

# Evaluación de la Docencia Universitaria: Mitos y Realidades.

Pablo Daniel Vain <sup>1</sup>

Universidad Nacional de Misiones <sup>2</sup>

**Resumen:** La evaluación educativa es un campo de controversias, porque toda práctica evaluativa es sin duda política, en tanto posee un carácter axiológico. Esta consideración es capital para comprender estas reflexiones sobre la evaluación de la docencia en la Universidad. En este contexto, situamos el desempeño del Rol Docente en la Universidad como una práctica educativa que supone múltiples articulaciones, subrayando la complejidad que esta implica y la dificultad que ello representa para su evaluación. Sin embargo, al momento de realizar la evaluación de la función docente se redujo esta compleja realidad a un número limitado de indicadores, que poco reflejan acerca de un proceso problemático y determinado por una multiplicidad de factores como el descripto. Al mismo tiempo, analizamos como impactan, en las prácticas evaluativas, algunos de los que hemos denominado mitos universitarios.

**Palabras claves:** Evaluación docente, rol docente, política educativa, poder.

**Abstract:** Educational assessment is a field of controversy. This is so because every assessment is undoubtedly political, in that it is subject to principles. This consideration is of main importance in order to understand these reflections on teaching assessment at the university. In this context of assessment we have situated the role of teachers at the university as an educational practice which implies multiple articulations, stressing the complexity it represents and the difficulty its assessment means. However, at the moment of assessing the teaching function, this complex reality has been considerably reduced to a limited number of indicators which scarcely shows a problematic process that is determined by a multiplicity of factors as have been described above. At the same time we have analysed how some university myths, as we have called them, affect educational practices.

**Key-words:** Teacher performance assessment; the role of teachers; educational policy; power.

*“Defender la alegría como un estandarte  
defenderla del rayo y la melancolía,  
de los males endémicos y de los académicos ...”*

MARIO BENEDETTI

## Introducción\*.

La evaluación educativa es un campo de controversias, porque toda práctica evaluativa es sin duda política, en tanto posee un carácter axiológico, tal como sostienen diversos autores (MacDonald; 1989. Sacristán y Pérez Gómez; 1989 Litwin; 1998.). Esta consideración es capital para comprender en que contexto están planteadas las siguientes reflexiones sobre la evaluación de la docencia en la Universidad; surgidas a partir de un trabajo realizado en 1998 para la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) de la Argentina.

Para ello, situamos el desempeño del Rol Docente en la Universidad como una práctica educativa que supone múltiples articulaciones, subrayando la complejidad que esta implica y la dificultad que ello representa para su evaluación.

## Hacia una evaluación desde la complejidad.

En trabajos anteriores<sup>3</sup> hemos organizado esa complejidad a partir de seis aspectos y hemos enunciado poco menos de cuarenta modos de articulación entre los mismos. Los aspectos son: los procesos de estructuración del curriculum, la enseñanza, la apropiación del conocimiento científico, la tensión teoría-práctica, la problemática de las relaciones de poder y el grupo como ámbito del aprendizaje.

