

La evaluación en perspectiva crítica y creativa. Relecturas a los aportes de Edith Litwin para la evaluación del aprendizaje y la enseñanza

 Hebe Roig y Marilina Lipsman

Resumen

En el debate didáctico contemporáneo, la evaluación constituye un tema de difícil resolución que da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas desde una perspectiva política, pedagógica y didáctica. Edith Litwin ha recogido, a lo largo de su amplia trayectoria académica como docente e investigadora, como también durante su desarrollo profesional en los diferentes niveles del sistema educativo público, una serie de preocupaciones en el marco de las prácticas evaluativas así también como en el debate teórico metodológico del campo de la evaluación. A partir de ellas, ha investigado el tema, producido artículos, generado formación de discípulos y tesis en el campo. Debatió, se posicionó críticamente y elaboró propuestas concretas de prácticas innovadoras y creativas de evaluación en su prolífera producción. Proponemos en este artículo desarrollar algunas aperturas que develan las marcas de construcción original en el campo.

Palabras clave

*evaluación
perspectiva didáctica crítica e
innovadora*

Abstract

In contemporary didactic discussion evaluation constitutes a difficult resolution issue that realizes controversial positions and polemics from a political, pedagogical and didactic perspective. Edith Litwin has collected throughout her extensive academic background as teacher and researcher and during her professional development at different levels of the public education system, a number of concerns within the framework of the evaluation practices as well as in the theoretical methodological debate of evaluation field. From them, she has researched the topic, produced articles and generated formation of disciples and thesis in the field. She struggled, critically positioned and prepared concrete proposals for innovative and creative practices of assessment in her prolific production. We propose in this article to develop some openings that reveal the original construction brands in the field.

Key words

*assessment
critical and innovative didactic
perspective*

Introducción

En el debate didáctico contemporáneo, la evaluación constituye un tema de difícil resolución que da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas desde una perspectiva

política, pedagógica y didáctica. Edith Litwin ha recogido, a lo largo de su amplia trayectoria académica como docente e investigadora y como profesional en los diferentes niveles del sistema educativo público, una serie de preocupaciones sobre las prácticas evaluativas y así como sobre los debates teórico metodológicos del campo de la evaluación. A partir de ellas, ha investigado el tema, producido artículos, generado formación de discípulos y tesis en torno a la evaluación. Debatíó, se posicionó críticamente y elaboró propuestas concretas de prácticas innovadoras y creativas de evaluación en su prolífica producción. Es así que proponemos en este artículo desarrollar algunas aperturas que develan las marcas de su construcción original en este campo.

Evaluación de los aprendizajes

Una de las consideraciones que realiza Edith Litwin en todos sus desarrollos teóricos, es que la evaluación de los aprendizajes, como campo y problema, siempre estuvo relacionada con procesos de medición de los mismos para acreditación o certificación, y rara vez con el proceso de toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos, con las dificultades de adquisición, de comprensión o la transferencia de los temas y problemas objeto de estudio.

La suposición de la que parten estas evaluaciones consiste en señalar que es posible medir los aprendizajes en el mismo momento que ocurren, o dentro de un curso escolar, y que para ello, es útil recurrir a la creación de situaciones más formalizadas en las que la medición puede ser realizada. (Litwin, 1998: 14)

Litwin se preocupa cuando la evaluación plantea una situación de sorpresa con el objeto de que el alumno no se prepare para ella. Estas prácticas no reconocen lo aprendido sino que analizan lo consolidado o lo que persiste pese a la presión en situaciones de tensión. Esto dista del planteo que Edith realiza respecto de generar un ambiente natural en el que se reconozca un aprendizaje o se favorezca su concreción.

Su posicionamiento crítico respecto de las prácticas evaluativas que buscan el control de las actividades educativas y su incansable preocupación por superar la agenda clásica de la didáctica, en la búsqueda y construcción de una nueva agenda para la misma (Litwin, 1997), la orientaron a derivaciones para la evaluación que generaron desarrollos creativos tanto en sus investigaciones como en sus propuestas de evaluación en su cátedra. Estas fueron documentadas y publicadas en muchos de sus trabajos y presentaciones en reuniones académicas, y lo que es aún de mayor valor, reconocidas por los estudiantes y egresados universitarios como experiencias únicas y memorables.

