

## **TRAZOS CLAVES PARA UNA EVALUACIÓN DEMOCRÁTICA DE LAS CARRERAS DE PROFESORADOS EN ARGENTINA**

**Zulma Perassi**, Universidad Nacional de San Luis (UNSL)

[zperassi@gmail.com](mailto:zperassi@gmail.com)

**Viviana Macchiarola**, Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC)

### **Resumen**

A partir de 1995 con la sanción de la Ley de Educación Superior, la República Argentina instituye oficialmente los procesos de acreditación de carreras universitarias, en los que toma parte decisiva la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria –CONEAU-. La acreditación avanza progresivamente sobre distintas carreras de grado, generando serias controversias en torno a las consecuencias que la acreditación genera.

Varios son los sectores y unidades académicas que interpelan la burocratización de estos procesos, en su capacidad para generar información que fundamente la toma de decisiones orientada a mejorar las carreras evaluadas en las universidades públicas.

En este escenario, la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y de Educación (ANFHE), se plantea el reto de buscar nuevas respuestas para evaluar carreras de Profesorado. Este artículo expone las bases políticas, conceptuales y metodológicas que orientan este desafío de pensar y desarrollar una alternativa de evaluación democrática de las mencionadas carreras.

### **Palabras claves:**

Evaluación- Acreditación- Investigación evaluativa- Curriculum- Criterios

### **Keys for a Democratic Assessment of Teacher Training Programmes in Argentina**

### **Abstract**

Since 1995, with the enactment of the Higher Education Act, the Republic of Argentina officially established the certification processes of university programmes, which play a decisive role at the National Committee of University Assessment and Certification (CONEAU). Certification progresses gradually over several undergraduate programmes, thus generating serious controversies around its impact.

There are several sectors and academic units which challenge the

bureaucratization of these processes and their capacity to generate information that supports decision-making aimed at improving careers in the public universities that are evaluated.

In this context, the National Association of Schools of Humanities and Education (ANFHE), faces the challenge of finding alternative responses to the assessment of teacher-training programmes. This article discusses the political, conceptual and methodological bases that guide the challenge of thinking and developing an alternative democratic evaluation which is different from those mentioned above.

## **Keywords:**

Evaluation- Certification- Evaluation Research- Curriculum- Criteria

## **INTRODUCCIÓN**

Las políticas educativas, impulsadas en la región en la década de los 90 por organismos internacionales y en el marco de modelos económicos y políticos neoliberales y neoconservadores, generalizaron las prácticas de evaluación y acreditación de carreras. En virtud de las tendencias neoliberales la economía se desreguló y el Estado dejó de ser garante de la educación; a su vez, en el marco de tendencias neoconservadoras se ejerció un fuerte control social regulando los saberes que circulaban en el sistema educativo mediante normativas curriculares, la evaluación y la acreditación de carreras. La evaluación, además, irrumpe para dar respuesta a las necesidades de organizar un sistema de educación superior que mostraba una creciente complejización y diferenciación.

Esta política de evaluación se plasma en la Ley de Educación Superior N° 24.521 que en su Artículo 43 establece:

“Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de manera directa la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos:

a) Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos

curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades;

b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas (...).”.

El dispositivo de evaluación y acreditación de carreras combina la evaluación interna y la externa a cargo de un comité de pares y se realiza en función de estándares que operan como parámetros para la emisión de juicios de calidad, contruidos con la participación de asociaciones de decanos, de facultades o representantes de carreras implicadas.

Si bien se advierten a partir del año 2003, giros en las políticas universitarias que buscan abandonar la concepción de estado subsidiario y evaluador para otorgar mayor centralidad al mismo en el desarrollo de políticas inclusivas, las prácticas ligadas a la acreditación se van acentuando.

Diversos estudios (Krotch, Camou y Prati, 2007, entre otros) han mostrado luces y sombras sobre los procesos de evaluación y acreditación. Entre las “luces” mencionamos: 1) la acreditación permite conocer a la ciudadanía en qué y cómo se gastan los recursos públicos siendo así, un servicio de conocimiento público; 2) la universidad puede mirarse a sí misma, construir y sistematizar información y valorarla de modo que la evaluación se constituya en parte intrínseca de los procesos de planificación y gestión institucional; 3) permite obtener recursos económicos que se orientan hacia planes de mejora institucional; 4) las miradas externas complejizan y amplían las perspectivas internas y enriquecen los procesos de argumentación.

No obstante, se reconocen “sombras” tales como: 1) alta burocratización de los procedimientos ya que la evaluación se limita a completar complicadas planillas con poco sentido y plazos perentorios, proceso en que se diluyen los, a veces, ricos procesos de discusión y consensos previos acerca de los estándares de evaluación; 2) predominio de las funciones de acreditación, control y jerarquización, lo que le quita autenticidad al proceso, entendiendo por

evaluación auténtica a aquella que promueve la autorreflexión para la mejora; 3) descontextualización y a-historicidad de los juicios evaluativos al usar como referentes estándares homogéneos para todas las carreras, que si bien permiten certificar ciertas cualidades mínimas acordadas, omite las interpretaciones o perspectivas de los propios actores y las historias, contextos y condiciones particulares de cada carrera e institución.

