

January 2010

El docente ante los resultados de la evaluación

Ángel Díaz Barriga

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, adbc49@gmail.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Díaz Barriga, Á.. (2010). El docente ante los resultados de la evaluación. *Actualidades Pedagógicas*, (56), 11-21.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

El docente ante los resultados de la evaluación

The teacher before the assessment results

Ángel Díaz Barriga

Investigador Emérito del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
Universidad Autónoma de México (UNAM).
adb49@gmail.com

Resumen: En la actualidad existe abundante literatura acerca de la evaluación. Una gran cantidad de personas se considera experta o capaz de dar un punto de vista sobre la misma. Sin embargo, se puede afirmar que al mismo tiempo se desconocen los rasgos fundamentales de esta disciplina. Específicamente, existe un desconocimiento de los rasgos pedagógicos que caracterizan el debate actual en este campo de conocimiento. En tal sentido, este artículo busca analizar hasta dónde las acciones actuales que se realizan en el campo de la evaluación en el aula constituyen elementos que permiten dar contenido a un nuevo enfoque de la evaluación y se convierten en un aliado para mejorar el trabajo docente.

Palabras clave: evaluación, evaluación educativa, evaluación de la docencia, evaluación del aprendizaje, proceso formativo.

Abstract: Nowadays there is a great amount of literature relating assessment. Likewise a large amount of people is considered expert or able to offer a point of view about it. Nonetheless, it can be simultaneously affirmed that the fundamental characteristics or basis of this discipline are not known. Specifically, there is ignorance in relation to the pedagogical features that characterize the current debate in this field of knowledge. Accordingly, this article aims to analyze how far the current actions being carried out in the field of assessment in the classroom are elements that allow giving content to a new approach of assessment and becoming an ally for improving the work of the teachers.

Keywords: Assessment, educational assessment, assessment of teaching, assessment of learning, formative process.

Introducción

La evaluación es un campo de las ciencias de la educación que concita un interés significativo por parte de todos los que se preocupan por lo que acontece en el sector educativo, sean docentes, alumnos, padres de familia, así como autoridades educativas en todos sus niveles, actores sociales (empresarios, líderes profesionales, trabajadores, organizaciones sociales), entre otros.

Sobre el tema de la evaluación existe abundante literatura, al grado de que casi todo el mundo se considera experto o capaz de dar un punto de vista sobre la misma. Aun así, se puede decir que al mismo tiempo se desconocen los rasgos fundamentales de esta disciplina. Se niega la necesidad de profesionalizar las prácticas que le den consistencia al trabajo que se realiza en el ámbito escolar. En particular existe un desconocimiento de los rasgos pedagógicos que caracterizan el debate actual de este campo de conocimiento.

En la práctica social prima el sentido punitivo y judicativo de la evaluación, que se expresa en el uso de sus resultados para establecer clasificaciones, más que una perspectiva en la que se reconozca el papel que tiene en el mejoramiento del trabajo educativo. Si bien, en los textos y en las declaraciones se hace referencia a su papel de retroalimentación y a su sentido formativo, en los hechos tales perspectivas quedan anuladas por su perspectiva judicativa y, por tanto, lo procesual y cualitativo del proceso evaluacional queda en el plano de las declaraciones.

El objeto del presente artículo es analizar hasta dónde las acciones actuales que se realizan en el campo de la evaluación en el aula (las estrategias de evaluación del aprendizaje y la llamada evaluación de la docencia) constituyen elementos que permiten dar contenido a esta perspectiva procesual y formativa de la evaluación y se convierten en un aliado para mejorar

el trabajo docente. “El docente ante los resultados de la evaluación” es la forma como buscamos denominar el uso pedagógico y de retroalimentación que puede darle el docente a las acciones que se realicen en este ámbito.