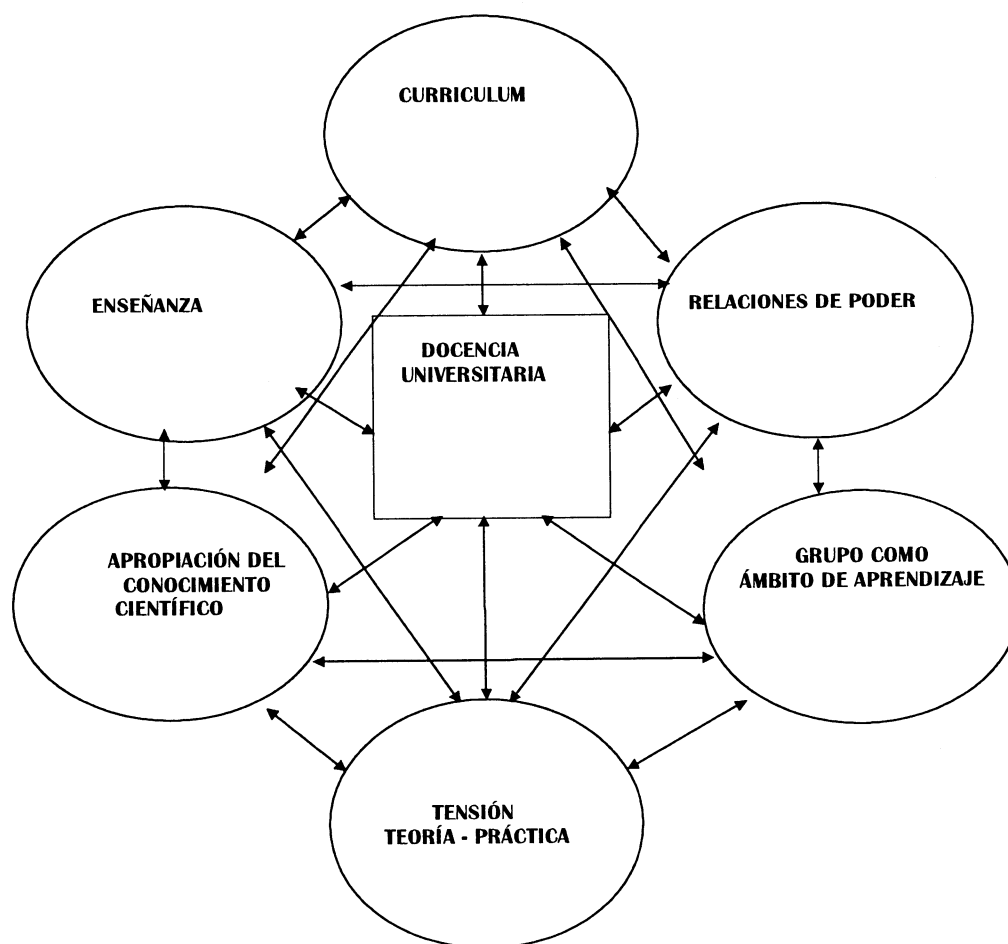
1 Profesor de Educación Física, Magíster en Educación y Doctorando en Educación. Docente e Investigador de la Universidad Nacional de Misiones (Argentina). Secretario General Académico y Director del Programa de Postgrado en Educación Superior (PPGES) de la UNaM

2 Campus Universitario. Ruta 12 km. 7 y ½. (3304) Miguel Lanús. Misiones (Argentina). Tel./Fax. (54-3752) 480490 ó 480916. E-mail: vain@campus.unam.edu.ar

\* Trabajo presentado en el II° Congreso Iberoamericano de Didáctica Universitaria, Universidad de los Lagos, Chile, 2001.

3 VAIN, P. *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo*. Seleccionado para su publicación mediante un Concurso organizado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Buenos Aires, 1998. (Inédito)

Esto puede evidenciarse en el cuadro siguiente.



El problema, a los fines de la evaluación de la Docencia en una Institución Universitaria, pasa por sistematizar la multiplicidad de información que puede recabarse sobre una realidad tan compleja y organizarla de modo que resulte viable su interpretación.

Si bien en este trabajo no realizaremos referencias sobre los aspectos metodológicos, nos parece apropiado adelantar que, a nuestro juicio, esta tarea debiera estructurarse a partir de la triangulación entre métodos cuantitativos y cualitativos, aunque con predominio cualitativo. En consecuencia el resultado del trabajo estará directamente vinculado a la tarea de interpretación y análisis.

Pero volviendo al objeto que recortamos para la evaluación, definimos que se trata de: la Docencia en tanto actividad que tiene como gestor principal a un sujeto cuya tarea institucional es la enseñanza.

