

La evaluación educativa¹

Presentación del número especial de *Perfiles Educativos* 2013

La evaluación en la educación superior

MARIO RUEDA BELTRÁN* | SYLVIA SCHMELKES*** | ÁNGEL DÍAZ-BARRIGA****

PRESENTACIÓN

El Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación y el Seminario de Educación Superior de la UNAM convocaron en marzo de 2014 a la presentación del número especial de 2013 de la revista *Perfiles Educativos*, “La evaluación en la educación superior”. La presentación incluyó dos mesas de trabajo donde se abordaron los siguientes temas: “La evaluación educativa” y “La evaluación de académicos en la educación superior”. En las líneas que siguen se exponen las versiones transcritas y editadas de las intervenciones de la mesa 1 que contó con la participación del Dr. Mario Rueda, la Mtra. Sylvia Schmelkes y el Dr. Ángel Díaz-Barriga.

MARIO RUEDA BELTRÁN

Me da mucho gusto que haya tanta gente joven en este auditorio porque eso indica que subsiste

el interés por un tema que a mí, en lo particular, me apasiona: el tema de la evaluación.

En primer lugar quisiera agradecer de una manera muy especial a la revista *Perfiles Educativos* y a todo el personal que ha hecho posible que esta mañana estemos aquí todos juntos. Creo que es un acierto dar cabida a temas que son de actualidad, y que incluso representan cierta urgencia para muchos académicos, y en general para las instituciones. Abrir la oportunidad de publicar números especiales temáticos nos permite reflexionar en torno a cómo estamos en términos del tema, cuáles son las preocupaciones que compartimos, cuáles los pendientes que tenemos, los retos hacia el futuro. Muchas gracias a *Perfiles Educativos* porque ha dado lugar a una iniciativa que surgió desde el Seminario de Educación Superior y que ha sido acogida de muy buena manera en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Esta colaboración entre dos

1 La presentación se llevó a cabo el 20 de marzo de 2014, en la Casa de las Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F.

** Universidad Nacional Autónoma de México-Investigador Titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de París VIII y licenciado en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es investigador nacional nivel II, miembro de la Academia Mexicana de las Ciencias y miembro del Seminario de Educación Superior de la UNAM. De 2012 a 2013 se desempeñó como director del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

*** Directora de la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Licenciada en Sociología con Maestría en Investigación Educativa, ambas por la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. Su trayectoria en la investigación educativa inició en el Centro de Estudios Educativos, donde colaboró con Pablo Latapí, Carlos Muñoz Izquierdo y Manuel Ulloa. Posteriormente se desempeñó como profesora-investigadora en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV. Estuvo al frente de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP y fue directora del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación en la Universidad Iberoamericana.

**** Universidad Nacional Autónoma de México-Investigador Emérito del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Realizó estudios profesionales en la Escuela Normal Superior del estado de Coahuila. Nivel III en el Sistema Nacional de Investigadores. Director de la *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Le ha sido conferido el grado de Doctor Honoris Causa por cinco instituciones, nacionales y extranjeras. En el año 2009 se le otorgó el Premio ANUIES por su contribución a la educación superior en la categoría de aportaciones académicas.

instituciones dedicadas a estudiar la educación superior en general, y sensibles a este tema que ahora nos ocupa, nos da la oportunidad de volver a reunirnos.

El punto del que partimos en el número especial, coordinado por Susana García y un servidor, plantea que actualmente las instituciones, con todo su personal, es decir, directivos, académicos y estudiantes, destinan gran parte de su tiempo y esfuerzo al asunto de la evaluación en general. Evaluaciones que cada vez son más y múltiples, y que ocupan a todas estas personas, que a su vez conforman a las instituciones. El número especial plantea la necesidad de colocar en el centro de la reflexión la posibilidad de introducir cambios en las concepciones y prácticas de evaluación y orientar el foco del debate hacia la búsqueda de soluciones a los problemas ya identificados. Quienes coordinamos este número estamos de acuerdo en que distintos grupos de académicos, desde distintos ángulos, coincidimos en los problemas identificados con ciertas evaluaciones que ya tienen por lo menos dos décadas en vigor. La presente visión perfila un panorama de algunas necesidades y áreas de atención en la evaluación de la educación superior a partir de las cuales se podría nutrir el diseño de las políticas públicas; es claro que incluso en el discurso y en los documentos oficiales se reconocen los problemas de la evaluación y de las distintas estrategias de evaluación a las que están siendo sometidas las instituciones; sin embargo, a pesar de este reconocimiento no se ve claro el panorama hacia el futuro en el sentido de cambio, de respuesta a estas limitantes y problemas identificados.

Adelantaré algunos de los temas desarrollados en la revista que ustedes tendrán oportunidad de leer con mayor detenimiento, con el propósito de introducir el diálogo con los demás expositores.

Un punto que resulta evidente en la mayor parte de los trabajos es la necesidad de un reconocimiento de las condiciones específicas

de cada organización educativa. Pareciera que la evaluación que se ha aplicado, somete a las instituciones a reglas y exigencias idénticas sin tomar en cuenta la multiplicidad de condiciones en las que trabajan las instituciones, y sin reconocer la diversidad de dichas instituciones, lo cual permitiría dar prioridad a la observancia de aquellas funciones para las que cada una de ellas está preparada para cumplir. Por ejemplo, algo típico es que a las universidades, que en su mayoría no han sido diseñadas para producir conocimiento, para desarrollar investigación, se les exige presentar productos de investigación en lugar de reconocer que su preparación y su estructura institucional están diseñadas para formar profesionales.

Algo que también queda muy claro en varios de los trabajos que se presentan es la necesidad de diversificar criterios para tener acceso a ingresos adicionales. Es decir, la relación entre evaluar y conseguir fondos se reconoce como problemática, y como consecuencia se plantea la necesidad de avanzar hacia la diversificación de los criterios de acceso a recursos, de manera que no todos pasen necesariamente por las mismas formas de evaluación. También se señala en varios de los trabajos la necesidad de identificar actividades que abonen de manera efectiva al incremento de la calidad educativa en cada institución particular. Paradójicamente, las instituciones responden a cuanto evaluación se les exige, sobre todo frente a las que están asociadas a recursos y a reconocimiento, pero también se identifican prácticas de simulación que posibilitan el cumplimiento de muchas de estas exigencias, pero que poco tienen que ver con la calidad misma de las instituciones y de las funciones que cumplen.

En varios de los trabajos también se apela a la necesidad de recuperar la experiencia de los ejercicios de evaluación y acreditación de programas a fin de que este saber acumulado contribuya a su perfeccionamiento y para suscitar una mayor participación y compromiso

de parte de los integrantes de las instituciones. Las acciones dirigidas al personal académico deben de reconocer la complejidad y heterogeneidad de los gremios para dar cuenta del trabajo, capacidades y necesidades de los docentes. Aquí pareciera que las evaluaciones, sobre todo las dirigidas a los académicos, también están planteándose en la perspectiva de una misma exigencia, digamos simplificada, que no recupera la diversidad de compromisos y características del trabajo académico que se desarrolla en las universidades.

