

LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA: PLATAFORMAS, NUEVAS AGENDAS Y CAMINOS ALTERNATIVOS

THE EVALUATION OF TEACHING: PLATFORMS, NEW AGENDAS AND
ALTERNATIVE PATHS

Edith Litwin

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

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art4.pdf



He desarrollado esta presentación desde tres perspectivas. En la primera, describiré las prácticas habituales de la evaluación de la docencia en la universidad; en la segunda, incorporaré relatos de las investigaciones en torno a esta problemática llevadas a cabo en diferentes momentos de trabajo; y en la tercera, plantearé algunas categorías de análisis que recogimos en investigaciones recientes en torno a las buenas prácticas de enseñanza en la universidad, que podrían instalar políticas para el mejoramiento de la docencia en el nivel superior. En todos los casos, nos referiremos a las prácticas que se llevan a cabo en la Universidad de Buenos Aires, que alberga 13 unidades académicas y el Ciclo Básico Común; que otorga 105 títulos; imparte 94 maestrías, 219 carreras de especialización, trece doctorados y tres programas de pos doctorado; que cuenta con 14 museos, seis hospitales y centros asistenciales, 36 laboratorios y tres establecimientos de educación media. En la Universidad de Buenos Aires, que cuenta con 328mil alumnos, desarrollan su trabajo 28 mil 943 docentes y 12 mil 109 no docentes.

1. LAS PRÁCTICAS HABITUALES

Una de las maneras sistemáticas de apreciar las condiciones del docente en el ingreso a la carrera en la universidad se expresa a través de los concursos abiertos de antecedentes y oposición, que se renuevan luego de siete años de ejercicio de la profesión en la institución. Estos concursos de selección implican, en primer lugar, la elaboración de un documento por parte de los aspirantes en el que, además de constar sus títulos y antecedentes en docencia e investigación, según la dedicación, ofrecen su opinión respecto del ejercicio de la docencia, la manera en que mantendrá actualizada la enseñanza y sus aportes originales al campo en el que concursa. El análisis de estos documentos, realizado por jurados especialistas en los campos temáticos de referencia, permite realizar una apreciación de los antecedentes de los candidatos. La evaluación de esta primera presentación puede determinar que algunos aspirantes queden excluidos de no presentar antecedentes que, en la opinión de los jurados, satisfagan los requerimientos para el cargo al que se aspira. En una segunda instancia, los concursos de acceso requieren la realización de entrevistas y pruebas de oposición en las que los docentes deben desarrollar una clase con el objeto de evaluar sus aptitudes didácticas.

Las diferentes unidades académicas, además, solicitan a los docentes un informe anual o bi anual de evaluación –según sea el cargo regular o interino–, relativo a la tarea cumplida, informe que debe ser aprobado por el órgano colegiado correspondiente. Los concursos para el acceso y los informes para la permanencia constituyen propuestas sustantivas de la evaluación. Estas propuestas no dejan, sin embargo, de presentar complejidad: en algunas unidades académicas el trámite de llamado a concurso y su efectivización es sumamente lento: en otras es tema de debate la composición de los jurados aun cuando no alcance como causal de impugnación. Se trata de dos cuestiones que, sin deslegitimar el valor de tales instancias, ponen en debate su organización y puesta en práctica.

A este programa establecido en el Estatuto de la universidad, deben incorporarse las evaluaciones que se administran para acceder y renovar subsidios de investigación o incentivos que requieren anualmente la rendición de la producción académica medida mediante publicaciones en revistas arbitradas, publicación de libros, participación en conferencias y congresos, formación de discípulos, dirección de becarios y tesis, como sus aspectos de mayor relevancia.

Concursos o informes son las maneras habituales de seleccionar, registrar o mantener el ejercicio de los docentes y profesores universitarios. Sin embargo, este conjunto de acciones evaluativas rara vez es reconocido como valioso por parte de los docentes. En algunas oportunidades, implican una sobrecarga en sus actividades, una reiteración de las instancias de acreditación de las mismas y los estándares que se plantean para su aprobación son puestos en tela de juicio.