La construcción del campo de la evaluación educativa

La evaluación educativa se ha convertido en una disciplina compleja en el ámbito de las ciencias de la educación. El desarrollo de la disciplina educativa en el ámbito de las ciencias sociales contemporáneas es reciente, escasamente anda bordando en su primer centuria. En el marco de su evolución se conformó el campo de la evaluación educativa. Un rasgo característico de la estructuración de esta nueva disciplina fue que el desarrollo de las prácticas que hoy denominados de evaluación, se generaron a lo largo del siglo xx, en el marco de la noción de eficiencia que acompañó la conformación del sistema educativo estadounidense. Mientras que formalmente la noción evaluación referida exclusivamente al aprendizaje fue utilizada por Ralph Tyler en 1943.

De esta manera, se puede observar cómo desde finales del siglo xix en la búsqueda de establecer un sistema de enseñanza más eficiente, William James y Thorndike empezaron a realizar investigaciones referidas a la eficacia de los métodos de enseñanza en el aula, empleando un modelo experimental, esta sería una de las vetas para establecer la evaluación de resultados del trabajo docente inicialmente centrada en el uso de los métodos y, posteriormente, con la aplicación de la teoría de la medición a los estudios sobre inteligencia, a partir de los cuáles se construyó la teoría del test (Simon y Binet), teoría que posibilitó la construcción de las llamadas pruebas de respuesta cerrada o pruebas objetivas desde los años veinte del siglo pasado, siendo el antecedente de lo que hoy se denomina pruebas a gran escala. La teoría de la medición y la aspiración de establecer una evaluación científica marcaron el inicio de lo que sería la era de la evaluación del aprendizaje.

Muy pronto se iniciaron prácticas de evaluación de los profesores. Los estudios sobre eficiencia en el trabajo llevaron a Taylor a analizar los tiempos y movimientos en los que se realiza una labor específica. De manera muy temprana se estableció la demanda de analizar el trabajo docente, a partir del rendimiento de los alumnos. La idea básica que se le propuso a Taylor fue encontrar un mecanismo para retribuir económicamente al



docente de acuerdo con los resultados que lograba con sus alumnos. A Cooke le correspondió presentar en 1908 la primera estrategia para retribuir al docente de acuerdo a los aprendizajes que mostraban sus alumnos. Esto derivó en una metodología inicial de lo que se denominó en los Estados Unidos “pago al mérito”, programas que en diversas modalidades se han establecido en América Latina, bajo la denominación de Incentivos docentes. La evaluación de la docencia como actividad académica ya estaba establecida.

Por su parte, la nueva generación de visiones que afectaron a la universidad estadounidense como resultado de la conformación de los grandes monopolios, así como la noción de servicio a la comunidad de la cultura estadounidense permitieron establecer una alianza diferente entre universidad y empresa. Una alianza por medio de la cual la empresa y la comunidad apoyan financieramente a las instituciones universitarias y éstas realizan acciones (en general, investigaciones) que se orienten a satisfacer los problemas de sus grupos comunitarios o financieros. Como resultado de esta perspectiva, en un clima rodeado por la necesidad de ofrecer datos cuantitativos y al mismo tiempo útiles se empezaron a realizar los primeros estudios reputacionales sobre las instituciones de educación superior. El objeto de estos estudios era responder al público sobre los rasgos que se podrían identificar en las “mejores instituciones”. Este tipo de estudio abrió la puerta a lo que actualmente se denomina acreditación institucional y acreditación de programas. Los modelos inicialmente reputacionales fueron dando paso a modelos objetivos centrados en el cumplimiento de una serie de indicadores. La metodología de evaluación de pares se fue asociando a ellos.

Este conjunto de prácticas que muy esquemáticamente hemos descrito dio origen a lo que hoy denominamos evaluación educativa. Una disciplina compleja en el campo de las ciencias de la educación que busca ofrecer elementos para explicar o comprender, de acuerdo a la escuela de pensamiento evaluacional que se asuma, un elemento de la educación, sea este: el aprendizaje de los alumnos, el trabajo académico de los profesores, las características de un plan de estudios (denominado acreditación de programas en el lenguaje actual) y la acreditación institucional. Múltiples objetos de la evaluación, diversas metodologías para realizar este trabajo, pero sobre todo se fueron conformando distintas escuelas de pensamiento referidas a esta acción.