Reconociendo estas y otras luces y sombras, nos preguntamos ¿Cómo promover procesos de evaluación y acreditación de carreras que sostengan las “luces” (responsabilidad social, información para la gestión y racionalización de recursos) pero, a su vez, se oriente por principios de evaluación democrática, auténtica, contextualizada y desburocratizada? ¿Cómo evaluar desde una visión social y humana responsable alejada de una perspectiva tecno-burocrática?

## UNA ALTERNATIVA QUE DESAFÍA

Frente a la necesidad de evaluar los profesorado que ofrecen las instituciones de educación superior universitaria y considerando la insatisfacción que provoca la política de evaluación y acreditación vigente en la educación universitaria argentina, la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación –ANFHE- se viene planteando desde hace algún tiempo, el desafío de generar procesos alternativos que permitan valorar esas carreras desde otros modos de *pensar y hacer evaluación*.

En este sentido, las autoras de esta presentación hemos diseñado un proyecto - en un diálogo constante y sostenido con directivos y miembros de la Asociación- que intenta construir una respuesta a esta inquietud. Se trata de una investigación evaluativa que está en vía de ser desarrollada por un grupo de seis unidades académicas<sup>1</sup> pertenecientes a universidades nacionales, que ofrecen la carrera Profesorado en Letras, las que participan voluntariamente de esta experiencia. Este proceso persigue un doble propósito evaluativo: el de la

---

<sup>1</sup> Participan de la experiencia piloto la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba; Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones; Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto; Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca; Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy y la Universidad de San Juan Bosco.

propia formación que cada una de esas Facultades está ofreciendo y además, el del propio dispositivo de evaluación, complejo e innovador, que procurará extenderse –con los ajustes que se requieran- a otros profesorados.

Este artículo ofrece algunos componentes claves que orientan el marco conceptual y metodológico del proceso que se ha iniciado recientemente en seis Profesorados en Letras, dentro del marco de la ANFHE.

## APROXIMACIONES CONCEPTUALES

### 1. ¿Por qué se propone una *investigación evaluativa*?

Hablar de investigación evaluativa nos sitúa en una zona de intersección, entre el campo de la investigación y el de la evaluación. Esta disciplina que tiene su origen en el siglo pasado, reconoce diferentes hechos fundacionales según el autor que se consulte. Así, Gredler (1996) atribuye a R. Tyler los inicios de la misma, hacia el año 1932, cuando el destacado educador estadounidense trabajaba en la evaluación de programas denominada *Eight Year Study*; Kish (1987) identifica al *International Social Science Bulletin* de 1955, como espacio científico de surgimiento; De la Orden sostiene que la denominación “investigación evaluativa” se inaugura en 1974 en el *Educational Index* (Escudero Escorza, 2006).

El concepto de investigación evaluativa suele confundirse con el de investigación en evaluación, sin embargo, ambos términos aluden a ideas diferentes. Adherimos a la distinción que establece De la Orden, cuando afirma:

“La investigación sobre la evaluación hace referencia a la búsqueda disciplinada y sistemática de conocimiento objetivo sobre la evaluación, mientras que la investigación evaluativa se concibe como una forma aplicada de la investigación, generalmente en el ámbito de las ciencias sociales, y se identifica con un tipo de evaluación con ciertas características de rigor científico” (De la Orden, 2012: 1)

De este modo, el objeto de la investigación evaluativa no es necesariamente la evaluación, aunque puede llegar a serlo.

La investigación evaluativa se emplaza en contextos de cambio social. Al decir

de Escudero Escorza (2006) “es un tipo especial de investigación social, en relación con los programas, planes e instituciones sociales y con la toma de decisiones” (181) El mismo autor afirma que se trata de una investigación aplicada, que incide sobre los objetos indagados, analiza y juzga su calidad conforme a criterios y sugiere acciones alternativas a las audiencias implicadas.

Para Arnal, del Rincón y Latorre (1992) la *investigación evaluativa* es una forma de investigación educativa que busca determinar el valor de un objeto (programa, política o institución determinada, en este caso, el valor o mérito de las carreras de profesorado) con el fin de mejorarlo y orientar acciones futuras.

