento que ha caracterizado a las ciencias sociales desde sus orígenes. Así, las aportaciones relacionadas con las concepciones y la evaluación se han construido empleando enfoques y

## **LA CONCEPCIONES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO Y LA EVALUACIÓN: GÉNESIS Y DESARROLLO DE LA APLICACIÓN DE UN ENFOQUE METODOLÓGICO**

recursos metodológicos diferentes. Cualquiera que sea el enfoque metodológico que se adopte, no cabe duda de que el estudio de fenómenos complejos como lo es el del pensamiento del profesor requiere, como expone Wittrock (1990), abundantes aproximaciones iniciales exploratorias, que permitan identificar las variables más influyentes para cada problema y den paso a estudios correlacionales que intenten precisar su grado de influencia, antes de llegar a auténticas explicaciones causales. Creemos que, en este caso, no se dispone de un mapa suficientemente preciso como para dirigir los trabajos de investigación hacia niveles realmente explicativos; de ahí nuestra primera decisión: nuestro estudio se enmarca en esa fase exploratoria y descriptiva desde un enfoque naturalista o fenomenológico (Burns 2000) en el que se considera:

La realidad social como creación de la conciencia individual, donde el significado y la evaluación de los acontecimientos son una construcción personal y subjetiva. Este planteamiento centrado en el caso individual, en lugar de en el enunciado de leyes generales, se denomina idiográfico. (p. 3)

Este trabajo se sitúa en el ámbito de la investigación cualitativa ya que lo que se pretende es describir y comprender, en lo posible, un fenómeno a partir de lo que manifiestan quienes lo experimentan directamente, es decir, desde una perspectiva experiencial. Esto implica realizar un análisis cualitativo de las opiniones, explicaciones... del profesorado Bernad (2000), Buendía, Colás y Hernández Pina (1998); dicho análisis tiene en cuenta la interpretación como un recurso esencial para la comprensión de la realidad pues, como dice Remesal (2006, p. 104) citando a Peshkin (2000), con todo lo que de imaginación tiene la interpretación; la interpretación comienza con las propias preguntas que guían el inicio de la investigación, que influyen en aquello que queremos estudiar y guían los re-enfoques y concreciones del trabajo a lo largo de su desarrollo; también, contribuyen a perfilar el informe de investigación y los resultados finalmente presentados. Por esto, aceptamos desde el comienzo que ninguna interpretación está totalmente acabada, sino que siempre es provisional.

En la investigación fenomenográfica el pensamiento adquiere un carácter dinámico, multiforme y vinculado a las concepciones espacio-temporales de los sujetos en la historia, es decir, el mundo particular que las origina; la fenomenografía no apunta a la abstracción realizada por los sujetos sobre situaciones aisladas o ajenas, sino que entiende que las personas construyen un conjunto de conocimientos prácticos o personales que van a condicionar lo que hacen (...) conocimiento fruto de la interacción de la persona y el contexto a lo largo del tiempo (Bolívar, 2001, p. 84).

Respecto a las técnicas de investigación empleadas por este enfoque, la mayoría de las investigaciones realizan entrevistas semiestructuradas, con preguntas abiertas que tratan de recoger las interpretaciones y experiencias que las personas entrevistadas tienen sobre un determinado fenómeno (Sandín, 2003). Consecuentemente, el instrumento de recogida de información fue la entrevista.

### **4.2.- El estudio de casos como método de investigación**

El método de investigación elegido fue el estudio de casos; más allá de que las discrepancias sobre la consideración del estudio de casos, lo importante es que busca proporcionar una comprensión profunda de lo que es estudiado. En este sentido, Rodríguez, Gil y García (1996, p. 92) realizaron una recopilación de definiciones sobre el concepto estudio de caso, tras la cual concluyen: Todas las definiciones vienen a coincidir en que el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés.