Son experiencias que dan cuenta de la búsqueda de experimentación que permite entender que la evaluación es el momento de mayor aprendizaje para el docente acerca de su propuesta de enseñanza. Desarrolla evaluaciones donde los mismos docentes de la cátedra se someten a la evaluación de sus pares para luego comparar las resoluciones entre expertos y novatos, en una búsqueda interpretativa de Edith para generar modelos que permitan andamiar procesos reflexivos por parte de los estudiantes. También elabora propuestas donde los estudiantes desarrollan las evaluaciones para que sus pares resuelvan y construyan colaborativamente los criterios de corrección de las mismas, evaluaciones de carpetas proceso para deliberar y sistematizar las producciones de los estudiantes, entre otras.

Edith considera necesario superar la lógica de comprobación de los aprendizajes y reconoce con firme convicción la complejidad de la enseñanza, tal como sostiene Jackson (2002), y de la construcción del conocimiento. Cuando los docentes se someten al

mismo devenir evaluativo que los estudiantes, ponen en acto el tomar como objeto de análisis a la tarea docente y la clase, al tiempo que develan el fuerte compromiso ético con los estudiantes y generan la confianza necesaria para que cada uno se permita equivocarse y aprender de los errores.

Qué se enseña y qué se evalúa

Para Edith Litwin, es sustantivo desentrañar aspectos de las prácticas evaluativas que valoran o juzgan asignando calificaciones a los aprendizajes de los estudiantes sin haber formado parte de los procesos de enseñanza. Advierte, también, distancias entre lo que se enseña y lo que se evalúa cuando

en la búsqueda de reconocer verdaderos procesos de transferencia, muchas veces las evaluaciones implican exigencias de procesos reflexivos novedosos que nunca formaron parte de los procesos de enseñanza. La evaluación no mejora lo aprendido, sino que permite, en el mejor de los casos, su reflejo. (Litwin, 1998: 14)

En este punto, son varios los temas que preocupan. En primer lugar, el reconocimiento de las expectativas de los docentes en relación con los aprendizajes de los alumnos. En sus investigaciones y en sus clases, ella considera iluminadores los estudios de Rosenthal y Jacobson de 1980 a través de los cuales muestran cómo las expectativas de los docentes sobre el rendimiento de sus estudiantes pueden transformarse en la profecía autocumplida. En este sentido, a través de distintas indagaciones respecto de la adjudicación de calificaciones a los alumnos, muestra claramente la tendencia en la mayoría de los docentes por mantener los porcentajes de aprobación o desaprobación de los estudiantes independientemente de las diferencias de cohortes.

En segundo lugar, mega habilidades como la buena letra, el orden y otras conductas se valoran como buenos aprendizajes aumentando o disminuyendo la calificación. Esto no implica que estas conductas no puedan estar asociadas a los aprendizajes, sino que no necesariamente están asociadas a la enseñanza.

En el marco de la construcción de la nueva agenda para la didáctica, inscripta en derivaciones de la psicología cognitiva (fundamentalmente en la clase reflexiva), la comunicación didáctica y la problemática moral, Litwin (1997) toma aportes desde los que también construye derivaciones para una nueva agenda de la evaluación. A continuación desarrollaremos algunos de estos.

Aportes cognitivos para la evaluación

En toda la obra de Litwin se destaca una fuerte preocupación por los procesos de comprensión de los estudiantes. En relación con la evaluación, esto implica una toma de conciencia de cómo aprenden los estudiantes por parte de los docentes y también, de los mismos alumnos. Favorecer procesos metacognitivos, de construir los errores, trabajar en la resolución de problemas y orientar la transferencia son, entre otros, constantes en el trabajo evaluativo que apunta al desarrollo natural de actividades cognitivas favorecedoras de la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. “Cuando la actividad implica un desafío genuino es más sencillo adoptar una propuesta evaluativa porque su mismo carácter de indefinición y de compromiso permite reconocer verdaderos retos cognitivos” (Litwin, 1998; 17). Se trata de un planteo de actividades que cambien el lugar de la evaluación como reproducción de conocimiento en una etapa

final, por el de la evaluación como producción de conocimiento a lo largo de todo el proceso educativo.