Algo que también está presente en varios de los artículos tiene que ver con la necesidad de enfocarse al ámbito local y al claro propósito de mejora del objeto evaluado, y después, al cumplimiento de la función de retroalimentación, a los actores involucrados, a partir de la información recabada. Es decir, las diferentes estrategias de evaluación permiten acumular información que después no es recuperada a favor de lo que se está evaluando, es decir, se insiste mucho en la evaluación, pero el ciclo se cierra en ella misma sin que se utilice esa información, sin que se le devuelva a los implicados para que mejoren las actividades que están siendo objeto de evaluación.

Otro punto de convergencia de los textos es la necesidad de generar alternativas de evaluación que consideren fuentes diversas de recopilación de información, así como criterios, indicadores y mecanismos innovadores que permitan apreciar todas las funciones que se desempeñan, en particular la labor docente en su contexto, y que consideren apoyos suficientes para su mejora permanente. Paradójicamente, al evaluarse la docencia *versus* la investigación —y a veces la docencia a partir de la investigación que realizan los académicos— se le considera como de un estatus inferior respecto de las actividades investigativas. Es necesario desarrollar formas de evaluación que contribuyan a que los docentes alcancen una mejor comprensión del aprendizaje de sus alumnos y que les brinden un mejor acompañamiento.

Asimismo, varios de los trabajos reiteran la necesidad de desligar la evaluación de la remuneración. En particular uno de los artículos advierte sobre las consecuencias negativas, en el ambiente institucional, de utilizar la evaluación como instrumento de distribución de recursos económicos compensatorios. El hecho de que algunos puedan tener acceso a recursos adicionales y otros no, y de que algunos programas pongan como condición cierto perfil académico para participar en la evaluación, deja una sensación de desaliento para los que no tienen acceso y genera una competencia poco leal, dado que los recursos siempre son muy limitados. No se trata solamente de cumplir con ciertos criterios, ya que, al final, las posibilidades de acceso a los recursos están constreñidas por las limitaciones económicas, lo que acentúa la diferenciación entre cada uno de los participantes.

Para finalizar, mencionaré dos características que son reconocidas en el ámbito de la evaluación: en primer lugar, la credibilidad del evaluador. Varios trabajos dan testimonio de que los que realizan la evaluación no necesariamente son especialistas en esta actividad, la cual cada vez es más profesional y requiere de una formación específica. Y en segundo lugar, la falta de reconocimiento de la diversidad de las audiencias. Lo más común es que los docentes sean evaluados a partir de la opinión de los estudiantes, pero estos docentes muchas veces no reciben esta información, o no la reciben a tiempo, o no la reciben de forma adecuada. Esto quiere decir que no se ha puesto suficiente atención al reconocimiento de las distintas audiencias, es decir, de los distintos interesados en conocer los resultados de la evaluación, y a la necesidad de dar seguimiento a lo que sucede después de la evaluación.

Finalmente, identificamos una insistencia respecto de la metaevaluación, es decir, a la necesidad de someter a la evaluación al mismo rigor que esta actividad supone; esto es, independientemente de cómo decidamos evaluar, en algún momento tendremos que

regresar a revisar no solamente el diseño de la evaluación, sino su aplicación y las consecuencias que esta acción ha tenido en todos los participantes.

Si bien la revista por sí misma nos da la oportunidad de acordarnos y de preocuparnos por la evaluación en educación, particularmente en la educación superior, seguramente coincidiremos en que este tema está presente en las políticas públicas como un eje que cruza todos los niveles educativos. Por eso hemos tenido la fortuna de contar con invitados interesados en distintos niveles educativos, pero claramente vinculados con la evaluación. En ese sentido, he pedido a nuestros invitados que aborden el tema de la evaluación educativa con propuestas específicas de acción, pues lo que queremos en la revista es seguir generando debate y nuevo conocimiento sobre el tema.

SYLVIA SCHMELKES

Muy buenos días a todos y a todas. Muchas gracias al IISUE y a la revista *Perfiles* por esta invitación que me parece muy relevante y oportuna, porque el momento es especial para pensar y discutir sobre asuntos de evaluación; escuchar diferentes voces respecto de este tema en eventos como éste, de naturaleza académica, resulta de suma importancia.

Yo no me voy a referir a la revista; más bien abordaré el tema de la evaluación de la educación pensando fundamentalmente en el objeto del INEE, que es la educación obligatoria, es decir, la educación básica, la media superior y la educación de los adultos. Tocaré, pues, estos temas, en función de los desafíos que se presentan en este momento en el trabajo evaluativo.

Desde mi punto de vista, el mayor desafío de la actividad de evaluación en estos momentos es demostrar que efectivamente sirve para mejorar. Me parece muy importante decirlo, porque como ya lo adelantaba Mario, esto no ha sucedido. Ha habido mucha evaluación,

hemos tenido incluso un exceso de evaluaciones, pero se ha visto poco impacto de esas evaluaciones sobre la calidad y la equidad en la educación. Justamente por eso, a mí me parece que el mayor desafío es cambiar esa percepción de una evaluación que pide cuentas y que resulta útil para premiar y para castigar, pero que no se utiliza para mejorar la calidad. Hablar de cultura de la evaluación implica cambiar esta idea de la evaluación que castiga y que pide cuentas y pasar a una evaluación que efectivamente sirva para mejorar.

Cuando hablamos de mejorar, pues ¿qué es lo que hay que mejorar? En primer lugar hay que mejorar al docente. Estoy convencida de la importancia de la evaluación que se hace de los docentes, inclusive de los alumnos, si sirve para mejorar la práctica educativa, los conocimientos de los docentes, sus competencias y, fundamentalmente, su profesionalismo. Porque de lo que se trata es de que la evaluación sirva para hacer de ellos personas más profesionales en el sentido más integral de la palabra, incluyendo la responsabilidad ética y social. Nos referimos a las prácticas docentes, a la capacidad del docente de ser inclusivo en su práctica y de producir los resultados educativos que se esperan y que él mismo espera, porque no necesariamente todos los resultados educativos tienen que ser iguales.

La idea también es que mejore la calidad de la gestión que se realiza, y que mejore también la persona que está al frente de la gestión escolar. Que mejore el liderazgo de los directores de las escuelas y su capacidad de hacer equipo, porque el liderazgo estriba justamente en la capacidad de reunir a los docentes en torno de la mejora de la escuela. El liderazgo de los directores se refiere también a su capacidad para mejorar y cuidar la enseñanza, que es otra de sus funciones centrales. Todo ello pensando principalmente en las escuelas de educación básica, donde cuidar la enseñanza tiene que ver con mejorar su calidad para que mejore el aprendizaje, y con vigilar que se respeten los tiempos que se deben dedicar a ella.