Stake (1999, 2005) diferencia entre tres tipos de estudios de casos intrínseco, instrumental y colectivo. En el primero, lo que se pretende es alcanzar una mejor comprensión de un caso concreto. No se trata de elegir un caso determinado por ser representativo de otros casos, o porque ilus-

tre un determinado problema o rasgo, sino porque el caso en sí mismo es de interés. En el estudio de caso instrumental, un caso se examina para profundizar en un tema o afinar una teoría. En esta modalidad el caso es secundario, jugaría un papel de apoyo, facilitando la comprensión de algo. Por último, el estudio de casos colectivo, también denominado estudio de casos múltiples, se realiza cuando el interés se centra en la indagación de un fenómeno, población o condición general. El interés se centra en un determinado número de casos conjuntamente, pero no se trata de un estudio colectivo, sino del estudio intensivo de varios casos. Esta investigación recoge componentes complementarios de los tres tipos de estudios de casos ya que, es colectivo, se realiza a seis profesores, cada uno de ellos es interesante en sí mismo y nos ayuda a comprender el fenómeno estudiado.

Según McMillan y Schumacher (2005), plantear un diseño de estudio de casos resulta apropiado para la investigación exploratoria y orientada al descubrimiento, ya que, pueden facilitar el entendimiento de un concepto abstracto a partir de las experiencias de los participantes o relacionar las percepciones de los participantes sobre un determinado hecho y sugerir propuestas, lo que puede contribuir a desarrollar una determinada teoría. Por otra parte también puede contribuir al desarrollo de las prácticas, bien proporcionando una descripción y análisis detallado de una práctica particular, de un proceso o de un acontecimiento, o bien, aumentando el entendimiento para mejorar la práctica. Por otra parte el estudio de casos múltiples, se considera más convincente y robusto al basarse en la *replicación*, entendida como la capacidad que tiene este tipo de diseño de contestar y contrastar las respuestas que se obtienen de forma parcial con cada caso que se analiza (Rodríguez, Gil y García, 1996). Por estas razones optamos por el método de estudio de casos múltiple.

#### **4.3.- La entrevista como instrumento de recogida de información**

La entrevista es una técnica frecuentemente utilizada en la investigación psicoeducativa, teniendo a Piaget como uno de los grandes exponentes de su utilización. Su uso intensivo en las últimas décadas, se debe tanto al avance de la tecnología que actualmente nos permite la captura directa de los datos, en forma de lenguaje oral o en video, como al creciente interés por los aspectos subjetivos del comportamiento y psiquismo humano (Kvale, 1996). Aunque en una primera aproximación pueda pensarse que es una técnica sencilla, Stake (1999, p. 64), dice que: formular preguntas y lanzar sondas para provocar buenas respuestas es todo un arte; Fontana y Frey (2000) afirman que formular preguntas es algo más complicado de lo que puede parecer a primera vista porque, en la entrevista de investigación, el investigador no sólo busca recoger unos datos, sino crear las condiciones para que estos emerjan; es decir, se trata de generar datos sobre los aspectos subjetivos de los informantes, como pueden ser creencias, valores, actitudes o conocimientos (Mason, 1996, 2006). En esta misma línea Kvale (1996) afirma que la entrevista ha pasado de ser un instrumento a través del cual se recogen datos objetivos para ser cuantificados, a convertirse en un medio que permite hacer emerger relaciones significativas para ser interpretadas.

Aunque por su carácter interpersonal: "entrevistador y entrevistado interaccionan desde el primer momento hasta que se despiden. Se influyen mutuamente y en cierto sentido, son coautores de la entrevista resultante" (Remesal, 2006, p. 107), pudiera pensarse en una relación simétrica entre entrevistador y entrevistado, los roles son diferentes, no son simétricos, el investigador es el que decide el tema a tratar y el entrevistado sigue la dirección marcada por aquel.

No obstante, cabe decir que precisamente su carácter constructivo interpersonal es lo que permite una negociación de significados continua y otorga a los sujetos la libertad de redefinir o co-definir la situación en todo momento. El hecho de que el entrevistado se vea a sí mismo con el derecho para delimitar la situación resulta de una ayuda especial en el momento del análisis, puesto que en la propia entrevista se encuentran los parámetros de comprensión e interpretación de lo sucedido.