1.1. La mirada del alumno

Seis unidades académicas de las trece facultades y el Ciclo Básico Común promueven de manera sistemática la evaluación de los docentes por parte de los estudiantes. En cuatro de ellas, la evaluación es obligatoria y condiciona las inscripciones a materia; en dos se elige anualmente una cantidad de cátedras o carreras que serán evaluadas. Algunas facultades realizaron un programa de evaluación de este tipo hace algunos años como parte del de mejoramiento, pero no lo aplicaron de manera sistemática y continuada. Por último, en aquellas unidades académicas donde no existe un programa sistemático de evaluación de la actividad de las cátedras, es muy frecuente que los equipos docentes desarrollen sus propios instrumentos de evaluación y los administren a sus alumnos para obtener información que ayude a revisar la práctica docente en la asignatura específica. Las encuestas son realizadas *on line* o completadas de manera presencial.

En relación con la información obtenida por esta vía, algunas facultades reservan los resultados de las encuestas para los mismos docentes a cargo de las asignaturas, para los jefes de departamento o los directores de carrera. En otras, la información es visible –vía Intranet– a toda la población de la facultad y los resultados se incluyen en el legajo del docente para la notificación del jurado en los momentos de regularización o de renovación del cargo, mediante el sistema de concursos.

Los instrumentos, en general, presentan una serie de dimensiones que remiten a la apreciación de los estudiantes respecto de las condiciones didácticas: organización de la materia, el cumplimiento de la programación, desarrollo de los contenidos, calidad de las explicaciones, asistencia y puntualidad, el respeto por las diferencias u opiniones de los estudiantes. También, se indagan las apreciaciones de los estudiantes referidos al sentido de la materia cursada, la utilidad en su formación general o en la profesional.

En entrevistas realizadas a los secretarios académicos durante el año 2009 en las que se indagaba el valor de las encuestas sobre la mejora de la docencia, no encontramos respuestas que indiquen una relación directa entre dichas cuestiones. Ante resultados negativos en las encuestas se menciona la realización de charlas, reuniones, avisos, alertas.¹ Sin embargo, una de las derivaciones de la aplicación de los instrumentos ha sido la modificación de la carga horaria de materias, su reorganización en la estructura curricular, la incorporación de actividades no presenciales, cambios en los horarios de clase, etc. Podemos señalar, entonces, que se reconoce el beneficio de la aplicación de estas propuestas en un orden curricular y no de aplicación a la mejora de las prácticas.

Este panorama se completa con los procesos de auto-evaluación institucional que cinco unidades académicas desarrollaron en el marco de la acreditación de las carreras de grado que establece la

¹ Nos referimos a un estudio realizado en la Secretaría Académica de la universidad, bajo la responsabilidad de Gabriela Augustowsky, durante el año 2009 y en el marco de un proyecto de auto-evaluación de la universidad en las que se relevaron las prácticas existentes.

CONEAU, en las que se incluyó la evaluación de la docencia; esto supone revisar a dos unidades que no solían aplicar los instrumentos antes descriptos.

Desde otro orden de propuestas, podemos identificar, también, algunas unidades académicas que introdujeron propuestas originales para esta evaluación como las reuniones de docentes en la facultad de Psicología o el Foro de Actualización permanente del Graduado en Ciencias Económicas, instancias que se viven como procesos de revisión interna de las propuestas de enseñanza.

De una u otra manera son, entonces, diez de las trece unidades académicas las que incluyen programas de evaluación, más allá de los concursos habituales o de los informes de los docentes. De todas estas prácticas, podemos apreciar que los concursos de acceso a la docencia son sostenidos por todas las unidades como las mejores propuestas para seleccionar a los mejores docentes y ofrecer estabilidad en su carrera aunque, desde la perspectiva del mejoramiento de la docencia, ninguna de las prácticas habituales resulta satisfactoria para sus actores principales. Los resultados provistos por las encuestas administradas a los estudiantes, por su parte, han sido una vía valiosa para la mejora de las propuestas de cátedra y de las ofertas curriculares.