Otro aspecto a mejorar, en el caso de los directores, es su capacidad de vincularse con la comunidad a la que sirve su escuela, dado que no queremos instituciones que se aislen de sus sociedades, de su comunidad. Cada escuela es única justamente porque se encuentra en una comunidad que también es única; la relación entre la escuela y su comunidad es la que permite responder a las necesidades diversas en materia educativa, por eso constituye otro de los aspectos que quisiéramos que mejorara como consecuencia de la evaluación.

En el caso de los alumnos, queremos que a través de la educación se transformen de manera integral; y la evaluación debe ayudar a que esto se haga de la mejor manera. Pero, ¿a qué nos referimos con “educar”? A darle autonomía, autonomía para aprender, para relacionarse consigo mismo, con los demás y con su entorno; a mejorar su autoestima, en el entendido de que ésta es indispensable para que se dé el aprendizaje. El objetivo de llegada del trabajo docente se centra en hacer crecer al alumno en su autonomía y en su autoestima, y para ello necesitamos que se amplíen sus habilidades, tanto las básicas como las superiores, así como su capacidad y su gusto por aprender. De lo que se trata es de mejorar su capacidad de adquirir conocimientos. Educar también tiene que ver con adquirir valores, fundamentalmente los valores sociales, los de respeto al otro, la preocupación por la justicia, y obviamente, los valores propios de la ciudadanía.

Cuando hablamos de la escuela, entendida como la unidad fundamental del sistema educativo a partir de la cual efectivamente se puede transformar ese sistema, esperamos que la evaluación exprese su capacidad para mejorar cada institución, cada plantel, cada centro escolar, y de diagnosticar su realidad, contextualizar su labor, tener conciencia de cuáles son los problemas de la institución en relación con esa realidad, y a partir de ese diagnóstico planear la mejora y monitorear que efectivamente se realice lo que se planeó hacer. El monitoreo consiste en estar conscientes de que aquello

que nos propusimos hacer lo estamos haciendo, y la evaluación consiste en saber si aquello que nos propusimos lograr lo estamos logrando. Hay que hacer las dos cosas; si no hacemos lo que nos propusimos, ¿para qué evaluamos?

Respecto del sistema educativo, hemos identificado tres problemas fundamentales en el tramo obligatorio: en primer lugar el problema del acceso. Se trata de quienes no están en la escuela, pero que en algún momento sí estuvieron. Es decir, tenemos un problema de deserción, de permanencia. La cifra de niños y jóvenes entre los 3 y los 14 años que no van a la escuela es de alrededor de cuatro millones. Esto significa que para ellos no están sentadas las bases que permiten el acceso a la enseñanza y el aprendizaje; además, indica una deficiente calidad de la educación, en el sentido de que esos niños y jóvenes no cuentan con los aprendizajes necesarios para construir para sí una vida digna y una vida de calidad, como cada grupo humano lo entienda. Y también indica problemas de equidad, porque en el sistema educativo nacional hay brechas enormes en cuanto a logros educativos, en el aprendizaje y en la utilidad que se deriva de la escolaridad para la vida cotidiana, tanto cívica como familiar y económica.

Tenemos un problema muy serio de desigualdades: no estamos ofreciendo lo mismo a todos los niños; los logros educativos están fuertemente correlacionados con el tipo de zona en la que se vive (urbana o rural), con la condición o no de marginalidad de esa zona, con el hecho de si se habla una lengua indígena o no, y con el decil de ingresos al que se pertenece. Uno esperaría que con la evaluación estas desigualdades se fueran transformando, que permitiera efectivamente diagnosticar estas realidades, dimensionarlas, identificar las brechas, de forma tal que se pudieran ir resolviendo.

Todo esto tiene que ver con el derecho que ahora la constitución define como el derecho a una educación de calidad. Siguiendo a Katarina Tomasevski, que fue la primera

relatora de Naciones Unidas para el derecho a la educación, ese derecho se define en términos de que la educación esté disponible, que haya escuelas, que haya maestros, que sea accesible, es decir, que no haya barreras para el acceso, que haya oferta (aunque esto hay que matizarlo, porque si hay oferta, pero cuesta, y la gente no puede pagar, entonces no se cumple la condición de accesibilidad). Tenemos que asegurar que no existan barreras de acceso, que se reconozca la diversidad y que la escuela sea capaz de adaptarse a las diferentes condiciones culturales, lingüísticas y de cualquier naturaleza. Y que sea aceptable, lo cual tiene que ver con la manera como el sujeto que se educa visualiza la educación. Aceptable quiere decir que la educación sea algo agradable, entretenido, enganchador. La escuela debe ser el sitio en donde se está a gusto, contento, donde uno se siente respetado, acogido, seguro. Estas condiciones son las que la hacen aceptable desde el punto de vista del alumno. Estas son las grandes categorías a partir de las cuales hay que construir indicadores para poder medir si efectivamente nos estamos acercando a una educación de calidad y al cumplimiento de la vigencia de este derecho.

Sobre lo que nos falta para garantizar el derecho a la educación para todos y todas es muy importante estar conscientes de lo que puede y lo que no puede lograr la evaluación, porque a veces se piensa que ésta puede resolverlo todo. La evaluación efectivamente tiene la capacidad de dimensionar los problemas y de determinar qué tan lejos estamos de donde quisiéramos estar. A veces se nos olvida que las evaluaciones no sólo deben centrarse en cuánto se logró o cuánto no se logró, sino en qué tan diferenciados son los logros entre diferentes alumnos, diferentes sectores de la población, etcétera. Pero la evaluación no resuelve los problemas. Los dimensiona, como decíamos; señala las brechas, nos da información acerca de las causas, pero por sí misma no resuelve los problemas. Por mucho tiempo se pensó que bastaba con evaluar para que

mejoráramos. Que había que echar a andar mecanismos de evaluación y que gracias a alguna mano invisible, el sistema educativo mejoraría. Pero no es así. Para que la evaluación realmente sirva para mejorar se requiere de mediaciones, se requiere que suceda una serie de cosas entre la evaluación y lo que ocurre en la educación. La evaluación es solamente parte del asunto, y ni siquiera es la más importante, porque lo importante está justamente en las mediaciones. Estas mediaciones son acciones de política educativa a todos los niveles, macro y micro, es decir, desde lo nacional hasta la política que se defina para un centro escolar en particular, o incluso para un salón de clase. Otro aspecto son las condiciones de trabajo, porque no se puede esperar que los resultados de la educación mejoren si las condiciones de trabajo son deficientes. Las condiciones de trabajo se tienen que mejorar si uno espera algún tipo de cambio en la calidad de la educación, aunque esta relación no es directa ni mecánica: no por mejorar las condiciones de trabajo mejorará la calidad de la educación, pero si no mejoramos las condiciones no tendremos bases para esperar que la calidad de la educación mejore.

