

PANEL 5

PANEL 5

Marta Souto

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art26.pdf



En primer término agradezco a las dos universidades que convocaron a este encuentro y a sus organizadores por haberme invitado a formar parte de esta mesa compartida con los colegas.

El interés de los trabajos presentados en la misma estriba en el sentido de enlace o articulación entre:

- evaluación y formación de la docencia;
- evaluación y mejora de las prácticas; y
- evaluación de prácticas individualizadas y de prácticas estandarizadas.

Se presentaron aquí formas complementarias al mero control. Por eso, mi reflexión inicial estará centrada en volver al sentido de la evaluación y las formas de pensarla.

1. ACERCA DEL SENTIDO DE LA EVALUACIÓN

➤ Siguiendo a Jacques Ardoino me interesa situar a las prácticas de evaluación y al concepto mismo en un paradigma de pensamiento. Desde su preocupación epistemológica y participando del pensamiento complejo describe con claridad las diferencias entre dos términos: evaluación y control y lo hace mostrando que ellos responden a dos modos de pensar distintos.

- el primero de carácter cualitativo, e-valorar, emitir un juicio de valor, una estimación acerca de algo que implica la comprensión del objeto de evaluación en sus procesos, dinámica y estados (parciales o finales). Evaluación de personas, de acciones, de proyectos, cada uno con sus propias características. Pero, en cualquiera de los casos, se trata de emitir un juicio de valor, estimar evidencias según valores, poniéndolas en relación algún parámetro, para lo cual la aproximación cualitativa es imprescindible.
- El segundo, el control, es de carácter cuantitativo, surge de las ciencias contables, para ver la relación entre lo que hay y lo que falta, el debe y el haber, para constatar la presencia o ausencia de algo, mediante una lista de control, o una escala cuando se quiere dar cuenta de una graduación. Su carácter es cuantitativo.

Por ello estos dos términos plantean la diferencia entre dos lógicas, dos modos de pensar que están implícitos tanto en los "modos o formas de evaluar", en las acciones de evaluación como en las concepciones de evaluación.

Sabemos que la palabra evaluación ha sido utilizada en ambos sentidos y en su indiscriminación semántica y conceptual ha triunfado la segunda, es decir, el peso de lo cuantitativo y del control. Esto no solamente se evidencia en la ubicación de los desempeños de los profesores en escalas, en la tendencia a la estandarización sino también, y aún más, en el otorgamiento de estímulos económicos, de recontraos en virtud de los puntajes logrados por los profesores.

Dentro de estas formas, pareciera que el cuestionario a los alumnos ocupa el lugar de un instrumento básico, poniendo a los estudiantes como único actor-evaluador y desplazando en ellos la función evaluadora que debiera asumirse desde otros actores además de los estudiantes. Por otro lado, se da a las encuestas de "opinión", al *smile test* (A. Pain) un valor y lugar privilegiado de testimonio, de evidencia documental de la actuación del profesor.

Se producen así deslizamientos significativos:

- de la evaluación al control;
- de la evidencia recogida de diferentes formas a la opinión; y
- del propio docente y la institución al estudiante.

➤ La evaluación y la complejidad de la enseñanza universitaria y del rol docente deben dar cuenta de la complejidad del objeto que se evalúa: la enseñanza, el aprendizaje, un proceso institucional, un proyecto, una persona en una función de trabajo, un conjunto de acciones, una innovación, entre otros.

Para dar cuenta de la complejidad de la evaluación docente es necesaria la diversificación de la evaluación en términos de:

- resultados de aprendizaje, dificultades y logros;
- estilo personal y características de la enseñanza;
- resultados de investigación y de la relación entre investigación y docencia;
- compromiso institucional;
- calidad y modalidades de pensamiento didáctico;
- calidad de la relación docente-alumno;
- capacidad de reflexión del docente sobre su sí- mismo, su práctica, y su trabajo;
- capacidad de autonomía en las propuestas y en las ideas;
- flexibilidad para adecuarse a escenarios cambiantes y diversos;
- tolerancia a la incertidumbre; y
- tolerancia a la frustración.

La complejidad de la evaluación requiere dar cuenta de las diferentes dimensiones que la atraviesan. Entre ellas: ideológica, política, económica, administrativa, institucional, grupal, personal, instrumental y técnica, epistemológica, pedagógica y ética.

Es necesario también considerar e incluir la diversidad de situaciones de enseñanza a evaluar y la polivalencia de la función docente que se evidencia en multiplicidad de roles y las modalidades de participación del docente en las propuestas de enseñanza y de evaluación institucional.

➤ En relación con la complejidad de la evaluación es necesario, además, dar cuenta de la singularidad de la enseñanza, de aquellos aspectos que tienden a respetar la singularidad, lo idiosincrásico y propio de cada docente. Y, en este sentido, se plantean interrogantes a los sistemas estandarizados que suponen una homogeneización de las prácticas al evaluar según indicadores provenientes de alguna forma de generalización. Los aspectos que hacen a la historia, a la biografía profesional del docente, al estilo y al sello personal que imprime a su docencia deben estar contemplados.