Quizás el principal problema reside en la construcción de los criterios con que se evalúan las actividades. Uno de los autores de referencia para el estudio de los mismos por parte de Litwin es Matthew Lippman (1997) de quien recupera la idea de que los criterios son recursos muy potentes para evaluar las producciones de los estudiantes, pero dado que son elaborados a partir de la experiencia, no son infalibles y, por tanto, no debieran cristalizarse.

A partir de este trabajo, Litwin genera derivaciones cognitivas potentes para orientar el oficio docente a la hora de evaluar. Criterios tales como la representatividad, la significación y la diferenciación cognitiva así como los megacriterios, son retomados a lo largo de sus escritos y exposiciones de modo permanente.

Desde la representatividad, en un trabajo debiera reconocerse la implicación del tema tratado en el conjunto de los temas o cuestiones del campo; la significación refiere a advertir el valor o importancia del tema; y la diferenciación cognitiva considera el proceso reflexivo implicado, memoria, traducción, análisis, síntesis, resolución de problemas, etc. Los criterios, que se debieran explicitar a los estudiantes, permiten al docente emitir un juicio acerca del valor de la tarea desempeñada. A su vez generan una corrección globalizada, integral, más acorde con la significación de una tarea compleja. (Litwin, 1998: 18)

Derivaciones desde la perspectiva sociohistórica y psicocultural

Trabajos como los de Jerome Bruner y Lev Vygotsky permitieron a Edith generar marcos teóricos para pensar propuestas de evaluación de nuevo tipo.

Los nueve postulados de Bruner (1997) ofrecen perspectivas analíticas que Edith, con un alto grado de creatividad, nos propone a la hora de pensar la evaluación en el marco de la clase reflexiva. Desde el postulado perspectivista, la evaluación alentará la comprensión de caminos alternativos para la construcción del conocimiento erradicando el verdadero o falso desde una perspectiva particular. El postulado de los límites permite pensar propuestas que vayan más allá de las predisposiciones naturales y ofrecer todas las herramientas culturales a disposición. El postulado del constructivismo implica reconocer mediante la evaluación la comprensión de la realidad y la crítica que se constituyen como acto de conocimiento. El postulado interactivo implica el compromiso y la participación del otro, docente o alumno, y sus implicaciones taxativas a la hora de evaluar. La externalización nos remite al reconocimiento de producciones que hacen públicos los conocimientos privados. En este caso, puede tratarse de obras colectivas que permiten redes de trabajo grupal y comunidades de aprendizaje. El postulado instrumentalista genera la preocupación respecto a si la evaluación ocupará el lugar de legitimación de las políticas o podrá transparentar y romper con el sentido instrumentalista del accionar educativo. El postulado institucional nos desafía a pensar cómo recuperar el buen sentido evaluativo superando prácticas ritualizadas de evaluación que los alumnos construyen desde el oficio de estudiante. El postulado de identidad y autoestima cobra especial implicancia para la evaluación en tanto los éxitos y los fracasos son las nutrientes principales en el desarrollo de la personalidad. Por último, el postulado narrativo reconoce los procesos reflexivos que se generan a partir de las diferentes variaciones narrativas en el tratamiento de contenidos que promueven alto grado de participación y procesos reflexivos de orden superior.

Para Litwin, otro gran aporte al marco de construcción de la evaluación y la comunicación didáctica son las derivaciones de Lev Vigotsky y otros referentes de las corrientes sociohistóricas sobre la conversación en clase. En el diálogo, en las preguntas de los alumnos, pueden reconocerse múltiples prácticas evaluativas que favorecen los procesos de pensamiento siempre que el clima del aula sea favorable y no se encuentre enmarcado en la medición. Edith reconoce que la ficción en la comunicación es una expresión de los ritos en las clases, mientras que las preguntas auténticas se configuran como espacio privilegiado para la construcción del conocimiento.

Cuando el maestro se constituye en un interlocutor más sabio y con más experiencia, permite que los estudiantes planteen sus hipótesis más arriesgadas, sus intuiciones o sus interrogantes sin temer que, con estas intervenciones, el docente descubra las ignorancias (...) la institución educativa (...) busca evaluar a las personas, determinar quién logra notable, sobresaliente o matricula, y quién se queda sólo con un aprobado. Esto supone, afirma Bruner, clasificar a la sociedad, lo que provoca una actitud cautelosa por parte de las personas que asisten a ella, en lugar de estimular la “zona de desarrollo próximo”, tal como la denominaba Vigotsky. (Litwin, 1998: 24)

Buenas prácticas de oficio en la evaluación

Para Litwin, el prejuicio, el evaluar para corroborar la calificación anticipatoria, disminuir la calificación a partir del reconocimiento de errores, no constituyen buenas prácticas de evaluación.

