

Evaluación preordenada y evaluación deliberativa: en busca de alternativas para la evaluación en la universidad*

Dra. Hebe Roig - UBA

Hace más de 20 años (Krotsch, 2002), la evaluación se instaló como tema conflictivo y de importantes debates en el corazón de las políticas universitarias de nuestro país. Hoy la evaluación sigue en tela de juicio, no sólo por su lugar en las políticas universitarias, sino también porque la experiencia en el campo está mostrando sus limitaciones. Especialistas de este campo como Saville Kushner, Responsable Regional de Control y Evaluación de UNICEF, sostienen que sus efectos están impactando más en la estandarización que en ofrecer alternativas contextualizadas para instrumentar cambios o mejoras en las instituciones educativas.

El objetivo de esta presentación es ampliar el panorama de oportunidades que pueden abrir los procesos de evaluación al interior de la universidad, como por ejemplo, en los procesos de autoevaluación institucional, evaluación curricular y de la docencia.

Si pensamos que la evaluación universitaria es una exigencia externa que cabe cumplir como una instancia institucional más, perdemos la oportunidad de cambiar la perspectiva sobre nuestro trabajo. ¿Por qué otras razones puede valer la pena para que hagamos el esfuerzo y dediquemos tiempo de una institución universitaria para instrumentar procesos de evaluación? Los dos argumentos principales son: por un lado, porque la universidad tiene la responsabilidad de informar sobre su accionar a la sociedad en tanto es un factor clave al servicio del cambio social, del desarrollo económico y de la producción del conocimiento, y por otro lado, porque la universidad sigue enfrentando desafíos de cambio y mejora en términos de ampliar las posibilidades de acceso y formación de los estudiantes, el desarrollo de la investigación y sus acciones de extensión.

Aquí queremos referirnos a la evaluación como noción amplia para visualizar algunas cuestiones teóricas de este campo. No vamos a hablar de acreditación, vamos a considerar la evaluación sistemática como “el proceso de obtención de información y creación de argumentos con los cuales alentar la participación de individuos y grupos en un debate crítico sobre programas específicos” (Kemmis, 1988).

La evaluación es una cuestión técnica, política y ética, pero también es una problemática psicológica (Kushner, 2010). No siempre hace falta la evaluación, y hay diversas formas de evaluación con diferentes procesos y consecuencias.

* Roig, Hebe (2013) “Evaluación preordenada y evaluación deliberativa: en busca de alternativas para la evaluación en la universidad”. En M. Catalina Nosiglia (comp.) *La evaluación universitaria*. Buenos Aires: EUDEBA.

Toda evaluación, como proceso cognitivo, implica una comparación. Una evaluación siempre compara porque para establecer un juicio de valor sobre algo necesitamos contrastar con aquello que consideramos “bueno” o “mejor”. Nos preguntamos entonces quién compara y contra qué compara. En otras palabras, cómo se construyen los criterios de comparación para valorar.

Nuestra forma de comprender los fenómenos educativos e institucionales orienta, consciente o implícitamente, nuestra forma de abordar el objeto de evaluación. Desde este punto de vista, queremos mencionar dos grandes enfoques: la evaluación preordenada (R. Stake) y la evaluación deliberativa (E. House).

Hoy las evaluaciones preordenadas que más utilizamos son los sistemas de indicadores y la evaluación a través de estándares.

La evaluación preordenada parte del supuesto de que conocemos de antemano cómo deben ser las cosas. Los criterios de comparación se construyen antes de observar los fenómenos. En este enfoque hay variantes, los objetivos iniciales pueden ser considerados como los puntos de referencia para la evaluación, pero también el conocimiento experto. En este último caso, un experto, o un equipo de expertos sobre determinada temática universitaria, construyen una visión modélica que servirá de parámetro a la comparación.

Por ejemplo, los sistemas de indicadores para evaluar se basan en un cuerpo teórico que identifica cuáles son las variables e indicadores relevantes que inciden en el fenómeno objeto de estudio. El estudio de la presencia de esos indicadores da elementos para posteriormente interpretar la información y construir un juicio sobre lo que se observa.

Los indicadores ofrecen información sintética, una especie de radiografía, que puede ser insumo para debatir y asumir decisiones. Permiten establecer comparaciones con otros fenómenos u objetos de estudio semejantes, y la medición continua de los mismos indicadores permite estudiar tendencias en el fenómeno. Por último, facilitan el debate público porque son comprensibles para los ciudadanos.

Pero también, son un instrumento con limitaciones.