Y debemos tener en cuenta también las tensiones y dificultades del contexto. Si bien es cierto que a la educación no le corresponde mejorar aquello que más influye sobre los resultados educativos —y sobre todo sobre las brechas— que son las condiciones contextuales, culturales, socioeconómicas y de seguridad, por nombrar algunas, esas condiciones se tienen que atender desde la educación, sobre todo aquellas que se relacionan de manera más directa con la escuela, como es el caso del trabajo infantil, que es uno de los principales enemigos de la escolarización; otros ejemplos serían la desnutrición y la lejanía de la escuela. La educación no puede transformar la economía o la estructura de clases sociales, pero sí hay muchas cosas que hacer desde la escuela, y para definir las es indispensable entender el contexto.

Otro aspecto insoslayable es la formación de los docentes. No podemos esperar que la práctica docente cambie sólo a partir de la formación de los docentes en cursos y diplomados. La literatura sobre este asunto es clara en señalar que la práctica docente mejora mediante acciones muy cercanas a la escuela, con apoyos, con acompañamiento, con tutoría, con modelaje, y también con cursos, claro, pero no sólo con éstos. Es evidente que también hay que mejorar la formación inicial de los docentes.

La manera en que distribuimos los recursos es también un aspecto determinante para mejorar la educación. Ya he mencionado que tenemos un problema de falta de equidad, debida en gran parte a la manera como distribuimos los recursos. No estamos dando lo mismo a todos nuestros niños, es más, estamos dando menos a los que menos tienen. Eso es algo que se tiene que cambiar. Y también hay que hacer cambios curriculares y de los materiales educativos, que son otras mediaciones importantes. Esto necesariamente significa el diseño de políticas y de programas educativos a nivel macro, y la introducción de innovaciones a nivel micro, tanto en la escuela como en el aula.

Otra condición que hay que tomar en cuenta para que la evaluación efectivamente sirva para mejorar la educación es que debe ser creíble. Si hay suspicacias, o si la evaluación es algo a lo que se le puede dar la vuelta, respecto de lo cual se puede simular, o si es algo que causa temor o rechazo, entonces no va a servir para nada. Para que la evaluación sea creíble se necesita que sea justa, y para ser justa se requiere de dos cosas: en primer lugar, tiene que ser técnicamente sólida, pero en México todavía no tenemos el desarrollo técnico que se requiere para asegurar una plena justicia de las evaluaciones. Nuestra obligación es, por tanto, estar a la vanguardia de los desarrollos técnicos que nos permitan discernir qué es lo mejor que tenemos, para ser más justos en nuestras decisiones.

En segundo lugar, necesitamos una evaluación que reconozca la diversidad, y esto es muy difícil de lograr. Dejada a su propia inercia y a sus propios procesos y dinámicas, la evaluación tiende a uniformar. Esa es una tendencia natural de cualquier proceso evaluativo, y es una tendencia pernicioso, porque la diversidad es siempre una virtud. La diversidad es algo que nos enriquece; entre más diversa sea nuestra realidad, más fuerte será nuestra democracia. El propósito de la evaluación, entonces, no es uniformar, pero aquí debemos detenernos porque existe una confusión respecto de la estandarización de las evaluaciones. Estandarizar cierta parte de las evaluaciones no va en contra de la pluralidad; por el contrario, es la única manera de describir las brechas. Hay cosas que todos los niños y las niñas tienen que aprender porque son los fundamentos para enfrentar las demandas de la vida social, independientemente de donde estén, de a qué cultura pertenezcan o qué país. Necesitamos evaluar lo mismo en todos los alumnos para poder comparar y para poder hablar acerca de la equidad. En este sentido, yo hablo del mínimo común y del máximo diferencial. Hay muchísimos conocimientos que se aprenden de manera diferenciada y que también deben ser evaluados por sujetos que forman parte de ese contexto, y no necesariamente por externos, con pruebas estandarizadas.

Todo esto que hemos dicho se refiere tanto a alumnos como docentes. También los docentes son muy diversos, pero hay cosas que todo docente tiene que saber, por ejemplo, debe conocer su materia para que la pueda enseñar, aunque conocerla no sea condición suficiente para saberla enseñar. También tiene que saber planear, tiene que tener conocimientos acerca del desarrollo del niño o el adolescente, tiene que saber cómo evaluar formativamente, para que él mismo obtenga retroalimentación al identificar los progresos de sus alumnos y para poder retroalimentar a sus alumnos; tiene que participar en su centro

escolar, porque tiene responsabilidades respecto de su escuela y del colectivo de trabajo. Otros aspectos que deberían ser comunes a todos los docentes tienen que ver con su responsabilidad profesional. Como ya hemos afirmado, es necesario evaluar para conocer las brechas, porque si no se conocen no se puede atender el problema de la inequidad. Pero para todo lo demás, que es lo diverso, y que es mucho más que lo común, hay que encontrar la manera de que los sujetos realicen sus propias evaluaciones.

Favorecer la interculturalidad tiene mucho que ver con lo que hemos dicho, pero no solamente con defender la diversidad, sino también con favorecer que aquello que es propio de cada cultura sea conocido no sólo por quienes forman parte de ella, sino también por los demás, porque eso nos enriquece a todos. También se tiene que reconocer la complejidad: la realidad de la docencia, de los procesos de enseñanza y aprendizaje es sumamente compleja, y a ello debe responder la evaluación, porque si no, se corre el riesgo de simplificar y banalizar una realidad que es muy compleja. Esto significa, por ejemplo, que no podemos pretender entender la realidad utilizando un solo instrumento; necesitamos una batería de instrumentos diversos, cuantitativos y cualitativos, de corte transversal y de corte longitudinal, para poder entender la realidad en su complejidad.

Lo esencial es enfrentar el reto de demostrar que la evaluación sirve para mejorar.

ÁNGEL DÍAZ-BARRIGA

Cuando me invitó Mario a este evento me pidió trabajar el tema de cómo debe ser la evaluación. Por ello, la presentación versa acerca de “pensar la evaluación desde la disciplina educativa”. La evaluación está ligada al discurso de la calidad, pero como nos decía Sylvia, en sí misma no resuelve los problemas de calidad. Si queremos una mejora en el sistema educativo tenemos que revisar el

currículo, la pertinencia y la cantidad de temas que se proponen para que los niños los aprendan, y trabajar con modelos didácticos en el salón de clases. Quiero dejar esto como una premisa porque creo que en este país, si algo se ha abandonado, es el pensamiento didáctico.