La evaluación del aprendizaje. De la emisión de juicios a la conformación de una perspectiva procesual

En el ámbito de la evaluación del aprendizaje, la dimensión más generalizada de la evaluación, se han efectuado desarrollos importantes que de alguna forma han construido conceptos que permiten estructurar la disciplina. De esta manera cuando Scriven en 1967 formuló la posibilidad de establecer tres tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa) abrió una discusión en este campo que fue más allá de su idea inicial referida al aprendizaje escolar. En los hechos abrió dos finalidades para la realización de esta tarea, una referida a su perspectiva más habitual de emisión de juicios, de clasificar, de ordenar en una escala, y otra vinculada con el reconocimiento de los rasgos que singularizan un proceso.

Ciertamente, fue la visión de juicio, relativamente sumario, la que podríamos afirmar se encuentra vigente en los imaginarios y prácticas sociales concomitantes a evaluar. Aunque el término refiere a la cualidad, lo que en la sociedad se entiende se refiere a la cantidad, al establecimiento de una escala ordinal donde haya puntaje, haya clasificación, independientemente que se hable de procesos, de etapas de construcción del conocimiento o incluso de etapas de evolución de una vida académica (en el caso de los docentes) o de un programa de estudios. No hay un interés por las descripciones de cualidad, todas las intenciones deben concluir en un es excelente, sobresaliente, deficiente, inaceptable. Los números y las escalas ordinales son importantes en ello.

El tema más exacerbado de la perspectiva de evaluación como juicio tiene su mayor expresión en este momento en las pruebas a gran escala. Instrumentos que tienen su origen en el empleo de la teoría de la medición en la educación y que con el desarrollo de modelos matemáticos complejos y la posibilidad del procesamiento informatizado de la información se han constituido en elementos cotidianos que acompañan el trabajo educativo. Desde mediados del siglo pasado se empezaron a aplicar test de aprendizaje por medio de la *International Association for evaluation of educational achievement*, primera asociación fundada en esos años, que apoyaba su trabajo en la teoría clásica de los test, mientras que los recientes desarrollos que tienen un impacto global más relevante como la llamada prueba PISA aplicada desde el 2000 en los países de la OCDE y actualmente en más de cincuenta nacionales o la prueba SERCE, elaborada por la Unesco para ser aplicada a estudiantes de sexto grado de primaria en América Latina,



ambas ya elaboradas desde la teoría de respuesta al ítem. Todo ello en el marco de una política educativa internacional de impulso a la calidad de la educación, que ha sido el espacio para abrir el uso de este tipo de instrumentos.

De igual manera, los gobiernos nacionales han generado entidades locales responsables de la elaboración de pruebas a gran escala para los estudiantes de todos los niveles del sistema educativo.

En otro sentido, la perspectiva de la evaluación como proceso analiza lo que acontece en la evolución de un proyecto educativo sea del aprendizaje, del trabajo docente, de planes y programas ha sido reconocida desde los debates estadounidenses de los años sesenta. Ello permitió inicialmente establecer la noción de evaluación formativa, abrió la puerta para emplear una noción extrapolada de la teoría de sistemas traducida como retroalimentación (*feed-back*) y se difundió en la literatura evaluacional bajo el concepto de evaluación continua. Sin embargo, debemos reconocer que esta perspectiva se limitó a una declaración discursiva, lo que significa que en todos los textos y documentos donde el tema se aborda se hace referencia a la noción de una evaluación formativa, cuya finalidad es establecer la retroalimentación del trabajo educativo y que se realiza de manera continúa. Sólo que no existieron estrategias, ni se generaron instrumentos para hacer realidad esta intención.