Cabe aquí una reflexión de Broadfoot (2002), un investigador del campo educativo: “el primer paso es medir aquello que se puede medir con facilidad. Hasta aquí todo va bien. El segundo paso es no tener en cuenta lo que no se puede medir fácilmente o adjudicarle un valor cuantitativo arbitrario. Esto es artificial y engañoso. El tercer paso es asumir que lo que no se puede medir fácilmente no es de verdad importante. Esto es ceguera. El cuarto paso es decir que lo que no se puede medir con facilidad en realidad, no existe. Esto es suicida”.

En tanto que sólo transmiten una idea sintética, pueden interpretarse erróneamente relaciones causales entre ellos cuando son solamente mediciones descriptivas. Asimismo, pueden tener también diferentes interpretaciones y por lo tanto, derivarse de ellos líneas de acción diferentes.

En la práctica concreta de la evaluación, los indicadores no son solamente una construcción teórica. Si se mide un indicador es porque se lo ha considerado relevante, tal como dice Tiana Ferrer (1997), “la construcción de un indicador (...) es el resultado de una compleja interacción entre un proceso cognitivo y otro político”.

Alicia Camilloni advertía en los años 90, que para evaluar la universidad debíamos primero acordar qué modelo de universidad era el que imaginábamos como óptimo. De esta advertencia recuperamos la importancia de reconocer las concepciones teóricas y políticas sobre el nivel universitario que están en el sustrato de la obtención de los indicadores y de su interpretación.

Más allá de las demandas externas de información sobre la universidad, los datos estadísticos suelen ser utilizados por diversas instancias de la gestión académica.

Los sistemas informatizados cada vez ofrecen mayores posibilidades para obtener estos datos con facilidad, sin embargo aún solemos trabajar sin criterios sistemáticos: la fuente del dato y el modo de cálculo hacen variar su significado, las definiciones operativas muchas veces no son explícitas, o también suele suceder, que los momentos de obtención de la información (al principio de un cuatrimestre o a mediados, por ejemplo) hacen variar el valor de un mismo indicador.

Creo que se hace obvio de estas consideraciones que la mejora de la educación no es la modificación de un indicador y que un sistema de indicadores no es una ventana transparente por la cual mirar a la universidad.

Todas estas reflexiones en torno a los sistemas de indicadores podrían ser utilizadas para argumentar a favor de no utilizar indicadores estadísticos. Sin embargo, lo que queremos instalar es que los utilicemos mejor: por un lado, utilizarlos con conciencia de sus características teóricas y políticas, y por otro, sistematizar e institucionalizar una rutina de relevamiento de datos, un sistema de monitoreo, que sea insumo para el debate informado sobre las acciones a seguir.

Al comenzar esta exposición, hablamos de dos enfoques en el campo evaluativo: la evaluación preordenada y la evaluación deliberativa. Este segundo enfoque parte de otros supuestos. Parte de considerar que la complejidad de los fenómenos educativos e institucionales supera el conocimiento que tenemos de ellos, e incluso, que la racionalidad del conocimiento no es suficiente para

movilizar procesos de cambio. Bajo este enfoque predomina la búsqueda de comprensión de los procesos y sus contextos, y jerarquiza el lugar de la participación y la vida política de las instituciones. Se busca la comprensión sobre cómo están siendo las cosas para construir nuevas formas de acción, y la participación que alienta el compromiso con los objetivos compartidos, como parte sustantiva de cualquier proceso de cambio o mejora. Este enfoque es la base de los procesos de autoevaluación donde los distintos actores de la institución participan de la búsqueda e interpretación de la información.

Los antropólogos, sociólogos y psicólogos sociales han considerado desde hace tiempo que la vida de las instituciones se desenvuelve sobre la base de patrones normativos tácitos que gobiernan la vida diaria. Estos patrones tácitos serían una de las causas más importantes de los efectos que observamos. Desde esta concepción de la vida social, las posibilidades de cambio de las instituciones educativas dependen de los cambios que se puedan producir en el mundo simbólico de los sujetos. Particularmente atenderá a los saberes, valores, creencias, actitudes, roles y relaciones que se expresan en la cultura institucional. En este caso, la participación y la construcción colectiva de la evaluación constituyen una posibilidad de nuevas comprensiones sobre las propias prácticas habilitando su modificación.

Sin embargo, tampoco este enfoque cumple con las expectativas que se tienen sobre la evaluación. La experiencia vivida en algunas evaluaciones curriculares muestra que estos procesos participativos tampoco son garantía de cambios en la educación, particularmente cuando surgen conflictos entre grupos de intereses con visiones antagónicas sobre los cambios necesarios en algún ámbito de la educación superior.