La evaluación es una disciplina compleja. Según Barbier, el antecedente del tipo de evaluación que realizamos en este momento surgió en el siglo XIX, ante las necesidades de certificar, por una parte, los conocimientos que ofrecía el sistema educativo, y por otra parte, y esto es importante, para establecer jerarquías que el mundo laboral pudiera leer. No es lo mismo tener primaria que tener secundaria, bachillerato o licenciatura, es decir, de esta manera se enviaba un mensaje al mundo laboral. En la evaluación convergen varias disciplinas, como la evaluación psicológica, la que proviene de las ciencias educativas y la visión de evaluación como disciplina, que proviene del pensamiento gerencial administrativo. En México ha privado, hasta este momento y en todos los niveles del sistema, y en todas sus acciones, la visión gerencial administrativa por sobre la visión que podría provenir de las ciencias de la educación. En las ciencias de la educación lo que se busca es mejorar el proceso educativo. Buscamos trabajar sobre procesos, no tanto sobre resultados. Y comprender qué es lo que está pasando, qué es lo que explica un proceso. Si un sujeto aprendió o no aprendió, si un maestro pudo trabajar, por ejemplo, lo que nos preguntamos es ¿qué es lo que está permitiendo que esto acontezca? Buscamos una explicación. Porque si no damos una explicación, no vamos a tener elementos de acción. La visión administrativa, en cambio, busca tomar decisiones. Para mí la meta de la evaluación, desde la perspectiva de las ciencias de la educación, es mejorar. Su mecanismo es la comprensión, su función intrínseca es retroalimentar.

En México, las evaluaciones que se realizan, exceptuando la que en algún momento

en sus orígenes hicieron los CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior), se sitúan en la visión administrativa. Los CIEES eran los únicos actores de evaluación que hablaban de retroalimentación de lo que pasa en el sistema. Desde la perspectiva de las ciencias de la educación, la evaluación implica un espacio de auto y co-reflexión sobre procesos y resultados con la finalidad de formar un proyecto de cambio. ¿Cuándo puede un alumno cambiar su actitud ante el aprendizaje? Cuando él dice “me estoy dando cuenta de lo que estoy haciendo y deseo aprender”. ¿Cuándo puede un profesor mejorar? Cuando encuentra que tiene condiciones de hacer mejor lo que está haciendo. Mientras no logremos llegar a ese nivel no podremos hacer grandes cambios. Por ejemplo, en los años cuarenta y cincuenta nos decían “escribe 100 veces ‘debo respetar a mis maestros’”. Y lo hacíamos, hasta que los maestros descubrieron que primero escribíamos “Debo, debo, debo, debo, debo”; y después “respetar, respetar, respetar”, etcétera. Realmente esa tarea no servía para mejorar la actitud. La perspectiva de las ciencias de la educación requiere de un clima de confianza, de resultados a mediano plazo, y concede importancia a múltiples instrumentos. Yo creo que esto es clave para la discusión que podemos tener en este momento.

En México contamos ya con muchos diagnósticos nacionales e internacionales, pero tenemos muy pocas interpretaciones sobre cuáles son las causas de los problemas. Nuestra visión es relativamente consistente con las teorías del test: tenemos buenos expertos en la teoría del test, lo cual no significa que tengamos buenos exámenes. También tenemos un establecimiento fiscalista de indicadores, es decir que podemos afirmar, como lo hemos visto en las universidades: “mi matrícula ya está al cien por ciento en programas de calidad”; o cuando se habla de los alumnos: “los alumnos obtienen en matemáticas una calificación de 4.75”, o la que se nos ocurra, porque

da exactamente lo mismo. Pero también es cierto que en este país no tenemos capacidad para aceptar la dimensión profesional de las ciencias de la educación. Los expertos en educación, los que nos hemos formado en ese campo, somos los menos escuchados en toda esta cuestión.

Ahora me centraré solamente en dos temas, porque el tema de la evaluación llevaría a abarcar muchos más: voy a trabajar el tema de las pruebas a gran escala y el tema de evaluación de docentes.

Las pruebas a gran escala

Es necesario reconstituir la concepción y la función de las pruebas a gran escala. Con relación a su concepción, hay pruebas que he denominado en mis investigaciones como pruebas de primera generación y otras como pruebas de tercera generación. Con relación a las de primera generación, yo los invito a que entren a la página del CENEVAL y busquen cualquier ejemplo de examen, ya sea de EXANI-I, de EXANI-II, de cualquier carrera, y busquen qué preguntas se colocan como ejemplos para indicar en qué se tiene que preparar la persona que los contestará. En estas pruebas vemos dos constantes: memorización y aplicación escolar de conocimientos, que no significa resolución de problemas, sino *aplicación escolar de conocimientos*. Cuando uno revisa la prueba ENLACE también es fácil encontrar esta visión. En cuanto a las pruebas de tercera generación, allí ubico las pruebas PISA. Lo que esta prueba plantea es cómo el conocimiento que se ha desarrollado en la escuela sirve para resolver ciertos problemas prácticos. Que también tiene sus bemoles, por cierto. Otro tipo de pruebas son aquellas que están alineadas al currículo, o que son exámenes para resolver problemas cercanos a lo cotidiano. A mí no me convencen las explicaciones que nos han dado acerca cómo se realiza esa alineación. Tanto para las que hace CENEVAL, como para las que se hacen para la educación básica, se junta un grupo

de especialistas y se les pide que digan cuáles son los contenidos principales para formar a un pedagogo, o cuáles son los contenidos principales de tercero de primaria. Se construye desde la opinión de los especialistas, no desde una confrontación entre los saberes básicos, los contenidos mínimos y los saberes conceptuales que tiene un plan de estudios. El CENEVAL con mucha claridad ha afirmado que tiene un consejo técnico, pero no explica cómo se integra ese consejo ni explicita su calidad académica. Es decir, que el tema de “alineadas al currículo” se limita a una declaración, pero no se muestra —al menos no conceptualmente o técnicamente— cómo se podría realizar. También están las pruebas para resolver problemas. Desde mi punto de vista lo que hay que hacer es identificar cuál es la función de cada prueba. Y la mejor función que puede tener una prueba a gran escala es ser la base para realizar talleres con docentes. Si se aplica una prueba a gran escala porque se requiere conocer algo, y porque se espera que tenga un efecto en la educación, hay que hacer un taller con los profesores inmiscuidos en ese resultado, de manera que puedan preguntarse por qué se dio ese resultado, qué significa y qué deben hacer frente a él. Esto es tener una mirada didáctica, que es la que este país no tiene, sobre dicha cuestión. La evaluación también nos puede servir para establecer *rankings* de alumnos y escuelas, y en esto el país sería campeón. El otro día pasé por una escuela en alguna entidad federativa y vi un letrero que decía: “Somos el primer lugar en la prueba ENLACE”. La prueba nos ha servido mucho para eso, pero muy poco realmente para mejorar la educación.