## LA CONCEPCIONES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO Y LA EVALUACIÓN: GÉNESIS Y DESARROLLO DE LA APLICACIÓN DE UN ENFOQUE METODOLÓGICO

Otro rasgo que caracteriza a la entrevista es su flexibilidad, no sólo en cuanto al lugar o el momento de aplicación, sino principalmente porque las personas tienen libertad para expresar sus ideas y pensamientos, manifestando así las diferencias personales, más allá de los datos socio-demográficos: edad, sexo, categoría profesional..., por los que son "categorizados" cuando se emplean otras técnicas, como por ejemplo, los cuestionarios cerrados. Este es uno de los motivos por los cuales optamos por la entrevista en este estudio y, quizá, explica también el hecho de que en los últimos años, algunos investigadores con gran experiencia en el uso de cuestionarios y escalas para el estudio de las concepciones hayan reconsiderado sus opciones metodológicas decantándose hacia la entrevista (Kloosterman, 2002).

Ello no obsta para que, como cualquier otro método de recogida de información, la entrevista tenga inconvenientes. Una de las críticas más frecuentes que se hace a esta técnica es la supuesta falta de objetividad. Sin embargo, opinamos, como expone Kvale, (1996, p. 66), que si el objetivo de la entrevista es la comunicación de significados sobre un hecho social a través de una conversación, la entrevista en la investigación cualitativa obtiene una posición privilegiada sobre el conocimiento objetivo del mundo social: la entrevista es sensible y refleja el objeto investigado; en la entrevista el objeto habla. Otros inconvenientes que se pueden encontrar desde el punto de vista teórico – metodológico, se refieren a la validez y a la fiabilidad, entendidas como las garantías de que la información que se recoge es la que se desea recoger así como la precisión de la misma. Es obvio que la figura del entrevistador desempeña un papel muy importante. A lo largo de la entrevista son muchas las decisiones instantáneas que se tienen que tomar, por ejemplo, seguir el plan de entrevista o indagar más en una respuesta dada, aparentemente poco relevante. En esta investigación fue siempre la misma entrevistadora, quien hizo las entrevistas, para evitar las diferentes interpretaciones y sesgos que pueden existir si se realizan por distintos entrevistadores.

También nos encontramos con problemas de tipo más práctico, por ejemplo, debido precisamente a la asimetría de roles, que hemos comentado anteriormente, la persona entrevistada puede sentirse en una situación de examen a la que casi seguro acompañarán conductas de nerviosismo o inseguridad que se manifestarán en sus respuestas y comentarios. Ante esto solo cabe extremar la sensibilidad y el tacto del entrevistador intentando devolver la seguridad al entrevistado y tener en cuenta estos hechos en el momento del análisis, relativizando o ponderándolos para que los mismos no interfieran en una correcta interpretación de la información recogida. En el caso que nos ocupa a estas dificultades habría que añadir las que se derivan del hecho de entrevistar sobre la evaluación porque como advierte Perrenoud (1990) la dificultad de adentrarse en las prácticas evaluativas como inquisidor externo se topa con que los docentes "no suelen desvelar todos los aspectos de su trabajo, en especial en el campo de la evaluación, que no siempre es el aspecto más ortodoxo de su práctica, ni en el que asumen con mayor facilidad las arbitrariedades y contradicciones." (p. 127)

Finalmente, la entrevista no es ajena al problema de deseabilidad social que distorsiona o dificulta la captación de su pensamiento real (Hunheide, 1988)

### 4.3.1.- La elección del tipo de entrevista

De acuerdo a la clasificación que establece Ruiz-Olabuenaga (1999) las entrevistas pueden clasificarse: individual vs grupal, enfocada vs de amplio espectro y dirigidas vs no estructuradas. Según esta tipología, optamos por la entrevista individual, de amplio espectro y no estructurada porque se adapta a los objetivos de esta investigación facilitando, por lo tanto la recogida de la información necesaria para responder a las preguntas de la investigación. Así, las entrevistas son todas individuales; a pesar de que se centran en un tema concreto, lo que podría dar lugar a pensar en una entrevista focalizada, consideramos que no lo es porque la intención es recorrer panorámicamente

el mundo de significados del informante sobre la evaluación de los aprendizajes, lo que en ocasiones nos llevará a tratar otros temas colaterales.