### Una matriz para evaluar la docencia en tanto enseñanza.

La necesidad de "... organizar materiales en un cuadro plausible..."<sup>4</sup> a la que alude Jick en relación con el trabajo cualitativo, nos conduce a proponer una matriz basada en los paradigmas evaluativos de **Stuffelbeam, Stake y Spradley** y que fuera utilizada en varias experiencias de evaluación universitaria. La referencia al primero de estos autores es importante, porque precisamente **Stuffelbeam** es quien propone que la evaluación debe constituir un proceso de recolección de información para la toma de decisiones. Si bien su modelo ha sido criticado por ingenuo, en el sentido de no incorporar la dimensión política de la evaluación, ni la problemática del poder; resulta eficaz para pensar un proceso de evaluación como punto de partida para la toma de decisiones institucionales. En esa propuesta, **Stuffelbeam** incorpora cuatro componentes referidos a un programa educativo: **contexto, diseño, procesos y productos**. Por su parte **Stake**, con su perspectiva de la **evaluación respondiente**, denominada así "... porque

4 JICK citado por FORNI, F. y Otros. *Métodos cualitativos II*, Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, 1992. Pag. 86.

su propósito prioritario es responder a los problemas que se plantean los alumnos y profesores cuando desarrollan un programa educativo”<sup>5</sup> pone su acento en la participación de los involucrados, sus opiniones y la necesidad de negociar la diversidad de puntos de vista con miras a lograr ciertos consensos sobre las modalidades de valoración. Estos paradigmas evaluativos, como luego veremos, son total o parcialmente compatibles con otros como los de M. Scriven, E. Guba, J. Elliot, L.

Stenhouse, B. McDonald, M. Parlett y D. Hamilton.

En un interesante trabajo desarrollado, a partir de los modelos de **Stuffelbeam, Stake y Spradley**, por el **Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA)**<sup>6</sup> se ha generado un ordenamiento de los aspectos a evaluar en las instituciones universitarias que nos parece útil. El mismo organiza los elementos a considerar en la evaluación en términos de **Dimensiones y Criterios**. Las **Dimensiones** son:

DIMENSIONES	RELEVANCIA EFECTIVIDAD DISPONIBILIDAD DE RECURSOS ADECUADOS EFICIENCIA EFICACIA PROCESOS.
-------------	--

Por su parte, dichas **Dimensiones** son definidas del siguiente modo:

- a) **Relevancia:** Refiere a una perspectiva de análisis de la institución a partir de la de-terminación de sus grandes fines.
- b) **Efectividad:** Remite al grado de congruencia entre lo planificado y el producto de las acciones institucionales.
- c) **Disponibilidad de Recursos Adecuados:** Releva los recursos con que cuenta la Universidad para la concreción de sus objetivos en el corto y mediano plazo.
- d) **Eficiencia:** Analiza la manera en que se utilizan los recursos institucionales en relación a los

productos esperados.

- e) **Eficacia:** Establece el nivel de congruencia entre medios afines. Esto se refiere a si la selección, distribución y organización de los recursos utilizados resulta apropiada en relación a los resultados.
- f) **Procesos:** Considera el manejo del conjunto de factores y fuerzas impelentes, estabilizadoras, impidientes y retardantes que interactúan en el quehacer institucional.

Las **Dimensiones** se desagregan - como hemos dicho - en **Criterios** más específicos, tal como puede observarse en el cuadro siguiente:

DIMENSIONES	CRITERIOS
RELEVANCIA.	Pertinencia. Impacto. Adecuación. Oportunidad.
EFECTIVIDAD.	Formulación de Metas explícitas. Cumplimiento de Metas. Logros de Aprendizaje.
DISPONIBILIDAD DE RECURSOS.	Disponibilidad de Recursos Humanos. Disponibilidad de Recursos Materiales y Financieros. Disponibilidad de Recursos de Información.
EFICIENCIA.	Eficiencia Administrativa. Eficiencia Pedagógica.
EFICACIA.	Adecuación de Recursos. Relación Costo-Efectividad. Costo-Beneficio. Limitantes de Recursos.
PROCESOS.	Interacción de Factores de Tipo Institucional. Interacción de Factores de Tipo Pedagógico.