Y con relación a las pruebas de tercera generación, ¿qué podemos aprender de PISA? Algo que extraño en la presentación de resultados de las pruebas mexicanas hasta este momento, es que no presenten el marco teórico con el que se está trabajando. Porque PISA plantea cómo concibe las matemáticas, define

las habilidades matemáticas en cinco niveles, etc. Conocer estos fundamentos de la prueba es muy importante porque si voy a formar a mis alumnos para que la presenten, tengo que saber cuál es la perspectiva conceptual de la cual parte. Y esto aplica para cualquier prueba. La prueba PISA establece preguntas que responden con claridad a tres elementos: teoría del contenido (el marco teórico), teoría del aprendizaje (aprendizaje que sea aplicable a situaciones concretas) y una teoría del test. Y se aplica cada tres años. No la propongo como un modelo a seguir, pero hay varias cosas que podemos aprender de ella.

Ahora bien, del debate europeo del examen a gran escala ¿qué podemos aprender? ¿Cuál es la finalidad del examen? Del estudio titulado “Pruebas nacionales de evaluación del alumnado en Europa. Objetivos, organización y utilización de los resultados”² se puede inferir que en los distintos países europeos, los exámenes a gran escala se hacen para cuatro cosas diferentes: para orientar, para admitir, para establecer *rankings* y para retroalimentar lo educativo. Esto es, hay países donde se evalúa para que el docente tenga información de qué es lo que está pasando y por dónde debe mejorar. En el caso de Dinamarca, se evalúa “para dar confianza al alumno”. Ellos tienen un examen a gran escala en línea con un sistema inteligente de manera que cuando el alumno no responde una pregunta, la siguiente que se le presenta es más fácil. De ahí, el sistema genera un reporte para el alumno y para el docente en el que se presentan las dificultades del estudiante y hasta qué nivel pudo resolver las preguntas. Me parece una idea muy interesante, innovadora, que tiene el propósito de hacer sentir al estudiante “que puede”. Influir en su confianza para que logre crecer.

Otro asunto que hay que tener en cuenta es que aplicar un examen tiene costos financieros muy altos. En México hubo años en los que se aplicaron la prueba ENLACE, la prueba EXCALE y la prueba estatal, porque como

2 Véase en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/109ES.pdf

salían mal en una, se recurría a otra. Yo sostengo que ya es momento de que se regule el número de exámenes, y que si se va a adoptar un examen, que se haga, pero un solo examen al año. Y que todo el otro dinero que se utilizaba en aplicar exámenes se emplee en construir talleres con los profesores. El único país en América Latina donde yo veo que se hacen talleres con profesores basados en los resultados de los exámenes es Uruguay.

Evaluación del docente

En este tema nuestro reto es definir hacia dónde vamos, si hacia una evaluación formativa o hacia una evaluación del desempeño. Para transitar hacia una evaluación formativa tendríamos que comenzar por despertar la confianza en los maestros. Ciertamente, la manera como se implantó la ley en México generó un incremento del nivel de desconfianza de una manera que no se previó. ¿Cómo puede ser que se haya establecido un sistema de evaluación que deja en los medios de comunicación la autoridad de decir “ahora sí los vamos a poder correr”? Eso, en lugar de estimular una opinión positiva de la evaluación, porque se la ve como un acompañamiento al desempeño docente, se interpreta como el mecanismo “que me corta la cabeza”. En realidad los maestros han sido evaluados desde hace mucho tiempo a través, por ejemplo, de Carrera Magisterial; pero ¿cuál ha sido el resultado? El informe que el secretario de Educación recibió de la Rand Corporation en 2004 plantea que no hay diferencia significativa en el aprendizaje de los alumnos de maestros que están en Carrera Magisterial, respecto de los alumnos de los maestros que no lo están. Yo creo que habría que analizar qué está fallando en Carrera Magisterial.

Yo solamente he encontrado cinco libros sobre la evaluación formativa, cosa que me ha llamado mucho la atención. Es un tema que todos tenemos en la boca (evaluación formativa, evaluación continua), pero cuando tratamos de darle contenido no se lo podemos

encontrar. En uno de estos libros, que me parece es uno de los más estructurados, lo que se plantea es: “la finalidad es retroalimentar”. Su eje es la autorreflexión. Y el riesgo de formalizarla es rigidizarla, impedir que la información fluya. Por eso propone el autor que para realizar evaluación formativa se generen mecanismos informales. La evaluación formativa tiene que asumir una dimensión personal, tiene que implicar involucramiento por parte de los participantes, tiene que despertar el entusiasmo, justo lo contrario de lo que está pasando en México. Requiere que cada uno asuma este proceso de evaluación y que se realice coevaluación y autoevaluación. Si en las escuelas se trabajaran proyectos de evaluación formativa, los profesores podrían asumir acciones de coevaluación o autoevaluación, quizá a nivel escuela, quizá a nivel de supervisión escolar, dependiendo de cada región, de cada localidad y del liderazgo que el docente tenga en su comunidad. Hablando con un colega chileno sobre el sistema de evaluación en Chile, me decía que allá la evaluación de los profesores dura nueve meses, y que para entregar el video del portafolio de evidencias, los profesores se reúnen en la escuela con algunos compañeros, ven el video que se va a presentar y lo analizan. Puede ser que digan “yo no lo presentaría” por tal razón, o “yo lo volvería hacer”, por esta razón, etc. Para el colega chileno esto está deformando la evaluación, pero para mí más bien la está enriqueciendo. Cuando a mí, como investigador, me evalúan, no presento uno de mis artículos más débiles, sino el que considero más fuerte, porque en última instancia va a ser objeto de una mirada externa. La evaluación formativa reclama un ambiente colaborativo.

¿Qué hacer?

Desde mi punto de vista el reto que se tiene frente a la evaluación es mostrar que hay una perspectiva de la evaluación desde las ciencias educativas, y que hay que trabajar por la confianza. Tenemos que hacer foros como éste,

pero mucho más amplios, con docentes, o encuentros impulsados por instancias estatales donde se analice el tema de la evaluación en educación. Incluso se podría hacer un concurso de propuestas de evaluación, donde los especialistas y los docentes participen.

Este método de autoconfrontación —que surgió de la Antropología— es el que está siendo utilizado por los investigadores que analizan con el profesor el video que él permitió que se grabara, y se utiliza para revisar por qué tomó ciertas decisiones, por qué en tal momento resolvió la situación cognitiva de tal forma, etc. El método permite que no sólo se haga con un profesor, sino entre dos o tres profesores. Yo creo que este método está bastante bien fundamentado y que podría ser una de las estrategias que se siguieran para la autoevaluación. No hay que olvidar, como dice Barbier, la necesidad de reconocer factores subjetivos y aleatorios, es decir, de contar con información adicional. Aun en los casos de las pruebas a gran escala, sería importante que los profesores pudieran decir qué está pasando en sus escuelas cosa que explicaría, al menos en parte, los resultados de los alumnos. Otra propuesta sería promover reuniones de intercambio de criterios y experiencias entre evaluadores y una revisión externa del proceso.