1.2. La propuesta del mejoramiento

Si reconocemos que el sentido fundamental de la evaluación de la docencia es el mejoramiento de las prácticas de enseñanza deberíamos incluir, aunque de manera indirecta, otras acciones llevadas a cabo por la universidad. En el Ciclo Básico Común, por ejemplo, se promueven talleres de docentes, conferencias y reuniones que tienen por objeto realizar debates curriculares, analizar las estrategias metodológicas en la enseñanza y reflexionar sobre las buenas prácticas docentes. Estas reuniones y ciclos se han hecho progresivos en los dos últimos años e, incluso, se han abierto a otros miembros de la comunidad interesados en la cuestión. Su proyecto es abarcar en dos años más a 50% de los docentes involucrados. Otro ejemplo, lo ofrece la facultad de Medicina, en el que una cátedra lleva a cabo reuniones periódicas y cursos a docentes para el análisis de las prácticas.

De manera sistemática, cinco unidades académicas llevan a cabo programas de Carrera Docente dirigidos especialmente a su comunidad académica. En esos cursos es central el debate y análisis pedagógico y didáctico enfocado al mejoramiento de las prácticas. Las asesorías pedagógicas con las que cuentan once unidades académicas realizan acciones de mejoramiento de la docencia en cátedras o departamentos.

Finalmente, desde la Secretaría Académica de la universidad en el año 2008 se convocó a un Encuentro de profesores y docentes con el objeto de favorecer el análisis e intercambio de las buenas experiencias de enseñanza. En ese encuentro participaron 850 profesores universitarios. En septiembre de este año, se convocó, con el mismo sentido, a un Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria.

En síntesis, entendemos que analizar las prácticas habituales de evaluación de la docencia implica tanto el reconocimiento de las acciones directas, sean o no efectivas en sus propósitos, como el de aquellas que se llevan a cabo en pos del mejoramiento y que constituyen el sentido esencial de la evaluación.

2. LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

Intentaré, en este apartado, recoger historias de la evaluación de la docencia que fui registrando a partir del proceso de investigación de las prácticas docentes. Algunas son el resultado de dichas investigaciones; otras fueron hallazgos referidos a efectos no buscados de las mismas. Configuran una

plataforma en la que se inscriben políticas y prácticas institucionales que, a mi parecer, pueden ofrecernos un interesante y polémico panorama a la hora de construir un escenario prospectivo para la evaluación en este campo.

2.1. Relatos de la evaluación de la docencia: políticas y prácticas

Hemos elegido cuatro relatos que nos permitieron analizar, desde la perspectiva de la evaluación, el oficio docente, sus creencias, supuestos y requerimientos. Los hemos denominado: el mito, la sospecha, las marcas del oficio y las demandas. Estos cuatro relatos encierran, a nuestro parecer, las contradicciones del campo de la evaluación y las dificultades para encarar una propuesta con sentido.

2.1.1. El mito

En el final de la década del setenta, realizamos una investigación referida a los efectos de la utilización de las tecnologías en las prácticas de los docentes y en los aprendizajes de los estudiantes. Una de las líneas de investigación de mayor interés se construyó a partir del relato de una docente que estaba a cargo de la experiencia tanto de un grupo experimental como otro de control, por razones de falta de grupos efectivamente comparables en la muestra local. La docente sostenía que aun cuando había utilizado todos los cuidados que el ejercicio de la docencia requería de estas dos funciones, tenía mejor relación con los estudiantes del grupo experimental que con los del grupo control. Observamos sus clases, realizamos entrevistas y pudimos entender lo que sucedía: la docente consideraba que en el grupo experimental cobraba fuerza y vitalidad el proyecto que incluía tecnología. Dado que ella entendía que “la televisión enseñaba” pero que lo hacía muy mal, ejercía una suerte de complicidad con los estudiantes y volvía a enseñar los temas según su parecer. Esta situación provocó un clima de confianza que estimuló la relación entre la docente y sus estudiantes. Es así como reconocimos que, más de una vez, se redimensionan y fortalecen las creencias respecto del valor de las tecnologías cuando se las utiliza en la enseñanza. Esto sucede tanto por parte de los estudiantes como de las instituciones, las comunidades y los mismos docentes. Se constituye así un mito respecto de los efectos de la enseñanza que desdibuja la función docente mientras cobran inesperado y potente valor las acciones del afuera. Nos preguntamos cómo podemos recuperar la valoración de las prácticas y las consecuencias del acto de enseñar sin que medien en estos análisis las improntas de los contextos, las ayudas u otros factores que desdibujan la conciencia del accionar docente.