5 GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. La enseñanza. Su teoría y su práctica. Ed. Akal-Universitaria. Madrid, 1989. Pag. 444.

6 Nos referimos a CINDA. *Manual de Autoevaluación de Instituciones de Educación Superior* Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). Sgo. de Chile, 1994. En dicha publicación se sintetiza la experiencia realizada por

un grupo de Universidades Chilenas, entre las cuales pueden mencionarse la Universidad de Concepción, Universidad de La Serena, Universidad de Los Lagos, Universidad Católica de Valparaíso y Universidad Austral de Chile. En la Argentina este modelo fue utilizado, con ciertas adecuaciones, en las autoevaluaciones de la Universidad Nacional del Litoral y de la Universidad Nacional de Misiones.

Si bien cada criterio es definido conceptualmente, hemos omitido extendernos en estas definiciones dada la limitación de esta presentación.

## Las dimensiones, los criterios y las múltiples articulaciones.

Esta matriz nos permite retornar al conjunto de problemáticas desplegado en relación con la Docencia Universitaria y visualizar, a través de algunos ejemplos, como la utilización de las dimensiones y criterios contribuye a ordenar los problemas, pudiendo - a partir de dicho orden - generar los interrogantes necesarios e iniciar la captación de los datos.

En la evaluación de la **Relevancia**, por ejemplo, podemos observar el grado de Pertinencia considerando: si la oferta académica que realiza la institución posiciona a los estudiantes ante los escenarios y los desafíos que nos plantea la complejidad de la vida en el comienzo del Siglo XXI, en tanto la necesidad de este posicionamiento estuviera establecida entre los fines de la institución.

El **Impacto**, por su parte, podrá considerarse en los niveles de articulación de las actividades de docencia con las de investigación y/o extensión, como modo de generar experiencias en las cuales los alumnos se formen en la producción y/o transferencia del conocimiento. Esto posibilitará evaluar el impacto externo, mediante las actividades de extensión o transferencia, así como el impacto interno que en la formación científica de los alumnos generan estas prácticas.

La **Adecuación**, podría establecerse a partir de estudiar en que medida existe flexibilidad curricular para incorporar espacios de formación sobre temáticas emergentes que no estaban previstas en el diseño del Plan de Estudios; y la **Oportunidad**, en la capacidad de prever los escenarios futuros y planificar ofertas educativas apropiadas para un determinado momento.

Para ilustrar las cuatro articulaciones enunciadas, tomaremos el ejemplo de una profesión: el Trabajo Social. Potenciada con la instalación del Estado Benefactor, esta profesión apareció muy asociada a los programas sociales característicos de ese tipo de organización estatal, esto es: programas en los cuales el estado es el principal protagonista que define, regula, financia, administra y evalúa las políticas de Bienestar Social. En ese contexto, el Trabajador Social se perfiló como un profesional empleado por el estado cuyo ámbito de acción eran problemáticas tales como: la salud, la minoridad, la familia, la tercera edad, la pobreza, la vivienda, la educación, etc. Ante los escenarios que hemos planteado para el Siglo XXI, esta profesión debería