Si bien la investigación evaluativa se vio en sus orígenes estrechamente ligada a la evaluación de programas, es mucho más que eso. Por otra parte, no todo proceso evaluativo supone una investigación evaluativa. Se puede evaluar sin hacer investigación. La investigación evaluativa incluye tres dimensiones: a) una dimensión axiológica o valorativa que refiere a la construcción de un juicio de valor al comparar lo referido con un referente que puede ser un estándar o lo que los equipos evaluadores definan como rasgos de calidad; b) una dimensión propositiva que significa un compromiso político con la acción, con la mejora; y c) una dimensión teórica que refiere a la comprensión conceptual, a la producción de conocimiento local. La investigación evaluativa se mueve desde un nivel práctico concreto a un nivel conceptual o teórico. Este último distingue a la investigación evaluativa de la evaluación de proyectos y programas.

## **2. ¿Cuáles son los conceptos claves del campo de la evaluación que colaboran para la comprensión de la *investigación evaluativa*?**

No es nuestra intención presentar aquí un glosario de términos, que pueden ser consultados en textos específicos de evaluación. Nos interesa en cambio, referir a la trama básica que enhebra y vincula ciertos conceptos de ese campo, y que subyace a la actuación de los equipos de investigadores-evaluadores.

Unos de los interrogantes iniciales que el equipo debe resolver se vincula con:

### ***¿Qué concepción de evaluación asume?***

Todos los educadores hemos abrazado una concepción sobre la evaluación,



construida desde la historia personal, la trayectoria educativa recorrida, la formación desarrollada, la experiencia laboral, los rasgos de personalidad que cada cual posee, las culturas institucionales donde estamos insertos, el contexto histórico, político y social en que transcurre nuestra vida. Esta concepción, muchas veces no se ha hecho consciente para quien la porta, sin embargo, en un trabajo compartido es necesario debatirla y tomar decisiones sobre ella.

Hablamos de concepciones:

“... como *las formas que poseen los sujetos de entender y asumir el hecho evaluativo en el ámbito de actuación de su vida cotidiana*. Las mismas aluden al “posicionamiento” que adoptan las personas respecto al fenómeno en estudio. Desde esta perspectiva, las concepciones comprenden los *modos de pensar y de hacer evaluación educativa*; es decir, si bien los discursos pueden denunciar inicialmente la posición de cada persona, existen múltiples razones por lo que esto no siempre es así; por ello, se asume que son los actos lo que develan la verdadera concepción que abraza cada cual.” (Perassi, Z. 2014: 48)

Dias Sobrinho (2004) no habla de concepción, sino que alude a paradigmas o enfoques de evaluación, en un sentido similar al que aquí trabajamos. Él reconoce la existencia de dos paradigmas, uno de ellos, ligado al control y a la verificación, emparentado con la perspectiva tradicional y “conservadora” que intenta constatar logros. Se ocupa especialmente de enfatizar la objetividad del procedimiento ligado a los resultados, por lo general, mirando al pasado. Se trata de evaluaciones estáticas y tecnicistas, preocupadas por medir resultados o productos, generalmente desarrolladas por agencias externas.

El segundo modelo, procura mediante la evaluación, producir sentidos y atribuir valor. En el desarrollo del proceso captura hechos, acontecimientos y datos de la realidad, pero se interroga además por las percepciones que los sujetos poseen sobre el objeto indagado. Lo real interesa como producción del pasado, pero mucho más, como construcción abierta al futuro. Éstas son indagaciones participativas, dinámicas que poseen amplio sentido ético-político.

El autor afirma que ambas son epistemologías diferentes que representan dos

visiones del mundo, sin embargo, subraya su complementariedad, concurrencia e invita a no pensarlas en sentido excluyente. (Dias Sobrinho, 2004)

En un sentido similar, Stake (2006) realiza una diferenciación entre dos tipos de evaluación que resulta útil para nuestras intenciones. Distingue entre la *evaluación basada en criterios* y *evaluación comprensiva*. La *primera* supone comparar una situación con ciertos referentes o criterios preestablecidos. El criterio es un atributo que se considera importante (por ejemplo: contenidos a incluir en cada campo de formación, carga horaria del plan, características de la práctica docente). El descriptor es la cantidad o calidad de ese atributo que marca la diferencia entre la aceptabilidad o no aceptabilidad de lo evaluado (por ejemplo, con relación a los criterios anteriores: selección de contenidos que debe incluir una carrera, una carga horaria mínima para el plan de 2.900 horas; prácticas docentes supervisadas, distribuidas a lo largo de la carrera, en contextos diversos).

La *evaluación comprensiva*, en cambio, consiste en determinar y representar la calidad a través de la experiencia subjetiva de méritos y deficiencias utilizando la descripción verbal. Se basa en episodios, sucesos, actividades, evidencias. Intenta comprender los múltiples significados que las personas otorgan a los acontecimientos; es multireferencial, considera los criterios múltiples y, a veces, contradictorios de los diversos participantes; busca comprender qué sucede, cómo, por qué. Significa valorar guiándose por la experiencia colectiva y fundada, de “estar en la situación”. Es una evaluación que busca interpretar los sentidos y valoraciones del objeto desde la perspectiva de los actores implicados –y no desde la perspectiva del evaluador- a fin de transformarlo y mejorarlo.