2.1.2. La sospecha

El segundo relato lo vinculamos con una experiencia que llevamos a cabo en la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en las que solicitamos a cada docente –y de forma anónima– que conteste una encuesta de auto-evaluación. Las encuestas debían ser colocadas en unas cajas ubicadas en cada uno de los departamentos docentes; dado que muy pocos las contestaban iniciamos una serie de entrevistas para indagar las razones de la falta de respuesta. Ante la pregunta, los docentes sostuvieron, recurrentemente, que lo más probable sería que en los departamentos docentes se abrieran esas cajas y se los identificaran, sirviendo esto para el control de su trabajo. Colocamos, entonces, las cajas en la sala de profesores –lugar en el que no había ninguna posibilidad de identificar a los autores de las respuestas– y difundimos el cambio del lugar de la entrega de las encuestas. Rápidamente, aumentó el número de respuestas a la encuesta. Entendemos que es muy difícil eliminar la sospecha del control en la evaluación de las prácticas. Las y los docentes sienten que estas evaluaciones conducen a la

inestabilidad, se los juzga por fuera de las instituciones y los requerimientos o dificultades de sus estudiantes. Prácticas, en síntesis, que son más una amenaza que una oportunidad de aprendizaje.

2.1.3. Las marcas del oficio

El tercer relato surge a partir de un trabajo investigativo en UBA XXI, Programa de Educación a Distancia de la Universidad, llevado a cabo desde hace ya más de una década. Los docentes de este programa administran y corrigen evaluaciones al azar dado que la gran cantidad de alumnos dificulta una selección. Los exámenes se agrupan por las iniciales del apellido y a cada docente se le remite un grupo de exámenes de estudiantes cuyos apellidos se inician con la misma letra. Los docentes comparten en reuniones previas criterios para la corrección y, con posterioridad a los exámenes, debaten en torno a las dificultades de la corrección de algunas consignas llegando a acuerdos de calificación. Pese a la agrupación por azar, a las guías orientadoras y a las reuniones posteriores los docentes muestran promedios de calificaciones de sus grupos altos o bajos de manera recurrente a lo largo de los cuatrimestres. Esto es, manifiestan una tendencia a aprobar o a desaprobar, con independencia de las cohortes y sus desempeños. La comunicación de esta tendencia a un grupo de profesores no mostró que modificara su comportamiento. Por otra parte, las actas de los exámenes en las diferentes unidades académicas corrobora también esta tendencia del oficio: aprobar o desaprobar como parte de los supuestos del trabajo docente. Nos preguntamos, en estos casos, cómo actuar en pos del mejoramiento en prácticas resistentes que señalan y marcan este complejo oficio.

2.1.4. Las demandas

En una investigación llevada a cabo en la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y que tuvo como propósito –a partir del reconocimiento de los docentes apreciados por sus estudiantes– el estudio de las características de su quehacer, pudimos identificar dos recurrencias que señalaban los estudiantes respecto de los buenos docentes: “los docentes dicen con claridad lo que tengo que hacer” y “la clase me ordenó”. Respecto de la claridad con lo que hay que hacer refieren que se trata de cuestiones más de una vez muy simples: exactamente dónde comprar la ficha bibliográfica o cómo proceder en una entrevista para un trabajo de campo. Por su parte, la idea de que “la clase ordena” significa que el alumno encuentra relaciones entre cabos sueltos, entiende algo a partir de lo que entendió ayer y, más sofisticadamente, construye estructuras en donde había ideas, conceptos o aspectos hasta entonces no relacionados. Se trata de dos dimensiones significativas que dan cuenta de la apreciación por parte de los estudiantes de la buena práctica, pero a su vez se constituyen en una demanda respecto de las prácticas. En conversaciones con los estudiantes reiteran también que el buen docente “cumple con lo que prometió”.