redefinirse. Por una parte, porque el estado, tenderá a compartir la responsabilidad de las políticas sociales con las organizaciones no gubernamentales. Esto significará la necesaria incorporación, en la formación de estos profesionales, de prácticas que posibiliten apreciar la lógica de funcionamiento de este tipo de instituciones, que difiere fundamentalmente de la lógica de la administración pública. Esto se vincula, por ejemplo, con la cuestión del financiamiento, en tanto que en el estado benefactor el Trabajador Social no debía preocuparse centralmente por ese aspecto, en la medida en que precisamente el estado proveía el grueso de los fondos. En las ONG's se requieren profesionales capaces de gestionar el acceso a la financiación, la que - en la mayoría de los casos - aparece directamente vinculada a la formulación de proyectos. En tanto en la formación profesional estas cuestiones fueran incluidas, el grado de **Pertinencia** sería importante. Pero si además, los alumnos realizaran prácticas profesionales o pasantías en ONG's, debiendo desarrollar proyectos, obtener financiamiento y gerenciar los mismos, estarán al mismo tiempo generando un fuerte **Impacto** social, al contribuir con una de esas organizaciones en el desarrollo de un programa específico, y un importante **Impacto** en su formación. Y si como se estima, en los próximos años, aparecieran nuevas problemáticas sociales - como lo son hoy - las que devienen del desempleo, la diversidad cultural, la violencia urbana, las adicciones a drogas o ciertas enfermedades y trastornos (SIDA, Bulimia, Anorexia, etc.), las curriculas deberán prever, a través de seminarios, talleres u otras opciones, espacios que aproximen a los estudiantes a estos nuevos problemas. Si fuera efectivamente así, el nivel de **Adecuación** sería sustantivo. Finalmente, es probable, que los procesos de globalización, mundialización e integración regional generen la necesidad de nuevas orientaciones o especializaciones, la capacidad de crearlas en el momento preciso nos habla de la condición de **Oportunidad**.

Este breve ejemplo, limitado a la dimensión Relevancia y sus criterios, puede extenderse vinculando las casi cuarenta modalidades de articulación descriptas para definir la complejidad de la docencia universitaria con la matriz de dimensiones y criterios expuesta precedentemente.

## El obstáculo de los reduccionismos.

Sin embargo, y tal como señalamos en el I° Taller de Pares Evaluadores<sup>7</sup> organizado por la CONEAU, al momento de realizar la evaluación de la función docen-

<sup>7</sup> 1° Taller de Pares Evaluadores, CONEAU. Buenos Aires. 11 y 12 de Agosto de 1999.

cia, tanto en muchos de los procesos de autoevaluación como de evaluación externa se redujo esta compleja realidad a un número limitado de indicadores, que - en muchos casos - poco reflejan acerca de un proceso problemático y determinado por una multiplicidad de factores como el descripto. Un interesante trabajo de César Peón<sup>8</sup> en el cuál se comparan los casos de las primeras seis evaluaciones externas realizadas por la CONEAU en la Argentina, nos permite observar que en la evaluación de la Docencia, se utilizaron indicadores tales como:

- Porcentaje de docentes concursados.
- Porcentaje de docentes con formación de postgrado.
- Tasa de graduación.
- Porcentaje de retención.
- Gasto por alumno.
- Gasto por egresado.
- Proporción de docentes (Dedicación Exclusiva equivalente) por alumno.
- Relación de Docentes-Investigadores en el Programa de Incentivos sobre Total Docentes.

No quisiéramos convertir estas primeras experiencias de evaluación externa en el blanco de una crítica despiadada. Junto a muchos de los coordinadores, pares evaluadores e integrantes del equipo técnico de la CONEAU que participaron en estas evaluaciones hemos coincidido en la necesidad de mejorar el sistema, lo que por otra parte, no es tarea fácil de concretar. Pero consideramos, sin embargo, que sería deshonesto de nuestra parte no señalar - como lo hicimos en el mencionado taller - que la utilización de este tipo de indicadores es un modo muy limitado de indagar y sacar conclusiones sobre el modo en que se desarrolla la enseñanza en una determinada institución de educación superior.

Sin embargo, no sería justo focalizar la crítica en estos ejemplos, ya que como hemos expresado precedentemente, muchas de las experiencias nacionales e internacionales a las que hemos tenido acceso o sobre las que consultamos para escribir este trabajo, presentan las mismas restricciones. Y esto sucede, a nuestro modo de ver, por el efecto que denominaremos: **absolutización de datos relativos**.