Es a finales de los años ochenta cuando el pensamiento francófono empieza a formular diversos análisis centrados exclusivamente en el papel formativo de la evaluación, baste con reconocer el texto *L'evaluation formative des apprentissage* (1988), en el cual el autor plantea la necesidad de superar lo que denomina “el paradigma: medición, evaluación y toma de una decisión” por una perspectiva que reconozca la progresión que subyace en cada proceso de aprendizaje, pero que posteriormente se extendería a cada proceso educativo.

En la lógica de concebir la evaluación como un proceso formativo, que se opone a la comúnmente aceptada de asumirla como un instrumento de corte judicial se ha ido transformando el sentido de la evaluación. Evaluar para comprender, evaluar como una tarea que acompaña el proceso educativo. Si bien, podemos afirmar que ha sido lento el camino que ha permitido avanzar es esta ruta de trabajo, también debemos reconocer que hoy contamos con perspectivas e instrumentos distintos a los existentes previamente.

Aquí surge lo que se puede considerar la tesis central de este artículo: en el terreno de la evaluación el docente ha estado formado y ha cuidado tener control del conjunto de evidencias que permiten formular un juicio de evaluación sobre el aprendizaje de sus estudiantes, pero la evaluación no es concebida ni como un proceso, ni como un instrumento que ofrece información sustancial para mejorar el proceso de trabajo en el aula. Difícilmente el docente deriva datos de retroalimentación de la estrategia de evaluación que construye en un curso escolar, tampoco cuenta con una formación que le permita inferir una retroalimentación de los resultados de las pruebas a gran escala.

De igual manera, cuando las instituciones educativas realizan actividades de evaluación del desempeño docente, éstas tienen un carácter más cercano al establecimiento de un juicio sobre su desempeño, en ocasiones se limitan a ofrecer información de la opinión que expresan los estudiantes en una escala Liker, en general mal calibrada, sin que necesariamente sirvan para desarrollar una estrategia de retroalimentación del trabajo docente. En síntesis, podemos afirmar que en el escenario educativo la función de retroalimentación de la evaluación es más una declaración que un elemento que tenga incidencia en el proceso educativo.

El sentido de retroalimentación de la evaluación

Para el trabajo docente es relevante pasar de la perspectiva judicial de la evaluación a una visión que la conciba como un proceso formativo. Este no puede reducirse a las actividades específicas llamadas evaluación de la docencia, pues sin negar el valor que éstas puedan tener tanto el proceso de formación docente como en su proceso de perfeccionamiento permanente, no son ni con mucho el único ámbito donde un docente puede emplear datos de evaluación para mejorar la organización del trabajo que realiza con y para sus estudiantes.

Es aquí donde el nuevo debate de la evaluación de aprendizaje tiene vinculaciones significativas para el trabajo docente. La denominación que actualmente emplean varios especialistas abre con claridad esta perspectiva. Establecer que la evaluación es “de” y “para” el aprendizaje significa, que la evaluación es un insumo fundamental en la retroalimentación de la actividad docente. Las percepciones que tiene cada docente al realizar los diversos registros formales –llenado de lista de cotejo o de rúbricas,

integración de portafolios, revisión de cuadernos, ejercicios, resolución de problemas, proyectos etc.– o registros informales –observación de interés, compromiso, dificultades en la realización de las actividades, conocimientos previos, etc.– de los alumnos, constituyen una información valiosa y única que permiten retroalimentar las estrategias didácticas con la que ha organizado las actividades de su curso.

La evaluación informal para el aprendizaje, la realiza el docente de manera permanente cuando percibe el impacto directo que tiene la estrategia de trabajo planificada en el salón de clase. En algún momento se consideró que era parte de los llamados momentos de planeación previa y situacional, mientras la primera se realiza pensando en cómo se puede organizar el futuro (el momento que se llega a trabajar en el salón de clases), la segunda es el resultado de la interacción de esa planeación con la reacción –no siempre posible de prevenir– que tiene un grupo escolar en un momento determinado. Ello obliga al docente a modificar su curso de acción, Díaz Barriga la denominó en algún momento “ansiedad creadora”, porque cuando el docente percibe que una estrategia didáctica no logra que los estudiantes se involucren en la tarea que están realizando, o cuando se da cuenta que los alumnos realizan acciones mecánicas, con desinterés o sin sentido, se encuentra en la necesidad de construir en ese momento otra ruta de acción. Esta idea se puede rastrear perfectamente en los trabajos de Freinet. Lo importante es reconocer que la mayoría de los docentes la realizan en su actuar cotidiano.