Hemos llevado a cabo entrevistas semiestructuradas con las que se quiere comprender más que explicar, se adopta un formato de estímulo – respuesta sin esperar una respuesta objetivamente verdadera, pero sí subjetivamente sincera, por lo que, con frecuencia, nos podemos encontrar con respuestas emocionales más que racionales. Flick (2004) las denomina entrevistas semiestructuradas de tipo estandarizado, en las que el guión se caracteriza por el planteamiento de cuestiones abiertas dirigidas por las preguntas de la investigación. Este tipo de entrevista permite, según este autor, la indagación del conocimiento implícito. El inconveniente que conlleva es que cada investigador tiene que elaborar un instrumento ad hoc en función de su investigación, pero opinamos que, lo que en un primer momento se puede considerar como una desventaja, por el trabajo que implica, acaba por convertirse en un elemento positivo por el grado de especificidad que facilita.

#### 4.3.2.- Estructura y elaboración de la entrevista

Al ser una entrevista semiestructurada requirió el diseño de un protocolo de preguntas guía que, sin necesidad de ser formuladas siempre idénticamente, ayudasen a conducir la entrevista hacia los temas de interés para el estudio.

En la elaboración de este diseño partimos de los objetivos de investigación y de las preguntas que de ellas se derivan con el fin de transformarlos en preguntas para la entrevista que generaran o fueran susceptibles de provocar respuestas extensas y ricas por parte de los profesores. Por ello, la mayoría de las preguntas son abiertas, para poder indagar en el mundo de los significados, interpretaciones y sentimientos del entrevistado, aunque también contamos con preguntas más concretas o cerradas que nos permitan comprobar determinadas afirmaciones y datos aportados. En el siguiente cuadros presentamos un ejemplo del proceso seguido:

Cuadro 1. Objetivo 1. Preguntas de investigación y de la entrevista

Objetivo de investigación 1	Preguntas de la investigación	Preguntas de la entrevista
Conocer las concepciones que tienen algunos profesores universitarios sobre qué es enseñar, aprender y evaluar	¿Qué piensan los profesores universitarios sobre qué es enseñar, aprender y evaluar?	¿Qué es para ti enseñar? ¿Qué es o qué significa para ti aprender? ¿Crees que los profesores tenemos claro lo que es evaluar los aprendizajes de nuestros alumnos? ¿Y para ti qué es? ¿Consideras que evaluar es una tarea difícil? ¿Para ti qué es lo más difícil y lo menos difícil? y ¿lo más costoso y lo menos costoso?
	¿La experiencia provoca cambios en las concepciones y en la práctica docente?	¿Crees que has cambiado tu forma de evaluar desde que comenzaste a ser profesor? ¿En qué sentido? ¿Recuerdas tus primeras experiencias cuando evaluaste a tus alumnos? Estos cambios que has realizado ¿por qué los hiciste y qué efectos produjeron? ¿Crees que a los profesores nos da “miedo” cambiar los sistemas de evaluación que solemos emplear? ¿Por qué?
	¿Qué importancia dan a la evaluación de los aprendizajes en su tarea docente?	¿Qué importancia das a la evaluación dentro del conjunto de tareas docentes que realizamos? ¿Cuánto tiempo dedicas a la evaluación? Si lo desglosamos me puedes decir ¿cuánto tiempo te lleva planificarla, preparar los materiales, el tiempo que tienen para realizar el examen, corregir, publicar, revisar, cumplir con las actas? ¿Te parece mucho, poco, normal? ¿Para ti evaluar implica una gran responsabilidad? ¿Por qué?

## LA CONCEPCIONES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO Y LA EVALUACIÓN: GÉNESIS Y DESARROLLO DE LA APLICACIÓN DE UN ENFOQUE METODOLÓGICO