Escudero Escorza (2006) recupera notas distintivas del paradigma pragmático en consonancia con la evaluación comprensiva. Entre otros rasgos destaca: posee fundamentos epistemológicos en el construccionismo social, realiza indagaciones en situaciones naturales, se constituye en búsqueda de solución a problemas “situados” en contextos determinados, privilegia el nivel de análisis molecular, impulsa estudios de carácter ideográficos, asume la observación como fuente clave de conocimiento, atiende la incorporación de datos



cualitativos y cuantitativos, sostiene propósitos de mejora del objeto indagado. En este marco, el investigador - evaluador se constituye en un agente del cambio social.

El posicionamiento que adopte el equipo investigador, dependerá también de las respuestas que el mismo vaya construyendo a diversos interrogantes. Entre otros:

### ***¿Para qué evaluar?***

Borrell Felip (2002) adjudica cuatro propósitos posibles a la evaluación educativa: diagnosticar, optimizar, controlar y acreditar. Ellos no son necesariamente excluyentes, es decir, un proceso evaluativo puede tener más de una intencionalidad. Sin embargo, existen diferencias entre estas finalidades.

Cuando se evalúa con fines diagnósticos, sólo se pretende conocer el estado de situación de aquello que se indaga. La mejora u optimización implica recuperar indicios que den cuenta de la marcha de un proceso, para poder reajustar o corregir el rumbo del mismo. El control –única finalidad presente en los modelos tradicionales de evaluación- refiere a la verificación o constatación de los resultados alcanzados. Finalmente la acreditación, está vinculada con el hecho de certificar la presencia de ciertas condiciones en el objeto evaluado, lo que permiten enmarcarlo en determinada categoría. En esa actividad participa una entidad externa.

Al desarrollar un proceso de investigación evaluativa es deseable que se priorice la optimización, precisamente para asegurar la mejora en el caso que nos ocupa, de la carrera valorada. Pero habrá momentos en que el diagnóstico tome fuerza como propósito central y otros, en que el control adquiera primacía. Este último no debe desestimarse como finalidad, sin embargo, en modelos democráticos se espera que no sea la intencionalidad exclusiva.

La investigación evaluativa que se está proponiendo acá, tampoco niega la posibilidad de la acreditación<sup>2</sup>, no obstante debe quedar claro que esta finalidad

---

<sup>2</sup> RIACES (2004) IESALC (2008), refieren a este concepto como reconocimiento o certificación de la calidad de un objeto –sea este una institución de educación o de un programa educativo-, que se realiza a partir de un proceso previo de evaluación. Ese proceso es llevado a cabo por una agencia externa. La acreditación siempre implica juicios de valor

se constituye en una alternativa secundaria, vale decir, una opción complementaria y subsidiaria a la búsqueda principal.

En relación directa con la finalidad, se define la función principal que se le otorga a la evaluación. Se habilita entonces una nueva pregunta:

### ***¿Qué función esencial posee la evaluación?***

Scriven fue quien en la década del 60 distinguió por primera vez la evaluación sumativa, de la que denominó evaluación formativa. Mucho se ha escrito desde entonces sobre estos conceptos, otorgándoles a veces un significado restringido. Con el aporte de diversos autores, entendemos a la evaluación sumativa como la acción intencionada que procura verificar los logros alcanzados, en función de los objetivos o metas propuestas inicialmente. Se trata de la función evaluativa propia de las instancias de control, que se focaliza en los resultados.

La evaluación formativa se vincula con el proceso, no solo porque se aboca a recuperar los indicios que permiten formular juicios valorativos acerca del funcionamiento o desempeño del objeto a indagar, sino principalmente, porque la esencia de su función consiste en brindar información para tomar decisiones acerca de la marcha del objeto. En este sentido, el carácter formativo garantiza la posibilidad de corregir desvíos y mejorar el proceso, porque recupera evidencias o resultados parciales que posibilitan re-planificar el avance. Así la función formativa se alinea con el propósito de optimización, poniéndose a su servicio.

Tiburcio Moreno sostiene que “el carácter formativo de la evaluación está más en la intención con la que se realiza y en el uso de la información que se obtiene, que en las técnicas concretas empleadas”. (2012: 8)

Otro interrogante clave que se plantea al decidir un proceso evaluativo se refiere a:

---

respecto de estándares y criterios de calidad establecidos previamente ya sea por el organismo acreditador o por bien, por la autoridad educativa oficial.