Nos estamos refiriendo al peligro de la utilización de indicadores construidos en términos de datos cuantitativos para investigar una realidad complicada como la docencia universitaria, creemos que este problema no es

meramente una cuestión metodológica. En todo caso, como en cualquier adopción de métodos, existen supuestos subyacentes a dicha elección.

Por eso nos parece prudente analizar como impactan en las prácticas evaluativas algunos de los que hemos denominado **mitos universitarios**.

### **La incidencia en la evaluación de ciertos mitos universitarios.**

En primer lugar, debemos recordar que en este trabajo partimos de caracterizar a la evaluación como una actividad política, en cuanto a su relación con sistemas axiológicos e ideológicos. Esto nos lleva a la necesidad de pensar la evaluación como práctica relativa, es decir: relativa a un sistema de valores, ideas y creencias. Evaluamos - decimos parafraseando a **Max Weber - con arreglo** a un sistema de valores, el problema es que muchas veces dicho sistema no es explícito o es lo suficientemente ambiguo como para admitir muy variadas interpretaciones. Por ejemplo, podemos hacer referencia a ciertos **mitos fundacionales** de la universidad argentina que, analizados en su marco socio-histórico, encarnaban ciertos proyectos y hoy han sido resignificados. Tomemos algunos ejemplos: libertad de cátedra, concursos periódicos, etc.<sup>9</sup> Nos preguntamos si en el umbral del Siglo XXI e interpretando el sentido que le damos al curriculum universitario como proyecto político educativo, se puede seguir sosteniendo la idea de cátedras que, haciendo uso del concepto **libertad de cátedra** se manejen tal como un feudo relativamente autónomo que define per se sus programas, la distribución de sus recursos humanos, etc.

¿ Es racionalmente sustentable - nos preguntamos - que ciertas cátedras no tengan disponibilidad alguna para sentarse a discutir sus paradigmas y el modo de articular sus actividades de enseñanza con el resto de las cátedras de una carrera ? ¿ Es razonablemente eficaz, desde el punto de vista de la enseñanza, la negativa a intentar articulaciones horizontales y/o verticales entre las materias de un plan de estudios, utilizando como sustento el concepto de libertad de cátedra ? ¿ Libertad de cátedra y *laissez faire* son conceptos equivalentes ? ¿ Desde que lugar, entonces, es posible pensar - ante actitudes como la expuesta - proyectos institucionales ?

Otro mito al que somos afectos los universitarios es el **discurso meritocrático**, cuya falacia es instalar la idea de que independientemente de los contextos

8 PEÓN, C. *Criterios y procedimientos utilizados para la evaluación institucional universitaria utilizados por la CONEAU en los casos de las universidades Nacionales de San Juan, Luján, Santiago del Estero, Litoral, Patagonia y Tucumán*. CONEAU. Documento Preliminar. Buenos Aires, 1999. Pag. 27.

9 Consideramos que puede haber bastante coincidencia en situar el momento fundacional de nuestra universidad pública en el Movimiento de la Reforma de 1918, que marcó a fuego el futuro devenir de la universidad argentina.

en los que se desarrolla la educación, hay ciertos parámetros universales que pueden y deben ser medidos con sistemas también únicos. Esto es, hay valores como la **excelencia académica** o la **calidad de la educación** que deben ser uniformemente tratados y todo intento de situar en contexto aparece como renuncia a la aspiración de lograrlos. Algunos de estos valores surgen de procesos evaluativos altamente cuestionados como los Concursos Docentes o la evaluación para la Categorización en el Programa de Incentivos para Docentes-Investigadores. Lo paradójico de esta situación es que un número importante de quienes criticamos estos sistemas, por considerarlos vulnerables como modalidades de evaluación, luego tomamos los resultados de los mismos como verdades absolutas e indiscutibles. A esto nos referimos cuando hablamos de la absolutización de datos relativos. Es decir, hacemos fuertes críticas a la forma en que se realizaron las categorizaciones del programa de incentivos, pero a la hora de proponer la designación de un equipo evaluador - por ejemplo - solicitamos que sus integrantes sean Categoría I o II o al momento de evaluar la enseñanza en una universidad, tomamos como indicador la: relación de Docentes-Investigadores en el Programa de Incentivos sobre Total Docentes. Lo que hasta ahora era un dato relativo, por el cuestionamiento al cual se había sometido la metodología que lo produjo, milagrosamente tornó en un dato tan fidedigno que puede ser unívocamente útil para valorar la enseñanza en la universidad.