En síntesis, la construcción de un camino para la evaluación de la docencia precisa identificar a los actores y asumir sus creencias respecto de quién es el responsable de la enseñanza, saber que se sienten sospechados y no pueden separar la evaluación del control, reconocer las marcas del oficio y las demandas que sus estudiantes les hacen una y otra vez.

3. UNA NUEVA PERSPECTIVA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

En tercer lugar, y también como fruto de las investigaciones llevadas a cabo en la Universidad de Buenos Aires, presentaré una serie de categorías de análisis construidas a partir del reconocimiento de buenas prácticas que permitirían abrir un espacio de colaboración para el mejoramiento de las prácticas

docentes². En síntesis, la atención a estas categorías reconociendo, a su vez, la presencia de la plataforma señalada abrirían, a nuestro entender, una interesante perspectiva para el mejoramiento de las prácticas docentes, propósito sustantivo de cualquier propuesta de evaluación.

El análisis de las buenas prácticas de enseñanza nos permitió identificar algunas que, por su creatividad e impacto en los aprendizajes, son reconocidas por los estudiantes como valiosas. Los estudiantes las señalan fácilmente. Esas prácticas incluyen, más de una vez, recursos que generan impacto, evaluaciones originales, buen vínculo con ellos, respeto y cuidado por las diferencias en el trato y en el estímulo y compromiso con la comprensión. Las apreciaciones respecto de los docentes por parte de sus estudiantes, en estos casos, suelen ser más holísticas que pormenorizadas.

En otros casos, las apreciaciones de la buena docencia están inscritas en recuerdos. Se trata de "docentes memorables" maestros que dejaron huella en sus estudiantes, que mostraron una manera de desarrollar la disciplina o la práctica profesional. También, podemos identificar "prácticas de autor", clases que dan cuenta de una propuesta original que transforma la enseñanza de ese campo o práctica, forma discípulos y crea una escuela y una epistemología propia para la enseñanza del tema en cuestión. Validadas por las comunidades científicas o académicas, forman parte de una didáctica de autor.³

Las buenas clases, las de los docentes memorables o las prácticas de autor conforman un registro de la buena docencia que marca, más que otra cosa, una aspiración que orienta a la enseñanza. Desde esa perspectiva pudimos reconocer una serie de prácticas que, sin establecer prescripciones, podrían instalar el sentido de una docencia renovada en la educación superior.

3.1. Cuatro propuestas para construir una nueva agenda para la evaluación

La primera de nuestras propuestas se construyó a partir del reconocimiento de algunas prácticas que parecieran escaparse de toda posibilidad de evaluación. Se trata de la inclusión de contenidos de escasa posibilidad de conexión con el tema que se trata. No se justifican, tampoco, por su relevancia social o epistémica. Tienen que ver, más que otra cosa, con intereses de los docentes, con su manera particular de pensar el campo de conocimientos, la profesión o sus creencias por hacer interesante la enseñanza. Reflejan su preocupación como docente, los riesgos que asume en las clases y la valentía para permitirse la impertinencia en el salón. Es así como se exponen relatos, recomendaciones, historias personales, lecturas casuales. Conforman su agenda de los temas o cuestiones que incluye sin que puedan justificarse o exponerse en la planeación oficial.

La segunda propuesta consiste en identificar la inclusión en clase de la última noticia interesante que estudió o simplemente leyó el docente. A veces hemos reconocido que estas notas o noticias se conectan débilmente con los temas que se desarrollan pero dan cuenta de su grado de actualización y preocupación por los temas y problemas que expone o desarrolla. Identificaríamos así un ejercicio docente comprometido con la formación permanente, con la conciencia del cambio y la provisionalidad

² Esta investigación se publicó en el libro: *Configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós. 1997

³ Se trata de resultados preliminares del trabajo de investigación: "La tecnología educativa en la enseñanza superior: diseños de autor". Subsidio UBACYT F088. Informe de investigación E. Litwin directora.

del conocimiento científico y con claridad respecto de que el recorte disciplinar o del dictado de una materia, más de una vez, genera un límite arbitrario que es necesario deconstruir.