## *¿Quién evalúa?*

Distintos teóricos del campo de la evaluación trabajan sobre la tipología que da respuesta a esta pregunta. Las alternativas planteadas son tres; en cada una de ellas se constituyen en evaluadores:

- a- Otro u otros que ocupen cargos o desempeñen funciones jerárquicamente diferente a quien/ es son evaluados
- b- Otro/otros que posean “lugares” equivalentes o similares a quienes se evalúen, o sea, aquellos que se desempeñen como pares.
- c- Nosotros, es decir los propios actores cuyas actuaciones son indagadas, o bien, los directamente implicados con el objeto de la evaluación.

Según la opción elegida, se da lugar a la heteroevaluación (a); coevaluación (b) o autoevaluación (c), las que pueden complementarse en el complejo desarrollo de una evaluación.

Los ejemplos de heteroevaluación resultan ampliamente conocidos puesto que han sido los que marcaron la historia de la evaluación clásica. Desde las evaluaciones realizadas a macro escala, hasta en el despliegue de nuestras prácticas cotidianas de aula, esta tipología sigue siendo la prioritaria.

La coevaluación es un ejercicio difícil de llevar adelante y muy poco desarrollado en Argentina. Para su consolidación, todavía se requiere un trabajo responsable y sostenido, especialmente referido al momento del intercambio de juicios valorativos fundamentados entre evaluador y evaluado, de tal manera que el mismo provoque en los últimos, la necesidad de replantear el sentido o el rumbo de las actuaciones valoradas.

La autoevaluación es un proceso que ha tenido en las últimas décadas, cada vez más presencia en distintos ámbitos educativos. Una presencia que por cierto, está mucho más acentuada en el discurso que en los hechos. Corresponde señalar que este término remite a un movimiento de repliegue, de autorreferencia, en el cual la búsqueda se orienta hacia sí mismo, las propias actuaciones, producciones, logros y dificultades. El sujeto –individual o colectivo- se asume “objeto” de esa evaluación, enfrentando la compleja tarea del desdoblamiento simultáneo: ser a la vez evaluador y evaluado.

Cuando se alude a la autoevaluación de una institución, Landi y Palacios (2010) sostienen:

“... se trata de un proceso complejo que supone una acción reflexiva y valorativa sobre una serie de aspectos organizativos, curriculares, contextuales, de gestión, por ejemplo, que interactúan para lograr la calidad del centro. Es a partir de esa información generada en conjunto que se da la comprensión de las situaciones y se definen con mayor claridad las estrategias de mejora.” (159)

Coincidimos con estas autoras cuando señalan:

“La autoevaluación en las organizaciones escolares las posiciona en el doble papel de sujeto y objeto, lo cual conlleva, para los actores que en ellas trabajan, asumir un papel protagónico y de responsabilidad y, a la vez, construir un objeto de conocimiento: la propia institución.”(158)

Llevar adelante autoevaluaciones que sean justas y responsables implica trabajar en el desarrollo de una competencia que demanda una formación sostenida. Ello compromete una dimensión técnica - de dominio conceptual e instrumental-, pero a su vez, ética y política. La construcción de una valoración colectiva, cuando el objeto de indagación es institucional, exige la implicación de los distintos sectores que la componen. Esto significa que si bien será un grupo de personas quienes lideren y lleven adelante esta investigación evaluativa, deberían generar las estrategias necesarias y pertinentes en cada contexto particular, para capturar los aportes de todos los sectores/actores.

Los resultados del proceso autoevaluativo deberían contrastarse con evaluaciones externas (sean estas co o hetero evaluaciones) con el fin de corregir los sesgos posibles del mismo y validar los juicios emitidos, desde el análisis de los argumentos y evidencias presentadas. El despliegue de estos procesos va generando conocimientos sobre la propia institución, la reflexión y el debate fundamentado que da sustento a los juicios emitidos, y va cimentando el camino del aprendizaje institucional.

***¿Cuáles son los referentes de evaluación en este proceso?***

En la investigación evaluativa que estamos planteando y atendiendo la propuesta de Robert Stake (2006), se identifican dos momentos de la indagación que reconocen modos diferenciados de trabajo. Estos momentos no implican una sucesión temporal, sino que poseen carácter dialéctico y pueden coexistir simultáneamente.

Una de ellas, denominada por el autor *evaluación basada en criterios o en estándares* (otros teóricos, la llaman de *referentes preestablecidos* o *evaluación preordinada*) remite a la evaluación clásica. En este marco, antes de llevar adelante una indagación se definen los referentes, es decir, aquellos patrones contra los que se contrastan las actuaciones o resultados, para emitir un juicio de valor.

El origen de los referentes (o criterios) puede ser diverso: entre otros, marcos normativos, teorías, acuerdos intergrupales, etc. Puede ocurrir además, que los mismos sean definidos por agentes o entidades externas, o bien, por la propia comunidad evaluadora.

La nota distintiva de esta evaluación radica en que el referente o norma es una construcción realizada *a priori*.

Cuando la evaluación basada en criterio involucra distintas unidades de aplicación (carreras, unidades académicas, universidades, etc.) puede admitir el análisis comparativo, en relación con distintos aspectos indagados.