Los aportes de Litwin conducen, en su pensamiento y desarrollo de propuestas, a la construcción de buenas prácticas de evaluación que recuperen el sentido educativo de las mismas. Esto implica reconocer la complejidad que implica juzgar el valor del objeto evaluado y la importancia de pensar la evaluación desde un abordaje multirreferencial, opuesto al control concebido como monorreferencial (Ardoino, 2000). La perspectiva que brindan diferentes actores queda afuera cuando se toma en cuenta un solo enfoque o variable. Nos acostumbramos a juzgar los temas o problemas según nuestras percepciones y las interpretaciones difieren cuando son otros actores los que evalúan.

En la evaluación de aprendizajes de los estudiantes se requiere encontrar estrategias de valor que permitan distinguir los aprendizajes construidos de los memorizados. Se trata de distinguir los puentes que llevan a construir los procesos comprensivos porque permite juzgar la enseñanza que los lleva adelante. En este sentido, plantea que “desde esta perspectiva, la evaluación sería tema periférico para informar respecto de los aprendizajes de los estudiantes, pero central para que el docente pueda recapacitar respecto de su propuesta de enseñanza” (Litwin, 1998: 12).

De riesgos, lealtades y consuelos

Para Litwin, los riesgos en la evaluación constituyen un tema polémico en las prácticas de oficio. En su estudio de la evaluación observa riesgos con categorías como lealtad, castigo, sorpresa, consecuencias.

Los docentes solemos exigir lealtad en las evaluaciones: que los estudiantes se remitan a la bibliografía que hemos seleccionado y no a otra, que aplaudan lo que aplaudimos y rechacen lo que rechazamos. Más de una vez sostenemos la pluralidad de concepciones y puntos de vista, pero es la pluralidad que aceptamos y reconocemos. No se trata de

cualquier pluralidad o de la pluralidad del otro. Ese pedido de lealtad, implícito en la práctica, nos hace pensar que el alumno que no contempla nuestro punto de vista utilizó un material escrito para otra ocasión. (Litwin, 2008: 167)

En un marco ético y político, las consecuencias morales del acto de evaluar se convierten en la mayor de las preocupaciones. Si sostenemos un enfoque multirreferencial, lo riesgoso de valorar desde una única dimensión puede observarse cuando prima sólo un criterio moral, y un ejemplo de ello, según Litwin, sería la exigencia de lealtad.

Efecto de halo a la hora de calificar a los alumnos, castigo cuando la evaluación implica un acto sorpresivo con el fin de disciplinar a los estudiantes para ordenarlos y para que estudien, entre otras, son prácticas riesgosas. Lo mismo sucede cuando se estructura la enseñanza a partir de lo que se va a evaluar, o cuando la búsqueda por la innovación y la creatividad en las propuestas buscan desafíos cognitivos muy lejanos para las posibilidades reales de resolución por parte de los estudiantes. Los tiempos que se asignan a las actividades pueden conducir a error cuando la presión por finalizar hace perder de vista el sentido de la actividad. A la hora de evaluar los instrumentos de la evaluación, reconoce Litwin, solemos acudir a su validez y confiabilidad como características esenciales: cada instrumento debe medir lo que pretende y obtener resultados similares en diferentes circunstancias. Sin embargo, pocas veces contemplamos la validez de consecuencia, que consiste en presentar pruebas de que cuando se aplica la prueba, examen o instrumento, la evaluación tenga consecuencias positivas.