En este tema aparece la perspectiva de impulsar estrategias de autoevaluación y de coevaluación, y no sólo de heteroevaluación en el salón de clases. Estas estrategias no necesariamente son novedosas en el debate pedagógico, pero ciertamente abren un tema que es renovador en el pensamiento didáctico actual.

Por su parte, la evaluación para el aprendizaje formal se puede y debe realizar una vez que el docente cuenta con algunas evidencias de lo que acontece en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Hemos formulado la necesidad de construir y adoptar instrumentos que ayuden en el trabajo docente a tener evidencias de la manera como los estudiantes evolucionan en su proceso interno de aprender. Ese es el sentido de armar portafolios, establecer un sistema de rúbricas, hojas de cotejo, etc. Genéricamente, se considera que por medio de ellos los alumnos presentan resultados de aprendizaje y, seguramente ese sea el tema sobre el cual haya que buscar

modificar un poco la percepción de los docentes. Estos productos reflejan una etapa de los procesos de aprendizaje de los alumnos y, precisamente por ello, permiten no sólo retroalimentar el trabajo de un estudiante e informar a sus padres de familia, sino que también juegan un papel fundamental para el docente reflexione sobre la relación que existe entre los propósitos con los que ha construido sus estrategias didácticas y los resultados –en proceso- que muestran sus alumnos. De suerte que el mismo profesor tome estos resultados/proceso como un elemento que le permita analizar las estrategias que emplea en su trabajo en el aula y realizar los ajustes necesarios para las actividades que planea de manera posterior.

La evaluación de la docencia. Necesidad de explorar nuevas rutas

No podemos negar la existencia de una extensa literatura sobre la evaluación del docente. También esta literatura es víctima de la perspectiva judicativa dominante de evaluación, pues varios de sus desarrollos concluyen de diversas maneras en un sistema de clasificación, en algunos casos ésta permite dar una retribución económica extra en la percepción económica del docente. Estos son los programas llamados del Pago al Mérito (*merit pay*) que tienen una trayectoria centenaria en los Estados Unidos y que desde la década de los años noventa se aplican en diversos países de América Latina, tal como lo muestra el estudio del Banco Mundial *Incentives to improve teaching. Lessons from Latin America* (2005) o estudios puntuales realizados para analizar el impacto de estos programas en los docentes de un país determinado como en el elaborado por la Corporación Rand para el caso mexicano *Haciendo camino. Análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes Carrera Magisterial* (2006). El “buen desempeño docente” de acuerdo a los indicadores de cada programa de evaluación, lo hace merecedor a determinado estímulo económico.

La otra estrategia judicativa de la evaluación de docentes consiste en determinar si la institución renueva su contrato para el siguiente ciclo escolar. Esta decisión se suele basar: en los resultados de aprendizaje que se observan en sus estudiantes, por medio del sistema de calificaciones; del juicio que sobre el trabajo docente tiene alguno de los responsables institucionales e incluso de la buena o mala relación que pueda tener con los padres de familia o con los estudiantes.



Un instrumento que suele emplearse en la evaluación del desempeño docente son las llamadas escalas estimativas, que emplean una escala Likert (en general del 1 al 5) por medio de las cuáles se les solicita a los estudiantes emitan su percepción (sin poder determinar el grado de objetividad de la misma) sobre una serie de rasgos del trabajo docente, mezclando en la mayoría de las ocasiones propuestas didácticas que son contrapuestas, temas que guardan relación con las normas y procesos escolares, visiones sobre el grado de manejo de los contenidos del curso por parte del docente y, en ocasiones valoraciones de elementos de su personalidad. Si bien, la opinión que los alumnos pueden tener del docente es muy relevante, no necesariamente este tipo de escalas permite contar con una perspectiva objetiva y coherente de la misma.