Seguidamente se realizó una entrevista piloto a una profesora voluntaria con dos objetivos fundamentales: poder definir y ajustar progresivamente el instrumento final, en cuanto a la duración de la entrevista, el orden y formulación de las preguntas, etc., y posibilitar la auto-observación en la propia situación, ver las propias competencias y limitaciones en cada una de las tareas y tratar de poner remedio a los defectos que se observaran; es decir, realizar un entrenamiento pues, como hemos visto, la calidad del entrevistador es un elemento clave en el éxito de este tipo de estudios. Como resultado de la misma se incluyeron dos preguntas generales sobre concepciones para completar el estudio; esto nos obligó a ampliar la revisión teórica en esa dirección y nos llevó a una visión más compleja del problema de investigación: las relaciones entre la evaluación y las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje son tan estrechas que no podíamos obviarlas. Con lo cual, la finalidad de la investigación pasó de limitarse a conocer las concepciones de los profesores sobre la evaluación de los aprendizajes a indagar sobre las concepciones que tienen sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación. También se modificó el orden y la expresión de algunas preguntas, buscando una mayor coherencia en la secuenciación de las mismas e introduciendo conectores que hicieran más fácil el paso a los diferentes objetivos.

### 4.3.3.- Selección y características del profesorado participante

Dentro de las alternativas de selección habitualmente utilizadas en este tipo de investigaciones, hemos escogido a la mayoría de los profesores de forma intencional según la terminología que proponen Blaxter, Hughes y Tight, (2008) también denominada intencionada por McMillan, y Schumacher (2005). Sólo en un caso se aplicó un procedimiento similar al de bola de nieve propuesto por Coleman, 1958 y Goodman, 1961, citados por Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, (2003), pues fue un profesor entrevistado, que conocía nuestros intereses, quien nos puso en contacto con otro profesor para pedirle su colaboración en el estudio. Al resto de profesores los conocíamos previamente, por lo que pensamos que eran los idóneos, basándonos en los criterios que deben guiar la selección que propone Stake (1999, p. 17) y que exponemos brevemente a continuación:

*Las oportunidades de aprendizaje son de máxima importancia o “La máxima rentabilidad de aquello que aprendemos”*

Esto conlleva seleccionar profesores que puedan proporcionar abundante información, en este caso, sobre sus concepciones y prácticas de evaluación. Para poder conseguirlo, consideramos que debían reunir una serie de características: amplia experiencia en docencia universitaria y dedicación a tiempo completo, pero, desde nuestro punto de vista, el rasgo que nos parecía fundamental es que fueran “profesores preocupados por su docencia”, o dicho de otro modo, que tuvieran gran dedicación e interés por el aprendizaje de sus alumnos. Creemos, que cuando esto ocurre, los profesores no suelen conformarse con lo que hacen, sino que quieren hacerlo mejor, lo que les lleva a probar alternativas, a estar abiertos a los cambios y, a la vez, su larga experiencia les puede servir para adecuarlos a la realidad, por lo que la información que nos pueden aportar es muy abundante, rica y una gran oportunidad de aprendizaje.

*Escoger casos que sean fáciles de abordar*

Del conjunto de profesores que reúnen las características anteriores (¡hay muchos más que seis!), optamos por centrarnos en docentes de la Universidad de Burgos, por tres motivos: uno, la facilidad que suponía la realización de las entrevistas y seguir viéndoles, si fuera necesario; dos, que siendo una misma universidad todos viven lo que la institución da o no da, fomenta o ralentiza, promueve o impide..., es decir, comparten el mismo contexto institucional; y tres, es nuestra universidad, y si de algo pudiera servir este estudio, nos gustaría que pudiera revertir en ella.



*Elegir casos donde nuestras indagaciones sean bien acogidas*

No todos los profesores tienen la misma disposición a exponer sus opiniones, prácticas docentes, problemas con los que se encuentran, inseguridades, ser grabados..., y esto creemos que debe ser respetado. Por ello, otro criterio que fundamentó la selección fue escoger a aquellos que podían tener menos dificultades y estuvieran dispuestos a hablar abiertamente del tema.

Así, como consecuencia de este conjunto de decisiones, llegamos a nuestros seis casos, cuyos datos descriptivos básicos son:

Cuadro 2. Datos descriptivos del profesorado entrevistado

	Ciencias	Humanidades	Económicas	Educación	Politécnica	Derecho
Código	A	B	C	D	E	F
Edad	64	45	41	51	44	40
Sexo	Mujer	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Hombre
Años Exp.	36	22	18	15	18	18

**5.- SOFTWARE DE ANÁLISIS CUALITATIVO EMPLEADO**

El gran avance en los últimos años en el ámbito informático dedicado al diseño de programas informáticos para el análisis de datos cualitativos, nos llevó a tener que optar por uno de estos programas dentro de la amplia oferta que existe en estos momentos.