Para finalizar, quisiera mencionar que no estoy seguro de que en México se pueda transitar hacia un modelo de evaluación distinto del que tenemos actualmente. Me queda muy claro que las ideas que sostengo no corresponden con lo que se ha aprobado recientemente en la ley. Pero no sé si deberíamos transitar hacia un nuevo modelo; si los expertos en educación deberíamos impulsar otro modelo de evaluación. El modelo de evaluación que se estableció en el país es un modelo individualista, de alumnos, de docentes, de programas, etc. Estamos compitiendo todos contra todos: qué estímulo te compete en la universidad, qué nivel tienes en Carrera Magisterial, cuánto estás obteniendo en la prueba a gran escala... Y, además, el reconocimiento que

se hace es individual. En años anteriores los alumnos con los puntajes más altos en la prueba ENLACE iban a una ceremonia con el Presidente para que les diera una recompensa; también los maestros. Por eso no sé si deberíamos hablar de la necesidad de un modelo social o un modelo integral de evaluación donde cada institución sea el eje de la evaluación. Y que en este modelo social se permita evaluar el contexto, el proyecto, la integración académica y los alumnos. Lo veo más o menos de esta manera.

Con datos del INEGI podemos hacer comparaciones de escuelas y establecer, por ejemplo, que tal escuela de Chiapas es comparable con tal escuela de Oaxaca y con tal escuela de Guerrero. Obtendríamos así un criterio respecto de las condiciones socioeconómicas que produciría unidades, o bloques de instituciones. Ya se evalúa la infraestructura; de esto tenemos mucha información. Pero lo que no se evalúa en la escuela es el ambiente y el proyecto pedagógico, esto es, cómo está integrado el grupo de profesores, cuál es la calidad de liderazgo que ejerce el director, de dónde provienen los profesores, si realmente han podido construir un proyecto común o asumir un proyecto de trabajo común. Y después, de ahí se puede pasar a evaluar a los alumnos y a los docentes, pero todo interrelacionado, de manera que en un momento dado se pueda decir de una escuela: “nos vamos a dedicar por los próximos dos o tres años a fortalecer el aprendizaje de las matemáticas”, y que el Consejo Técnico formule el programa de trabajo escolar para uno, dos o tres años. Y que se autorice. Esto va contra ciertas ideas de estandarización, pero a mí me parece que sería deseable que los consejos técnicos pudieran intervenir en decisiones de este tipo. Y que esto tenga que ver con qué tipo de formación se va a demandar para la escuela, y qué tipo de métodos se van a experimentar con los estudiantes, de suerte que en tres años se realice una evaluación donde nos digan si efectivamente lo que propusimos en nuestra meta escolar lo

lograrnos o no lo logramos. Creo que tendríamos un cambio de mediano plazo, pero sería un cambio mucho más consistente que lo que tenemos en este momento.

RONDA DE RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DEL PÚBLICO

Mario Rueda Beltrán

Atenderé dos preguntas dirigidas a mí: “¿podemos hablar de la existencia de una política de evaluación docente en nuestra universidad?”. Supongo que se refiere a la Universidad Nacional Autónoma de México. “¿Qué nos faltaría para tenerla?”.

No creo que se pueda hablar de una política de evaluación docente. Lo que hay es una diversidad de prácticas de evaluación que se dan en cada escuela o facultad. En la UNAM existen distintas estrategias de respuesta a la solicitud de evaluar a los docentes. En todas las escuelas y facultades se evalúa, pero de muy diversas maneras. Unas se realizan de manera cercana con el docente, incluso con recursos muy modernos, y en algunas solamente a solicitud del profesor que quiere ser evaluado, es decir, no hay una respuesta institucional. Entonces, ante tal diversidad yo creo que sí faltaría por lo menos proponer estándares mínimos o situaciones mínimas para que la evaluación de los docentes cumpliera, sobre todo, la función de mejorar la propia actividad docente.

“¿Cuál es la opinión de la mesa sobre los resultados de investigación que afirman la desvinculación entre la productividad en investigación y la eficiencia en la docencia como funciones sustantivas, y el efecto que esto tiene en la evaluación de docentes y de instituciones universitarias?”.

Lo que pude constatar en un recorrido por las universidades públicas del país es que, frecuentemente, parte de la evaluación del docente pasa por la evaluación de su actividad como investigador, en el supuesto de que la investigación, o la actividad investigativa, tiene

una repercusión directa en la mejora de su enseñanza. Pero esto, como ha sido demostrado, no es así; no necesariamente los académicos con reconocimiento en el Sistema Nacional de Investigadores, o con una alta producción científica, son reconocidos por sus estudiantes como los mejores docentes. El supuesto en el que se sustenta la política de dar mayor credencialización a los académicos subyace a esta idea de que tener una maestría o un doctorado repercutirá en la labor docente frente a grupo. Una colega norteña publicó un libro cuyo título, *El doctorado no quita lo tarado*, muestra esto: a un mayor grado académico no necesariamente corresponde una mayor satisfacción de los estudiantes.

Sylvia Schmelkes

Tengo tres preguntas, dos de las cuales voy a responder juntas porque están relacionadas. La primera es “¿puede diseñarse un sistema de evaluación de los docentes, concebidos como profesionales, si no se les da trato de profesional en tanto que los docentes no diseñan, elaboran ni participan en dicho sistema como profesionales libres?”; y la segunda se refiere a mi opinión sobre el modelo finlandés. Comencemos por decir que Finlandia es un país totalmente distinto a México y que por ello no se pueden comparar. Finlandia tiene cinco millones de habitantes; está creciendo en heterogeneidad por las migraciones, pero muy despacio. Se trata de una población bastante homogénea en términos culturales y lingüísticos. En Finlandia los docentes son profesionales, verdaderamente profesionales. Para poder entrar a la carrera docente se elige a los egresados del bachillerato que pertenecen al tercio superior de cada generación, por lo tanto, se trata de una carrera muy competitiva. Muchos quieren estudiar para ser docentes. Por otro lado, la docencia tiene un altísimo nivel de prestigio social, y todos los docentes tienen posgrado. Es por ello que a ellos se les cree, y son ellos quienes deciden en la escuela, junto con el director, qué currículo

van a seguir, qué metodologías de enseñanza y aprendizaje van a adoptar, que no son las mismas para todos, ya que cada maestro puede optar por las que considere más adecuadas. Cada escuela tiene sus propias actividades extracurriculares, porque además del currículo “duro” (obligatorio), se desarrolla una enorme cantidad de actividades que cada escuela elige. La vinculación con la comunidad también depende de cada una de las escuelas. No hay supervisión en Finlandia, porque se cree en el profesionalismo de sus directores y docentes. Y sólo hay una evaluación que se realiza hacia finales de la etapa previa a entrar a la universidad; se trata de una evaluación cuyo fin es más que nada la retroalimentación.