Por otra parte, la evaluación del desempeño docente puede tener una perspectiva formativa. Ésta se puede realizar de múltiples formas: como parte de un proceso institucional, sobre todo en las etapas de formación de los nuevos profesores o en la aplicación de reformas educativas con elementos novedosos, en los que se han formulado estrategias de acompañamiento del trabajo docente. En estos casos, un docente joven o en formación para una reforma educativa realiza su labor pedagógica en compañía de un profesor experimentado, con quien intercambia y discute diversos aspectos del trabajo que realizan. Este acompañamiento suele realizarse por un periodo que puede llegar a los tres meses del curso escolar.

Las grabaciones de sesiones de clase, para realizar análisis posteriores de ésta, en general llevadas a cabo por alguna persona ajena a la institución escolar, suelen ser una variante, quizá un poco más económica del trabajo anterior. En estos casos el docente, en forma individual o en grupo focal, realiza una reflexión sistemática sobre diversas situaciones que acontecieron en el salón de clases y recibe una retroalimentación de ello. Reflexión y retroalimentación van de la mano y este material tiene carácter confidencial, lo que significa en muchos casos que la grabación es del profesor, que él la lleva a la sesión de retroalimentación y al concluir se queda con ella, de suerte que no exista ningún elemento que implique una decisión administrativa o de cualquier índole sobre su trabajo. El material grabado es empleado exclusivamente para ser soporte de la función de retroalimentación.

Una variante de esta perspectiva pueden ser los talleres de docentes, pero en general ello reclama que se realicen en ambientes que estén alejados

de la dinámica institucional y, sobre todo, de la estructura de autoridad de una institución.

Sin embargo, el tema de evaluación del docente engarza ampliamente con el tema nuevo debate en la evaluación del aprendizaje. Pues si ese debate enfatiza el carácter formativo de la evaluación, la perspectiva procesal y cualitativa. Los resultados que obtienen los alumnos e incluso su forma de reaccionar frente a determinado contenido o determinada tarea constituyen una fuente valiosa de información para la evaluación docente. Es una contradicción en los hechos reconocer que se debe establecer una perspectiva de autoevaluación, coevaluación en la evaluación del aprendizaje y no considerar que estos elementos pueden estar presentes en la evaluación del docente. Esto significa construir nuevas perspectivas y nuevos derroteros en este campo de la evaluación, pero estamos en el momento en que lo podremos realizar.

A manera de conclusión

Concebir la evaluación como un proceso formativo le permite al docente reflexionar de manera puntual (en situaciones informales) y de manera global (en una reflexión sobre la relación entre las estrategias didácticas y los resultados/proceso) para retroalimentar y mejorar el establecimiento de sus estrategias pedagógicas.

Así, el concepto de evaluación formativa es acorde con el debate actual de la evaluación, no se limita a la tradicional evaluación del aprendizaje, ya que modifica la perspectiva que se tiene sobre la misma para impulsar una perspectiva de evaluación “para” el aprendizaje, a partir de la determinación de etapas de desarrollo del estudiante y, al mismo tiempo, requiere de un compromiso del docente y del conjunto de actores de cada centro escolar, para ser un instrumento que permita la retroalimentación de la planeación de estrategias que realiza el docente.

Referencias bibliográficas

- Banco Mundial** (2005). *Incentives to improve teaching. Lessons from Latin America*. New York.
- Corporación Rand** (2006). *Haciendo camino. Análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes Carrera Magisterial*. México.
- Scallon, G.** (1988). *L' evaluation formative des apprentisages* Québec. Les presses de l'Université Laval.