La evaluación comprensiva que plantea Stake – alude a otro momento en la investigación evaluativa- está orientada a la comprensión del fenómeno en estudio. Se busca develar los problemas medulares, las cuestiones sustantivas que obstaculizan el funcionamiento del objeto que se investiga, en la situación particular en que ocurren. Demanda una actitud de “escucha” por parte de los evaluadores.

Esta evaluación si bien puede recuperar aportes cuantitativos, se apoya fuertemente en los intereses y preocupaciones de los implicados. Captura la mirada que los sujetos tienen sobre la realidad.

Este tipo de evaluación no posee referentes definidos previamente. Los informes de resultados son específicos, particulares y –por lo general- no son

factibles de generalización, ni permiten la comparación con otros escenarios o grupos externos. Poseen carácter ideográfico, por ello pueden admitir una valoración con referencia a otro momento histórico, de ese mismo objeto.

Las respuestas que el equipo investigador construya a las preguntas esenciales, les permitirá ir moldeando su propia concepción evaluadora para enfrentar la tarea.

## ALGUNAS RESPUESTAS TENTATIVAS INICIALES

Sintetizado el marco de conceptualizaciones iniciales, nos preguntamos ahora qué postura se asume ante estos interrogantes cuando formulamos el proyecto que nos convoca.

1. En primer lugar, se orienta el proyecto como una *investigación evaluativa* de las carreras de profesorado.

¿Cuál sería el mérito o ventaja de proponer una investigación evaluativa de los currículos?

- a) Significa articular una función específica de la universidad cual es la producción de conocimiento con el compromiso propositivo que supone la evaluación.
- b) Permite generalizar mediante la conceptualización más allá del programa específico que se evalúa. Se pone a prueba no sólo un programa sino las ideas, teorías, principios que lo sustentan aportando a la construcción y producción de conocimiento en el campo educativo y de las ciencias humanas.
- c) Posibilita una síntesis conceptual valorativa, un proceso hermenéutico y de comprensión teórica del objeto evaluado que va más allá del mero enjuiciamiento.

2. Se asume una *concepción de evaluación*:

- a) *Democrática* ya que tiene como sentido el representar los diversos intereses de los actores que conviven en el ámbito educativo. Por ello, se apoya en los procedimientos metodológicos naturalistas -diálogo, discusión, debate, observación- que permiten conocer las significaciones,



interpretaciones, creencias e ideas que hacen de la misma situación todos los que participan de ella: docentes, alumnos, evaluadores, autoridades institucionales, entre otros. El proceso de negociación, basado en el respeto y en la confianza mutua, es el que garantiza tanto el derecho de conocer la información que ofrece la investigación como el de expresar los propios puntos de vista (Mc Donald, 1985).

- b) *Participativa*, ya que se pretende que todos los actores de las carreras que son objeto de estudio tomen parte de las decisiones sobre el proceso de investigación a fin de generar conocimiento colectivo sobre las mismas.
- c) *Pública*, es decir un servicio de información para todos los participantes. De este modo puede suscitar debates, interrogantes y reflexiones en la comunidad en su conjunto que movilicen la participación informada; el conocimiento y la evaluación se convierten en objeto de discusión y toma de decisiones colectivas (House, 1994).
- d) Como parte de un *proyecto político, social y educativo más amplio*: las concepciones de sociedad, educación, estado, universidad y currículo construyen nuestro objeto de evaluación y los referentes desde los cuales lo valoramos. Como dice Celman:

“No es lo mismo encarar evaluaciones institucionales para conocer la excelencia académica que para comprender los procesos de exclusión educativa. Tampoco es lo mismo pensar la universidad como el lugar de destino de jóvenes talentosos que pensarla como un hábitat posible para la mayoría de los jóvenes, hayan podido o no gozar de las condiciones previas que permitieron la construcción de esas capacidades. No es lo mismo hacer valer, en la evaluación de los docentes, más el número de publicaciones que la calidad de su enseñanza. No es lo mismo intentar responder desde la universidad, a las demandas de sectores sociales diferentes. Y no es lo mismo, porque unos y otros remiten a distintas ideas de universidad”. (Celman,S. 2014:16)