Los criterios que guiaron esta elección fueron, en primer lugar, la búsqueda de un programa que permitiera el análisis cualitativo de datos textuales ya que es el formato de los datos recogidos. Además, a pesar de ser sólo seis entrevistas, su medida, como hemos apuntado, era de alrededor de veinte páginas y queríamos realizar un análisis en profundidad, por lo que necesitaba un programa lo suficientemente estable y fuerte que nos permitiera trabajar con este volumen de datos.

En segundo lugar, para realizar un análisis de contenido de las respuestas de los profesores, necesitábamos un programa flexible para poder seleccionar y categorizar unidades de información de longitud muy variable, desde pocas palabras a una respuesta completa y en diferentes lugares de la entrevista, ya que al ser la entrevista semiestructurada, de preguntas abiertas y muy vinculadas a las propias experiencias de los entrevistados, sus diferencias personales dieron lugar a una gran diversidad de respuestas, no sólo en cuanto a su contenido, sino a la forma de comunicarlas. Así, por ejemplo, hubo entrevistas en las que seguir el guión marcado era fácil de llevar a cabo, mientras que en otras, la extensión de las respuestas hacía que se tuviera que adaptar el guión sobre la marcha, apareciendo nuestras preguntas en diferentes momentos de la entrevista. Por ello, era necesario un programa que permitiera manejar gran cantidad de códigos con sus respectivas citas o expresiones literales de los propios profesores.

En un primer momento, consideramos que podría ser útil que el programa diera la posibilidad de un conteo descriptivo de frecuencias, para tratar de limitar el sesgo de interpretación del investigador al realizar el proceso de codificación. Posibilidad que, a pesar de proporcionarla el programa, no la hemos empleado pues observamos que no facilitaba la codificación ya que la frecuencia

## LA CONCEPCIONES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO Y LA EVALUACIÓN: GÉNESIS Y DESARROLLO DE LA APLICACIÓN DE UN ENFOQUE METODOLÓGICO

de emisión de una determinada palabra o expresión, en bastantes ocasiones, no reflejaba el sentido de la misma.

Teniendo en cuenta estos criterios, optamos por el programa computacional ATLAS.ti en su versión 5.0 ya que reunía las características que buscábamos y además la “expresión gráfica” de los análisis de los datos que elabora este programa, a través de mapas mentales, nos pareció que podría resultar adecuada para representar el “mundo de las concepciones y sentimientos” de los docentes ante la evaluación de los aprendizajes.

### 6.- CONCLUSIONES

La realización de este trabajo de investigación nos ha obligado a cambiar muchas de nuestras concepciones previas sobre este tipo de tareas. Este ejercicio mental, plagado de dudas en varias de sus fases, nos ha provocado varias reacciones.

En primer lugar: como cada decisión metodológica se orientaba a mejorar nuestra comprensión de lo que cada profesor explicaba, desde su propia perspectiva, cada avance en los niveles de análisis, nos ayudaba a entender mejor los complejos procesos que les llevaban a actuar como lo hacían.

Nuestra preocupación por evitar que nuestras propias posiciones afectaran a la objetividad del trabajo, nos llevaron a extremar el respeto por cada una de sus expresiones. El continuo contraste entre ellas y los resultados que iban surgiendo nos ayudaron a construir una imagen coherente de cada profesor que ayudaba a entender algunas de las contradicciones que aparecían entre sus concepciones y el ejercicio de su profesión. Esta información fue muy bien valorada por ellos porque les permitía comenzar a redescibirse para mejorar la calidad de su trabajo.