Reconocer las limitaciones de la evaluación no significa dejar de evaluar, sólo significa que la evaluación no es la panacea para la resolución de los problemas de la universidad. Es una herramienta necesaria para la gestión institucional que puede ser mejor o peor utilizada, así como también puede ser una vía que nos permita construir colectivamente alternativas a las dificultades que la universidad enfrenta para resolver mejor su misión.

La evaluación no es la solución a los problemas universitarios, pero creemos que sí podemos hacer mejores evaluaciones, y que podemos obtener mejores resultados de la evaluación sistemática. Nos ocupa saber cómo podemos ampliar las consecuencias de la evaluación sistemática y cómo dar respuesta a necesidades de información diferentes.

Tal vez podamos avanzar hacia propuestas como las de J. Elliot quien plantea la adaptación creativa y productiva de la evaluación al interior de las instituciones, que aseguren una forma de evaluación que promuevan el desarrollo profesional

en los campos de la docencia, la investigación y la extensión universitaria, donde se articulen evaluaciones promovidas por docentes y alumnos con las que encaran los órganos de gestión.

Cada enfoque evaluativo puede dar respuestas y encontrar limitaciones de diferente orden. House (2001) habla del “imperfecto mundo de la práctica de la evaluación”. Una mejor utilización de la evaluación se amplía si tenemos en cuenta algunos criterios fundamentales sobre los cuales construir propuestas de evaluación válidas.

Algunos criterios que podrían ampliar las consecuencias de los procesos de evaluación al interior de la universidad son:

- a) Reconocer y diferenciar las necesidades de información de los diferentes niveles institucionales del sistema universitario. Los diferentes niveles institucionales implican un posicionamiento, una perspectiva y una escala. Vale aquí una metáfora que permite aclarar esta idea. Consideremos que nuestro objeto es la tierra. Muy diferentes serán las perspectivas de un labrador, un aviador o un astronauta. El labrador conoce los detalles de su campo, un aviador ve los terrenos sembrados de un territorio, y el astronauta podrá ver la dirección del movimiento de las nubes.
- b) Consensuar técnica y políticamente la agenda de la evaluación universitaria y las características de los dispositivos de evaluación y las fases de su implementación. Responder “¿qué nos quita el sueño y qué nos preocupa?” (House, 2001), nos permitiría plantear preguntas de evaluación relevantes que ameriten el esfuerzo institucional que exige la evaluación y alcanzar ese consenso mediante la inclusión, el diálogo y la deliberación.
- c) Promover la flexibilidad en la integración de métodos y enfoques que permitan superar la “estrechez metodológica” (Kushner, 2010) enfocada solamente en datos demográficos y valoración de resultados e impacto.
- d) Garantizar la obtención sistemática de información válida y confiable sobre las actividades universitarias integrando de modo explícito la comprensión y debate teóricos sobre el objeto de evaluación.
- e) Promover procesos de evaluación participativa con apoyo técnico que colabore en su coordinación, en la dinámica de la participación y en el análisis de la información. Al respecto House (2001) advierte que “la forma de organizar la participación es casi tan importante como la selección de los participantes”.
- f) Atender a la validez de consecuencias, dado que los procesos de evaluación tienen consecuencias tanto en el proceso de su diseño y desarrollo, como a partir de sus conclusiones.

- g) Instalar procesos de evaluación que en sí mismos respeten los criterios de democratización y resguardo ético de los sujetos involucrados. En este sentido, no utilizar la evaluación para penalizar el error en los individuos sino para avanzar en construcciones colaborativas de alternativas de mejora.

Por último, creo necesario hacer explícito que estos criterios nos permitirían salir del corset del modelo de autoevaluación promovido por la CONEAU basado en un sistema de indicadores para habilitar nuevas formas de encarar la evaluación al interior de la universidad. Promover nuevos diseños que busquen alternativas a los contextos particulares, sin duda, permitiría ampliar los márgenes de mejora y cambio.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Elliott J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- House, E. (1994) *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- House, E. (2001) *Valores en la evaluación e investigación social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988) *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Krotsch, P. y otros (2007). *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Kushner, Saville (2010) “La apropiación de la evaluación por las administraciones”. Congreso Internacional de Evaluación y III Conferencia ReLAC. 28 al 30 de Julio de 2010, San José, Costa Rica. <http://www.relacweb.com/>
- P. Broadfoot, en T. Atkinson y G. Claxton, 2002. *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987) *Evaluación sistemática*. Barcelona: Paidós.
- Tiana Ferrer, Alejandro “La evaluación de los sistemas educativos”. Revista Iberoamericana de Educación. OEI. Número 10, enero-abril, 1996. Consulta en Internet: septiembre de 2011. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a02.pdf>