- e) Como *aprendizaje institucional*, ya que los miembros de una institución reflexionan sobre sus acciones, detectan y corrigen errores, reestructuran acciones y teorías que las sustentan y así obtienen, usan y transfieren nuevos conocimientos, conductas y valores. De este modo, se cambian las formas de pensar y actuar y se desarrolla un conocimiento en y para la acción. Trasciende la capacidad para procesar y utilizar información enfatizando la posibilidad de corregir errores aportando nuevas y creativas soluciones a problemas institucionales. (Macchiarola, 2012).
  - f) Orientada por una *racionalidad comunicativa* esto es, como proceso de diálogo, debate y argumentación donde puede haber consensos y disensos pero estos últimos se resuelven, no por la coacción, sino mediante la fuerza del mejor argumento en términos de Habermas (1997).
3. Se propone combinar una *evaluación basada en criterios con una evaluación comprensiva* para lo que se sugieren tres procesos.
- i. En *primer lugar*, evaluar el plan de estudios de cada universidad comparando su estructura formal y su proceso o devenir con los criterios y descriptores establecidos en el documento "*Propuesta de lineamientos preliminares básicos comunes para las carreras de profesorado universitario en Letras*". Estos criterios refieren a: a) ejes y núcleos temáticos que deberían conformar los campos de formación disciplinar específica, de formación general, de formación pedagógica y de práctica profesional docente y de las didácticas específicas; b) carga horaria total y de cada campo de formación; c) criterios de debería contemplar la formación práctica. Para cada criterio en dicho documento se han establecido los descriptores con los que habrá que comparar cada plan a fin de valorar el mayor o menor acercamiento a los mismos. Esto dará la pauta de las modificaciones que han de realizarse para acercar el plan a los referentes establecidos por la comunidad académica de Letras.

- ii. En *segundo lugar*, evaluar las carreras de profesorado atendiendo a otros criterios globales referidos a dimensiones contextuales y de la propia carrera que permitan comprender y dar sentido a las valoraciones anteriores.
- iii. En *tercer lugar*, la evaluación comprensiva incluirá diversas investigaciones de corte interpretativo que permita aprehender los significados subjetivos que los actores otorgan al currículo. Se trata de utilizar un procedimiento participativo de "descubrimiento de valores" acerca de lo que los docentes, estudiantes y graduados consideran un buen currículo. Permite dar además una orientación endógena o autónoma a la evaluación, al predominar una lógica emergente de criterios construidos inductivamente y desde la perspectiva de los propios actores.

4) El *objeto de la evaluación* son las carreras de profesorado en Letras concebidas como totalidades complejas, lo que supone evaluar: a) la génesis y devenir de cada carrera, su historicidad, sus movimientos y cambios; b) poner la mirada en las múltiples determinaciones económicas, políticas, epistemológicas, pedagógicas que las configuran; c) evaluar tanto las dimensiones estructurales-formales del currículo (formato, contenidos, carga horaria, campos de conformación) como la dimensión procesual-práctica (el curriculum en acción, las prácticas de enseñanza como acciones sociales, culturales y políticas), las condiciones socio económicas, institucionales y de los actores (formación de los docentes, contexto social, características de las prácticas profesionales).

5) La *función de la evaluación*, en este proyecto, se centra principalmente en la optimización o mejora sin desconocer funciones de control y acreditación, al comparar los planes con los descriptores definidos por las comisiones de ANFHE y constatar ciertos resultados. Esto implica combinar evaluación formativa y sumativa.

6) Se articulan procesos de *autoevaluación*, con la *coevaluación* o validación

intersubjetiva entre pares de diferentes unidades académicas que participan del proceso investigativo y con la *heteroevaluación* realizada por expertos externos.

7) La *estrategia general de evaluación* sugerida no es lineal y está íntimamente vinculada con los recortes conceptuales. Proponemos:

1. Análisis global inicial del objeto o primera aprehensión. Corresponde preguntarse ¿por qué evaluar esta carrera? ¿Para qué evaluarla? ¿Quiénes van a utilizar los resultados de la evaluación? ¿Qué decisiones se van a tomar a partir de la evaluación? ¿Quiénes las van a tomar?
2. Delimitación del objeto: ¿Qué preguntas le hacemos a nuestro objeto? Ello supone una selección de dimensiones o aspectos del objeto a evaluar. No se puede abordar la totalidad del objeto, entonces se procede a hacer recortes sucesivos de la carrera.
3. Elaboración de referentes para la evaluación o de aquellas normas, criterios, parámetros con relación a los cuales se puede producir un juicio de valor. El referente brinda una lectura orientada, filtrada de la realidad, no directa. En su construcción inciden concepciones teóricas acerca del objeto, concepción de evaluación que se sustenta, propósitos de la evaluación, contexto decisional en que se inserta la evaluación, consideraciones acerca del contexto socio-institucional de la evaluación, etc.
4. Construcción de instrumentos para captar información pertinente: entrevistas, observaciones, análisis documental, análisis de discurso, cuestionarios.
5. Formulación de un corpus de información y recolección de la misma: documentos, expresiones de los actores, estadísticas, datos de observación, actas de reuniones.
6. Producción del juicio valorativo a través de sucesivos acercamientos y alejamientos de la realidad. En cada acercamiento se construyen hipótesis evaluativas a partir de la visión acerca de la realidad de los actores y datos empíricos que permiten organizaciones parciales de la realidad. Estas hipótesis orientan nuevas entradas y la reconstrucción de los referentes. El juicio se elabora apreciando la distancia entre el estado detectado y el valor de referencia.