### BIBLIOGRAFÍA

- Argüello, A. (2009). *Fenomenografía y perspectivas biográficas en la investigación educativa: un acercamiento epistemológico*. X Congreso Nacional de investigación educativa. Veracruz (México). Recuperado de
- Bennet, R. (2005). Factors associated with plagiarism in a post-1992 university. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30 (2), 137-162.
- Biggs, J. B., Kember, D. y Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación*. Barcelona: CEAC.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bos, W. y Tarnai, C. (1999). Content analysis in empirical social research. *International Journal of Educational Research*, 31 (8), 659-671.
- Buendía, L., Colás, M. P. y Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Burns, R. (2000). *Introduction to Research Methods*. London: Sage.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. USA: Sage.
- De Corte, E., Eynde, P y Verschaffel, L. (2002). Knowing what to believe: The relevance of students' mathematical beliefs for mathematics education. En Hofer, B.K.; Pintrich, P. (Ed.). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ. LEA.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Fontana, A. y Frey, J. (2000). From structured questions to negotiated text. En N. K. Denzin y Y. .S.

- Lincoln (Ed.). *The handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage. pp. 645-672.
- Hernández-Sampieri, R; Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México. D.F.: McGraw-Hill.
- [http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num15/01\\_06/0458-F.pdf](http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num15/01_06/0458-F.pdf)
- Hunheide, K. (1988). Metacontracts for situational definitions and for definitions of cognitive skills. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 10 (3), 85-91.
- Kloosterman, P. (2002). Beliefs about mathematics and mathematics learning in the secondary school: measurement and implications for motivation. En G. Leder, E. Pehkonen y G. Törner (Ed.) (2002). *Beliefs: a hidden variable in mathematics education?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA.
- Marton, F. (1981). Phenomenography - describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Marton, F. (1995). Fenomenografía: una perspectiva de investigación para averiguar comprensiones diferentes en la realidad. En Sherman y Webb (Ed.). *Qualitative research in education: Forms and methods*. Londres: The Falmer Press.
- Marton, F. y Saljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning-I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. y Saljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning-II: Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Marton, F., Dall'Alba, G. y Beaty, E. (1993) Conception of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277-300.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London. Sage.
- Mason, J. (2006). Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative Research*, 6 (1), 9-26.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 27 (2), 265-280.
- Moya, J., Rincón, D., Valcárcel, M., Escudero, T. y Benito, M. (2005). Formación de profesores y gestores para la armonización europea en educación superior: aportaciones de la investigación a la innovación. En Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa.
- Muñoz, J. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5.0*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Murillo Torrecilla, F.J. (2010). Hacer de la educación un ámbito basado en evidencias científicas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num3/editorial.htm>
- Pecharromás, I. (2004). Teorías epistemológicas implícitas en diferentes dominios: influencia de variables relacionadas con la instrucción. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. España.
- Pérez, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. H. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Paideia-Morata.
- Pozo, J.I.; Scheuer, N.; Pérez, M.P.; Mateos, M.; Martín, E.; De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Graó.
- Remesal, A. (2006). *Los problemas en la evaluación del aprendizaje matemático en la educación obligatoria: perspectiva de profesores y alumnos*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. España.

## LA CONCEPCIONES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO Y LA EVALUACIÓN: GÉNESIS Y DESARROLLO DE LA APLICACIÓN DE UN ENFOQUE METODOLÓGICO

- Remesal, A. (2009). Concepciones del profesorado de matemáticas acerca de las funciones de la evaluación del aprendizaje de en la educación obligatoria. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (3), 391-404
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Ruiz Olabuenaga, J.I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Schraw, G. y Olafson, L. (2003). Teacher's Epistemological World Views and Educational Practices. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 3 (2), 178-235.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Segunda Edición. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2005). *Qualitative case studies*. En N. Denzin y Y. Lincoln. *The Sage handbook of Qualitative research*. Tercera Edición. London: Sage Publications.
- Stenhouse, L. (1990). Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educativa y evaluación. En J. Martínez. *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- Thomas, R. M. (2003). *These and dissertations. A guide to planning, research and writing*. London: Bergin and Garvey.
- Thomas, R. M. y Brubaker, D. L. (2000). *Blending qualitative and quantitative research methods in these and dissertations*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Wittrock, M.C (1990). *La investigación de la enseñanza, III*. Barcelona: Paidós.
- Yates, L. (1997). Research methodology, education, and theoretical fashions: constructing a methodology course in an era of deconstruction. *Qualitative Studies in Education*, 10 (4), 487-498.
- Yin, R. (2003). *Case study research. Disign and methods*. USA: Sage Publications.