¿Qué pasa en el caso de México? Yo creo que Finlandia es el punto de llegada, pero estamos muy lejos de ese punto. Hay que reconocerlo. Una de las características de un gremio profesional es que tiene un código de ética. En nuestro país, no sé si por el enorme peso del SNTE en el gremio profesional de los docentes, pero el magisterio no tiene un código de ética. Tal vez habría que tener tantos códigos de ética como lo exija la diversidad de gremios profesionales, porque nos habla de la responsabilidad profesional, en este caso del quehacer docente. He estado buscando en Internet los códigos profesionales del gremio docente en otros países y no encontré ningún otro país que no lo tuviera. México es la excepción. Desde mi punto de vista es necesario avanzar hacia el profesionalismo de los docentes. A mí me gustaría ver que aquí los maestros fueran efectivamente profesionales, que de ellos dependieran las decisiones más importantes acerca de qué se enseña en la escuela, qué tiempo se le dedica a cada una de las cosas, qué otras actividades se incorporan, cómo se escuchan las inquietudes de la comunidad. Me parece, sin embargo, que estamos muy lejos de eso, y en este sentido la evaluación tendría que ayudar a acercarnos gradualmente a un modelo de verdaderos profesionales de la educación.

La tercera pregunta se refiere a si la evaluación debe ligarse a la enseñanza basada en el enfoque por competencias. Ustedes saben que no hay nada más difícil en el enfoque por competencias que la evaluación por competencias. Es algo que nadie sabe cómo hacer porque en este enfoque se articulan conocimientos, habilidades, valores y actitudes para poder enfrentar una demanda de la vida real y poder solucionar un problema, y entonces, ¿cómo se puede medir cada una de estas cosas, o para decir que eso es una competencia?, ¿cómo se articulan? Es una cosa sumamente difícil. A mí me parece que ha habido un avance muy disparado en este asunto porque el currículo por competencias ha avanzado mucho más que la evaluación por competencias. La verdad es que yo no sabría cómo enfrentar, a nivel nacional, una evaluación de este tipo, pero creo que sí es posible que nos acerquemos a una evaluación que priorice la adquisición de las habilidades básicas y superiores de pensamiento, al estilo PISA, y nos alejemos del examen basado en conocimientos que formula preguntas que deben ser respondidas vía memorización de información. Además, la ciencia evaluativa todavía no se ha desarrollado al grado de poder decir que puede acercarse a evaluar valores. Y estoy hablando de valores sociales, de valores de convivencia, de respeto al otro, de respeto a diferentes culturas, de ciudadanía, de democracia, que son los valores que la escuela debería desarrollar. En realidad, la ciencia evaluativa está en pañales al respecto. Apenas ahora se está empezando un proyecto en la OCDE, que siempre está a la vanguardia en estas cosas, que pretende medir habilidades no cognitivas, es decir, habilidades que radican justamente en los valores. Por lo que he visto del proyecto, se están acercando apenas a valores muy individuales, como este asunto de la autoafirmación, de la autoestima. Lo que quiero decir es que apenas estamos tratando de incursionar técnicamente en la posibilidad de medir valores. Yo creo que deberíamos de alejarnos de la medición

de conocimientos, porque es justamente lo que más tiende a uniformar y se queda en demandas cognitivas sumamente superficiales. Tenemos que acercarnos mucho más a medir habilidades superiores y valores, y a relacionarlas con la vida real.

Ángel Díaz-Barriga

Me preguntan dónde queda la evaluación auténtica. Los expertos en didáctica estamos entre evaluación escolar, es decir, aquella que pregunta fechas y nombres y que pide que se aplique la información escolar en algún problema que inventan los maestros, o que inventamos cuando hacemos las pruebas; y la evaluación que trata de vincular la información que se aprende en la escuela con algún problema más cercano a lo real. Por ejemplo, en el bachillerato, discutiendo con un grupo de maestros de matemáticas sobre el teorema de Pitágoras, nos preguntábamos cómo enseñar el teorema de Pitágoras a un joven en este momento. Los maestros fueron sacando en la discusión ideas como: “A ver, busquen un problema real, busquen algo real que le permita cable a tierra al alumno”. Y propusieron: “Bueno, le podemos decir al alumno que en una pared tenemos un rectángulo que mide tanto de largo y tanto de ancho. Si tú vas a un centro comercial para adquirir un televisor plano que quepa en ese lugar, y en el centro comercial te dicen que tienen televisores de 32 pulgadas, de 42 pulgadas, etcétera, ¿cuál es el televisor que tienes que adquirir y por qué?”. Como puede verse, no se trata de evaluación, sino de estrategia didáctica. Esto implica modificar la enseñanza, no la evaluación. La evaluación es consecuencia de cómo está organizado mi sistema de enseñanza. Mis colegas constructivistas le llamaron auténtica; a mí la palabra no me gusta nada, porque significaría que hay una evaluación no auténtica, y lo que yo creo es que lo que hay es una evaluación escolar, no una evaluación no auténtica. Cabe decir que en el debate sajón se le denomina “nueva evaluación”, y en el debate

didáctico, “evaluación significativa”. Pero lo que importa no es el nombre, sino que pensemos primero que no se trata de resolver la evaluación, sino de cómo organizo el sistema de enseñanza, y que el eje de esto es que puedo trabajar un tema a través de un problema. Esto es lo más difícil de lograr en los procesos de formación de profesores, porque nos enseñaron a trabajar que dizque por objetivos, en modelos constructivistas, y ahora por competencias. Cuando preparo un tema, ya sea para esta conferencia o para mis cursos, lo que yo me pregunto es ¿cuál es el tema? Los profesores sabemos trabajar por temas. Yo creo que hoy tenemos que hacer un tránsito, no hacia trabajar sólo por temas, sino a preguntar con qué problema podemos acompañar el trabajo de ese tema para que sea significativo para el alumno. Yo creo que éste es uno de los grandes retos que tiene el modificar el proceso de formación de profesores.

“¿Es posible vincular la evaluación gerencial con la evaluación de ciencias de la educación?”. Si yo apuesto ahorita todo a la evaluación de ciencias de la educación es porque de la gerencial ya estamos hartos. Este país está lleno de *rankeos* y de indicadores. En un momento, el PIFI llegó a tener más de 3 mil indicadores. Los que tenemos que hacer documentos para CONACyT o para acreditación nos llenamos de papeles, de informes que no nos sirven para nada y que tampoco le sirven al CONACyT porque no nos preguntan lo que es significativo para nosotros. No nos dejan hablar acerca de cuál es el proyecto que queremos construir. Ahora se habla del modelo educativo de la educación básica en México, y yo estoy asustadísimo porque veo venir que vamos a mezclar constructivismo con competencias con uso de TIC. Vamos a meter en la bolsa todo lo que quepa y todas las ideas más o menos estridentes que aparezcan para poder afirmar “ese es el modelo educativo mexicano”. Un modelo educativo no se construye en seis meses, con perdón. No se construye en seis meses y no se construye de esa forma.