La apreciación de esta positividad es subjetiva pero siempre podremos reconocer indicios, consultar a los diferentes actores y analizar lo que se gana y lo que se pierde en cada circunstancia. En el terreno de las consecuencias quizás uno de los temas más importantes para las prácticas es superar la idea de que todo puede ser evaluado, en tanto todo es objetivable y numérico. (...) En síntesis, las prácticas de los docentes que se refieren a la evaluación nos muestran a diario un complejo camino cargado de paradojas y contradicciones. (Litwin, 2008: 169 y 170)

Si pudiéramos caracterizar las buenas prácticas de evaluación según Litwin, sin duda serían aquellas que fueran sin sorpresa, valoradas de forma integral y enmarcadas en situaciones naturales de enseñanza en donde los desafíos cognitivos no son para calificar sino que se reconocen como parte de la vida cotidiana del aula. Son prácticas atractivas para los estudiantes y con consecuencias positivas para sus aprendizajes. Muchas veces, las exigencias que se imponen generan tensión y sobrecarga con una subsecuente angustia, ansiedad o temor.

Una buena evaluación, al otorgar confianza y generar un espacio para que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad, permite reconocer los límites de las exigencias y, para ello, provoca consuelo. Posibilita reconocer, nuevamente las posibilidades, reírnos de nuestras propias exigencias y recuperar lo humano en el acto de aprender. Desde esta perspectiva, la evaluación consuela, en tanto recupera tranquilidad, es proveedora de seguridad y protege a los estudiantes; por tanto, se imbrica en la buena enseñanza. (Litwin 2008: 173)

Litwin sostiene que la enseñanza, como práctica moral, nos permite educar y confiar en que el aprendizaje se produce sin que se vincule con la evaluación. Es más, seguramente podremos reconocer enseñanzas en las que no vale la pena realizar evaluaciones para medir las apreciaciones o el grado de apropiación de ideas, no porque carezcan de valor, sino porque el valor de la comprensión del tema genera preocupaciones de tal índole que es preferible desplegar otras acciones y prácticas que no son de evaluación (Litwin, 2008).

En la búsqueda del sentido educativo de la evaluación, Litwin reconoce la actitud evaluadora de los docentes en consonancia con el lugar central que ocupa la evaluación en las propuestas pedagógicas clásicas e intuye que esta actitud podría modificarse si ellos recuperaran en un análisis crítico y reflexivo la información recogida respecto de la calidad de sus propias propuestas de enseñanza. Este punto es el que desarrollaremos en profundidad en el apartado siguiente, comenzando por ubicar el contexto en el cual se instala la evaluación de los docentes en nuestro país.

Evaluación de la docencia

En Argentina, la evaluación de la docencia se extiende como parte de las políticas que a principios de los años noventa exigen hacer pública la calidad de la educación. En ese contexto histórico inicial de la evaluación como política de Estado, Edith Litwin es parte de la comunidad académica que la denuncia como instrumento al servicio del recorte presupuestario en el gasto educativo. En 1994, escribía:

Las universidades argentinas se ven hoy sometidas a procesos y presiones por parte del gobierno y su Ministerio de Educación para que se impongan prácticas evaluativas (...) En estos requerimientos está silenciada la obvia relación entre el cada vez más escaso presupuesto y el rendimiento institucional al tiempo que se plantean, contradictoriamente, como objeto de la evaluación, generar políticas de asignación de recursos. (Litwin, 1994: 163)

En su construcción teórica de la evaluación de la educación, Edith sostiene la necesidad de una perspectiva crítica para abordar su complejidad. Así, propone considerar sus características pedagógico-didácticas, pero también el lugar que se otorga a la evaluación en las políticas educativas y la dimensión política propia de sus prácticas. Esta articulación de miradas sobre la evaluación permitiría, según Edith, superar una antinomia empobrecedora de la comprensión: un discurso sobre la evaluación reducido a denuncia, o bien, manuales metodológicos que la presentan sólo como una receta (Litwin, 1994).

Miradas críticas sobre la evaluación

En el contexto normativo de la década de los años noventa, toman estatuto público nuevos objetos de la evaluación tales como las instituciones de educación superior, la acreditación de carreras de grado y posgrado, la evaluación del rendimiento de los estudiantes como parámetro de la calidad del sistema educativo y la evaluación de la docencia.

Así como Edith advierte que la evaluación, en el marco de las políticas educativas, toma el lugar de instrumento legitimador de decisiones en la asignación de recursos, cuestiona otros rasgos de las prácticas evaluativas en los contextos educativos. En 1998, recupera el análisis sobre la evaluación como un “lugar de inversiones” donde la calificación de las diferencias pasa de ser un problema social, a ser un problema escolar (Díaz Barriga, 1993). Destaca también que la evaluación es un lugar de “patología” (Santos Guerra, 1995), particularmente cuando se le atribuye “el lugar de información indiscutible” y se cree erróneamente que los resultados de una evaluación equivalen objetivamente a la valía de lo evaluado.