7. Comunicación del resultado de la evaluación a través de la producción de un documento. Estos resultados no son generalizables. En todo caso puede darse una generalización naturalista que significa que lo que se aprende en un proceso evaluativo permite tomar conciencia de lo que se puede buscar y encontrar en otros lugares, pero no que vamos a encontrar lo mismo (Eisner, 1998). La evaluación de una carrera proporciona guías, no garantías de lo que podemos encontrar en otros. En la comunicación de la evaluación puede realizarse una evaluación analítica en función de cada referente, o sintética y global con relación al conjunto de referentes.

8. Toma de decisiones en relación al cambio o consolidación.

### **A modo de conclusión provisoria**

Este escrito intenta esbozar un marco político, conceptual y metodológico para iniciar un proceso de auto, co y hetero evaluación de las carreras de profesorado. Se espera que este proceso sienta las bases para construir un modelo de evaluación democrática orientada por principios de responsabilidad social por los resultados y procesos de la formación docente, que permita construir un conocimiento público y colectivo, un aprendizaje institucional y mejorar la educación universitaria. La meta evaluación de esta experiencia colectiva y participativa podrá brindar pautas u orientaciones para su extensión contextualizada a otras carreras de profesorado y universitarias en general.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

ANFHE (2014) Proyecto "Construcción de un modelo de evaluación para las carreras de profesorado. Experiencia piloto de investigación evaluativa de las carreras de Profesorados en Letras" Documento aprobado por el XXV Plenario. Santa Fe

ARNAL J., DEL RINCÓN D. y LATORRE A. (1992) *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.

BORRELL FELIP, N (2002) *Evaluación Institucional*. Módulo 4. Curso de Maestría Dirección y Gestión de Centros Educativos. Universitat de Barcelona. GRAO- Les Heures Formació Continuada.

DÍAS SOBRINHO, J. (2004): ¿Avaliación ética y política en función de la educación como derecho público o como mercancía? *Educ. Soc.* vol.25 (88) Special Campinas 1-16.

EISNER, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Buenos Aires: Paidós.

HOUSE, E. (1994) *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.

INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE- IESALC (2008) *Bases Conceptuales*. UNESCO

LANDI N. Y PALACIOS M.E. (2010) La Autoevaluación Institucional y la Cultura de la Participación. *Revista Iberoamericana de Educación*. RIE N° 53. OEI 155-181

MACCHIAROLA, V. (2012) Hacia una evaluación participativa para instituciones en democracia. *Revista Alternativas*. Año 17. Universidad Nacional de San Luis: Laboratorio de Alternativas Educativas LAE. 24-35.

MACDONALD, B. (1985) *La evaluación y el control de la educación*. En: Gimeno Sacristán, J. y A. Pérez Gómez (Comp). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Editor. 467-478

STAKE R. (2006) *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Grao.

#### Fuentes electrónicas:

CELMAN, S. (2014) Atando cabos y soltando amarras. Una mirada sobre la evaluación universitaria a 15 años de la sanción de la ley de educación superior en Argentina. *Revista del Cisen Tramas/Maepova* N° 3. En <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/issue/view/331/showToc> (Consultado 17/03/2015)

DE LA ORDEN, A. (2012). Investigación, evaluación y calidad en la educación. *Revista de evaluación educativa*, 1 (2). <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current> (Consultado 03/11/2014)

ESCUADERO ESCORZA, T. (2006) Claves identificativas de la Investigación Evaluativa: análisis desde la práctica. *Contextos Educativos* 8-9; 179- 199. <http://www.unirioja.es/servicios/sp/ej/contextos/infos/2091397.pdf> (Consultado 15/03/2015)

MORENO, T. (2012). Evaluación para el aprendizaje. Perspectivas internacionales. *Revista de evaluación educativa*, 1 (1). En: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/view/21/14> (Consultado 22/10/2014)



PERASSI, Z. (2014). Las prácticas evaluativas de docentes en ejercicio. Escuela "innovadora" vs. escuela "tradicional". *Alteridad*, Revista de Educación, 9 (1), Ecuador. 44-55. En: [http://alteridad.ups.edu.ec/documents/1999102/6261395/Alt\\_v9n1\\_Perassi.pdf](http://alteridad.ups.edu.ec/documents/1999102/6261395/Alt_v9n1_Perassi.pdf) (Consultado 20/03/2015)

RED IBERO AMERICANA PARA LA ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR- RIACES (2004). Glosario Internacional RIACES de Evaluación de la Calidad y Acreditación Documento MADRID. En: [http://www.aneca.es/var/media/21717/publi\\_riaces\\_glosario\\_oct04.pdf](http://www.aneca.es/var/media/21717/publi_riaces_glosario_oct04.pdf) (Consultado 25/09/2013)