➤ Se habló en esta mesa de la creación de "una cultura de la evaluación". Esta expresión me plantea algunos interrogantes: ¿es deseable una cultura de la evaluación? O ¿tendríamos que pensar en una "cultura de la enseñanza en el nivel superior y universitario"? Adhiero a la segunda. Los riesgos de otro deslizamiento se me presentan como posibles en la primera opción: del eje enseñar-aprender que pibotea

las prácticas pedagógicas al de evaluar-ser evaluado. Sabemos por resultados de investigaciones que se produce un desvío hacia el segundo eje en las situaciones de enseñanza. Se enseña en muchos casos para la evaluación, insistiendo al preparar al alumno en aquello que será considerado evidencia de su aprendizaje y así se opera una transformación del proceso mismo de enseñanza hacia otro donde la enseñanza refiere a aquello que será evaluado. Este deslizamiento en el caso de la evaluación de los docentes puede llevar a pensar en modelos de desempeño homogeneizado lo que significará la pérdida de creatividad, de imaginación, del estilo propio de enseñanza, de la expresión de la relación con el saber en su singularidad y tal como todo docente universitario la transmite a sus estudiantes por la vía de la transferencia.

2. ACERCA DE LA ARTICULACIÓN ENTRE EVALUACIÓN Y FORMACIÓN DEL DOCENTE

El segundo punto que me interesa señalar, y en este sentido hice la afirmación de articulación o puente en esta Mesa, es la búsqueda de nuevas alternativas vinculadas al mejoramiento y a la formación de los docentes. Entre ellas, en distintas exposiciones ha tenido un lugar especial la utilización del portafolio, en diversos aspectos:

- Como instrumento de evaluación, como reservorio de evidencias del proceso, de las reflexiones sobre la marcha, de los pensamientos y emociones que un docente experimenta, de los conflictos, problemas, dudas que enfrenta en su enseñar cotidiano. Definiría al portafolio como un documento vivo del trayecto de enseñanza y de formación y de sus vicisitudes.
- Pero también como instrumento para generar la reflexión del docente sobre sus prácticas, sobre sus estudiantes, sobre sus modalidades de enseñar y sobre su si-mismo, su identidad profesional y en este sentido como recurso para su formación.

En tanto esas reflexiones puedan ser compartidas en espacios grupales colaborativos, puedan ser "colegiadas", como aquí se expresó, se potencia como un instrumento que socializa esas prácticas, las que dejan de ser individuales para pasar a ser compartidas, abriendo un espacio de formación a los docentes, un espacio de experiencia en común, en colaboración que de lugar a la discusión de metas, a la discusión de diferentes puntos de vista, etcétera.

Un punto de interés en el uso del portafolio es el pasaje de un instrumento subjetivo, válido para quien lo construye a un instrumento que pueda ser comunicado. Ello requiere de ciertos formatos para su organización y de reglas claras acerca de su uso en función de principios éticos y deontológicos que el sistema de evaluación debe explicitar. No es lo mismo mostrar a otros que mostrarse a sí mismo, por ello es válido pensar en más de un portafolio.

Tiene la riqueza del proceso, de la temporalidad, del "camino que se hace al andar" y desde la experiencia. Sin cerrar y dejando que las diferentes prácticas, por ejemplo, presenciales y virtuales –como aquí fueron presentadas–, y los diferentes roles, puedan mostrarse en sus características.

Por último, toda evaluación tiene un sentido institucional, hay una complementariedad entre los desempeños de los docentes y las dinámicas institucionales, esa complementariedad debe ser tenida en cuenta. Los sistemas deben considerar la singularidad de la institución en la que el docente trabaja, por ello no es posible pensar en sistemas impuestos en general.

Los sistemas de evaluación deben ser flexibles, estar siempre en revisión, no cosificarse y respetar la autonomía y libertad del docente y de la universidad intentando la comprensión de sus modalidades de desempeño más que su cuantificación.

La búsqueda de un modelo de desempeño por competencias, o de formación, también debe ser puesta en interrogación para dar lugar a la diversidad, a la heterogeneidad y no a la homogenización. El sentido de evaluación como análisis, comprensión y no como medición debe, a mi criterio, inspirar las prácticas de evaluación en la universidad. Y las prácticas en uso deben ser cuestionadas desde el ángulo epistemológico en el sentido de plantearse a qué formas del pensar y del pensamiento pedagógico responden.

Para cerrar, diré que no alcanza con sostener que la evaluación es compleja es necesario respetar esa complejidad y sus principios: la heterogeneidad, la singularidad, la temporalidad y duración, la multidimensionalidad, la historicidad, la contextualización de las situaciones y procesos y las diversas relaciones con el mejoramiento de la enseñanza, de los aprendizajes y la formación de los docentes. Trabajar sobre esas articulaciones parece necesario a la luz de las interesantes presentaciones de esta Mesa.