Como ya mencionamos, la noción de prejuicio es clave en su concepción del desarrollo de un pensamiento sistemático y creativo sobre los fenómenos que se ponen como objeto de estudio. En este sentido, entiende que la evaluación desde el punto de vista didáctico comparte con las demás prácticas de enseñanza un supuesto problemático: la creencia en su replicabilidad. Esta creencia sostiene que actividades, estrategias, recursos, instrumentos de evaluación, etc., una vez que muestran su utilidad para resolver una situación particular, podrán ser replicados con éxito en ese mismo tipo de situaciones. La normatividad en la didáctica y la creencia sobre la posibilidad de encontrar el método de enseñanza eficaz, vienen anticipadas por la creencia en la replicabilidad. La evaluación, sea cual sea su objeto (es decir, sea el aprendizaje, el currículum, la docencia o las instituciones) tiende a basarse en el mismo supuesto. Desde esta creencia, el diseño de una evaluación consistiría fundamentalmente en elegir el modelo o método evaluativo más pertinente al tipo de objeto que es evaluado (Litwin, 1997: 32). Edith advierte que la creencia en la replicabilidad oculta la tensión que siempre existe entre la experiencia singular, su riqueza y sentido, sus vacíos y tropiezos, con el saber enseñar y saber evaluar como conocimiento de oficio.

Enseñar es aprender... evaluar es aprender...

“Enseñar es, desde nuestra perspectiva, aprender. Aprender antes, aprender durante, aprender después y aprender con el otro” (Litwin, 1996: 113). Creemos que el legado más importante de Edith sobre la evaluación es su permanente apelación a no separarla del sentido moral de la enseñanza, y a no desgarrar ni separar quirúrgicamente la enseñanza de la valoración de las prácticas y producciones de los estudiantes.

Edith ubica las controversias sobre la evaluación en el terreno de una didáctica crítica.

Inscribiremos el análisis de estas discusiones en el estudio de la evaluación en relación con las prácticas de los docentes y las implicancias en el aprendizaje de los estudiantes. Nos interesa desarrollar algunas reflexiones en torno a la evaluación desde nuestra concepción de una nueva agenda de la didáctica. (Litwin, 1998: 11)

En estas reflexiones, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y la evaluación de las prácticas de enseñanza encuentran una pregunta común: ¿cuáles son las implicancias de la evaluación en el aprendizaje de los alumnos o del oficio docente?

La evaluación en la formación docente inicial

Asumiendo la perspectiva de la evaluación como proceso de construcción de conocimiento destinado a la mejora de las prácticas de enseñanza, se pregunta por aquellos espacios donde la evaluación se articula en la búsqueda de alternativas para comprender y mejorar la actividad docente.

Observa que en los espacios de formación docente “la evaluación de las prácticas como problema didáctico es casi inexistente” (Litwin, 1998). Advierte que la evaluación es un objeto de estudio que ocupa a investigadores, pero no de modo suficiente en el espacio de las prácticas docentes donde se reconstruye el saber didáctico. En la formación docente ha predominado la evaluación de control sobre prácticas y residencias de los estudiantes como acreditación que constata si la práctica se hizo o no se hizo. Frente a esta tendencia, destaca la importancia de que las prácticas evaluativas estén asociadas al lugar profesional de la práctica docente.

La evaluación en la práctica profesional docente

La evaluación de las prácticas, asociada al lugar profesional del docente en ejercicio, es aún un tema para seguir desarrollando. Al respecto, en el año 2009 escribe un artículo analizando la situación de la Universidad de Buenos Aires que, en su diversidad interna, permite visualizar tradiciones comunes en la evaluación de la docencia en el nivel universitario argentino.