La tercera propuesta remite al espacio de enriquecimiento que una clase puede proporcionar. La utilización de metáforas, analogías, la recurrencia a la cultura universal, al cine, a la pintura o la escultura, a las obras literarias como una manera de expandir el tratamiento de un tema y posibilitar una mirada humanista frente a cualquier contenido del que se trate. La justificación de la clase no residiría, desde esta perspectiva, en que expone un tema sino en que enriquece un tema mediante un tratamiento que da cuenta de su mirada original y universal.

La cuarta propuesta implica reconocer cuántas veces se han promovido o suscitado invitaciones para estudiar un tema de una manera diferente a la expuesta, para encontrar otra explicación acudiendo a una fuente ajena a las tradiciones, para concurrir al cine o para leer una novela que podría permitirme pensar de un modo diferente, imaginar nuevas resoluciones o simplemente ampliar la mirada analítica o interpretativa. Las invitaciones que permiten otros recorridos muestran al ejercicio de la docencia con una perspectiva amplia y plural.

Se trata de cuatro propuestas: las que conforman una agenda personal, la comprometida con el estudio y la indagación, la que enriquece y no cercena las apreciaciones de un tema o problema y la que invita a recorridos no convencionales que permitirían identificar una docencia superior con sentido, más allá de sus compromisos habituales.

Conforman prácticas valiosas en el marco de la buena enseñanza. El programa que proponemos implicaría identificarlas en un trabajo de colaboración para pensar las evaluaciones de la docencia como parte de una tarea entre pares. Entendemos que estas propuestas, así como otras que se reconozcan en el marco de la buena docencia, podrían constituirse en dimensiones que la orientan, instalándose como parte de un trabajo colaborativo entre docentes. Se trataría de registrarlas, promoverlas o diseñarlas. En todos los casos, requerirían entenderlas en los límites de las prácticas que instalaron los mitos, la sospecha del eterno control, las demandas de los estudiantes y las marcas o tradiciones del oficio de enseñar.

4. LO QUE NO PUEDE NI QUIERE ASUMIR LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

Desde la perspectiva del escenario de las tradiciones y del reconocimiento de las buenas prácticas docentes entendemos, por una parte, que instalar un programa de evaluación de la docencia implica, por una parte, mejorar las prácticas de acceso como los concursos, otorgándole más dinamismo y aumentando el control en torno a la selección de los jurados; incluir tanto las acciones directas tales como las encuestas (dados sus beneficios curriculares), como las indirectas que guardan más sentido en relación con los propósitos de la evaluación.

Para ello se deberá instalar un programa de colaboración construido por pares que recupere la visión de la evaluación para la comprensión y el mejoramiento de las prácticas docentes. En este caso, se trata de un programa de trabajo basado, en primer lugar, en resultados de investigaciones que dan cuenta de recurrencias en las buenas prácticas docentes, los recuerdos de los docentes memorables y aquello que las comunidades consideran escuelas o autores que sobresalieron o se destacaron en la enseñanza. Se asumiría en grupos de pares que, desde la colaboración, estimulen la adopción o el reconocimiento de algunas propuestas de mejora. Los límites de esta perspectiva están claros: se evalúa en busca de la

ruptura con las convenciones, en la preocupación por la originalidad, en el desarrollo de la creatividad que le dé sentido al acto de enseñar. La constatación del cumplimiento de un programa complejo como el que proponemos no sería la clave de la evaluación sino la expresión de las condiciones de la enseñanza. Seguramente recuperarían el reconocimiento de los mitos, la sospecha, las marcas de oficio o las demandas.

Mejorar las prácticas implica el recorrido de nuevos caminos mediante nuevas propuestas de ayuda o concepciones que instalen provocativamente el camino del mejoramiento. No se trata de un camino prescriptivo ni de reconocer que éstas son las únicas prácticas sustantivas posibles de incluir. Se trata de un entretejido en el que los resultados de la investigación en torno a la docencia, el mejoramiento de las tradiciones evaluativas y las nuevas propuestas de trabajo en colaboración construyan una agenda sustantiva de la evaluación de la docencia que supere tradiciones y, por qué no, trivialidades y que libere a los sospechosos de siempre del control de la evaluación.