En sus investigaciones, advierte que el acceso a los cargos mediante concursos, los informes periódicos sobre la tarea docente, las evaluaciones para acceder o renovar subsidios de investigación o incentivos son prácticas que, si bien son rutinas institucionales que permiten supervisar la actividad docente, son acciones que rara vez son reconocidas como valiosas por los docentes en términos de nutrirse de nuevos elementos para mejorar su quehacer con los estudiantes. La evaluación de los docentes por parte de los estudiantes a través de cuestionarios también es cuestionada en su valor para la cotidianeidad de la enseñanza, aunque confirma su influencia sobre el “orden curricular” tal como el caso de cambios en la progresión de los contenidos.

Si el sentido fundamental de la evaluación de la docencia es la mejora de las prácticas de enseñanza, la evaluación no puede ser ajena a las demás prácticas institucionales destinadas al mismo fin: deberá articularse con otras alternativas tales como talleres docentes, conferencias de especialistas, jornadas de intercambio académico sobre la enseñanza, programas de carrera docente y asesorías pedagógicas.

Investigación y evaluación

Toda evaluación implica el estudio de una realidad concreta, de un fenómeno dado en un determinado momento y contexto institucional y social. La evaluación no puede soslayar que debe resolver sus desafíos de conocimiento apoyándose en la metodología de investigación, pero ¿cuál?

Algunas evaluaciones se proponen investigar para comprender y en su propuesta metodológica se aproximan notablemente a una investigación. Otras, parten de construcciones teóricas ya establecidas por la investigación. Se basan en el “estado del arte” sobre un tema para definir el abordaje y elaborar instrumentos que permitan constatar los preceptos teóricos en las situaciones concretas. Un ejemplo de esta forma de diseñar la evaluación se observa bajo el predominio de investigaciones cuantitativas de la enseñanza y la educación. Un modelo teórico permite desarrollar un sistema de indicadores que permitiría medir y evaluar instituciones, carreras, currículos y docentes. Los sistemas de indicadores, y también los de estándares, se basan en un cuerpo teórico que determina cuáles son las variables e indicadores relevantes que inciden en el fenómeno objeto de estudio. El estudio de la presencia de esas variables daría elementos para construir un juicio sobre lo observado.

¿Qué sucede si se propone otro enfoque teórico para la investigación de la enseñanza? Los supuestos epistemológicos y metodológicos del enfoque investigativo que adopte la evaluación dará cuenta de objetos de evaluación diferentes. En el caso de la evaluación de la docencia, la investigación sobre la “docencia eficaz” pretende identificar cuáles son las dimensiones y variables que intervienen en ella. Esta construcción teórica sobre la actividad docente dista profundamente de la actividad docente comparada con la perspectiva de la “buena enseñanza”.

A partir de su propuesta de investigación sobre la “buena enseñanza”, Edith Litwin nos deja como desafío comenzar a desarrollar una nueva agenda para la evaluación docente.

Más allá de instrumentos o metodologías, instala una perspectiva teórica que permite acercarse de nuevas formas a la enseñanza y su evaluación. Plantea un enfoque teórico sobre la docencia que lleva a mirar las prácticas, analizarlas y evaluarlas atendiendo a su sentido pedagógico de modo crítico y a la vez, brindando criterios prácticos para la actividad docente. Para evaluar la docencia en el nivel superior de enseñanza, ya no se trataría solamente de preguntar sobre la claridad expositiva, la planificación de la enseñanza, los modos de evaluar del docente o la selección bibliográfica. Estas últimas actividades docentes, más allá de ser absolutamente importantes y ser condición posibilitadora de la buena enseñanza, no dan cuenta de lo que es la “buena enseñanza”.

Buena enseñanza en sentido epistemológico y en sentido moral permiten ver cómo el docente conjuga el propósito de expandir el conocimiento de un campo disciplinar y a la vez, de modo indisociable, el aprendizaje y la comprensión en el estudiante. Buena enseñanza como oficio de sujetos que revisan su tarea y descubren sus condicionamientos reflexionando sobre mitos de la enseñanza, sospechas institucionales sobre el cumplimiento de sus tareas, supuestos sobre el rendimiento de los grupos y requerimientos demandados por los estudiantes. Buena enseñanza que los estudiantes reconocen en sus docentes memorables y en aquellos que en sus clases dieron espacio a comprensiones profundas.

¿Cómo se evalúa al docente desde esta perspectiva? Litwin explica que hay buenas prácticas que parecen escaparse de toda posibilidad de evaluación, pero avanza alternativas proponiendo reflexionar sobre algunas manifestaciones de la narrativa en clase iluminadas por sus investigaciones sobre la buena enseñanza. Entre las múltiples alternativas de la construcción narrativa de la clase, destaca en primer lugar la agenda personal del docente que incluye temas no justificables desde el estricto campo disciplinar, aunque sí refleja su interés por ampliar las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes. Una segunda narrativa que incluye la actualidad, noticias del momento que ponen en escena la importancia del campo disciplinar y muestran su grado de actualización y preocupación por los problemas que expone y desarrolla en clase. Otra, expande el tratamiento de un tema mediante analogías o metáforas a través del arte u otras manifestaciones de la cultura universal. Identifica una cuarta narrativa en la que el docente invita y provoca a estudiar un tema de nuevas maneras, a través de nuevos recorridos.

Teoría educativa, investigación y evaluación son indisociables. Edith Litwin nos provoca con nuevas formas de comprender la docencia. Desde este enfoque teórico, propone una evaluación entre pares que considere a los docentes en sus procesos de comprensión sobre sus propias prácticas y que cuestione sobre nuevos aspectos identificados en la investigación didáctica sobre la buena enseñanza:

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 estas son las únicas prácticas sustantivas posibles de incluir. Se trata de un entretrejo 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. (Litwin, 2009: 59)

Son muchos y variados los aportes creativos de Edith Litwin al campo teórico y práctico de la evaluación. Hasta aquí destacamos tan solo algunos de ellos que, a nuestro juicio, muestran sus marcas como maestra y dejan huellas originales e iluminadoras para seguir visualizando los problemas y perspectivas de la evaluación.

Bibliografía

- » Ardoino, J. (2000). *Consideraciones teóricas sobre evaluación en educación* en Rueda Beltrán, M. y Díaz Barriga, F. (comps.) *Evaluación de la docencia*. México, Paidós.
- » Bruner, J. (1997). *La Educación puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- » Fenstermacher G. (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*, en Wittrock (1989) *La investigación de la enseñanza: Enfoques, teorías y métodos*. México, Paidós.
- » Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- » Díaz Barriga, A. (1993). *El examen: textos para su historia y debate*. México, UNAM.
- » Litwin, E. (1994). *La evaluación de programas y proyectos: un viejo tema en un debate nuevo*, en Puiggrós, A. y Krotsh, P. (comps.) *Universidad y evaluación. Estado del debate*. Buenos Aires, Aique.
- » Litwin, E. (1996). *El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*, en Alicia W. de Camilloni y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.
- » _____. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires, Paidós.
- » _____. (1998). *La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza*, en Alicia W. de Camilloni y otros, *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.
- » _____. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.
- » _____. (2009). *La evaluación de la docencia: plataformas, nuevas agendas y caminos alternativos*. Ponencia presentada en el I Coloquio Iberoamericano *La evaluación de la docencia universitaria y no universitaria: retos y perspectivas*. RIIED-UBA. Buenos Aires.
- » Santos Guerra, A. (1995). *La educación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, Ed. Aljibe.

Hebe Roig

Licenciada en Psicología Educativa y Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Adjunta Regular de la Universidad de Buenos Aires dedicada a docencia e investigación en educación a distancia, tecnología educativa y evaluación de proyectos y sistemas educativos. Profesora y directora de tesis de posgrado en la UBA y en las Universidades Nacionales de Córdoba, Rosario y Comahue en estas mismas temáticas. Evaluadora de educación a distancia para CONEAU. Coordinadora del Área de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de La Pampa. Representante ante la Red Universitaria de Educación a distancia del CIN por UNLPam. E-mail: heberoig@gmail.com

Marilina Lipsman

Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialista y Magíster en Didáctica (Universidad de Buenos Aires). Subsecretaria de Innovación y Calidad Académica de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires. Directora de la Maestría en Docencia Universitaria dependiente del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires. Coordinadora del Área de Formación Docente y Profesora Titular de Bases Didácticas -Carrera Docente- de la Facultad de Farmacia y Bioquímica (Universidad de Buenos Aires). Docente de la cátedra de Fundamentos de Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras. Directora de proyectos UBACYT en la línea de las propuestas y prácticas de enseñanza con TIC. Miembro de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia. E-mail: mgmarilinalipsman@gmail.com