Otro de los mitos es el **concurso periódico**. En otras oportunidades hemos señalado nuestras críticas a los concursos como sistema de selección de personal académico. Por una parte, porque tanto en la reglamentación como en la administración de los mismos intervienen actores directa o indirectamente involucrados, que pueden sesgar las reglas y procedimientos en dirección a sus intereses. Si admitimos, como lo hemos hecho, siguiendo los planteos de **Pérez Lindo** (1993), **Capel** (1984), **Tenti Fanfani** y **Gómez Campo** (1989) que el espacio académico está estructurado por posiciones que ocupan ciertos actores y que la apropiación de los mismos implica una lucha y una estructura de poder; así como, que los miembros de las comunidades científica y académica poseen intereses individuales y corporativos que los inducen a desplegar estrategias para garantizarlos, que muchas veces pueden afectar decisivamente la evolución del conocimiento científico y el desarrollo de las instituciones universitarias; nos resulta posible instalar con precisión y fundamento nuestra duda acerca de la objetividad de los concursos. No se requiere demasiada ingeniosidad para inclinar la balanza y muchas veces esta es inclinada sin una predisposición consciente de quienes lo hacen. Para ello pensemos, desde un ejemplo:

el de las discusiones de las grillas para la evaluación de antecedentes. En todos los casos las decisiones son arbitrarias<sup>10</sup> y sin embargo, en la mayoría de las veces, las alternativas se presentan con fundamentos aparentemente muy sólidos. Puede sugerirse que se tomen los antecedentes en publicaciones de los últimos cinco años, argumentando que se hace por una cuestión de actualización, o que deben ser tomadas todas, para analizar la historia de la producción académica de cada candidato. Puede recomendarse que en el rubro títulos se tome el de mayor jerarquía académica, con el propósito de lograr mayor objetividad o tomar la totalidad, por considerar que no es lo mismo poseer una sola formación de grado que dos o tres. Puede interpretarse que un título de Médico tiene más pertinencia para dictar Anatomía Descriptiva, en una cátedra del Profesorado en Biología, que el de Profesor en Biología; pero también que por tratarse de una carrera de formación docente, este último debe priorizarse respecto al título de Médico. Puede señalarse que en una carrera profesionalista como la Abogacía la experiencia profesional es más importante que los antecedentes en investigación, pero también que al tratarse de un concurso para acceder a un cargo en la docencia universitaria, la investigación debería ocupar un lugar relevante en los antecedentes. En muchas oportunidades los jurados externos se encuentran con sistemas de evaluación muy cerrados, que establecen puntajes para cada tipo de antecedente, previamente establecidos por la universidad o la facultad, dejando a su discreción solo la aplicación de los cálculos. El sustento de estos sistemas es que la universidad o la unidad académica deben orientar, mediante la definición de los mismos, el tipo de personal académico que les interesa reclutar. Pero en otras oportunidades los sistemas son tan abiertos que los integrantes de los jurados terminan apelando a su experiencia o criterio, los que muchas veces no guardan relación con las condiciones del contexto local y regional, produciéndose así inequidades como consecuencia de la aplicación de ciertos patrones standart o criterios válidos para otras realidades. Una tensión que habitualmente se produce en la toma de estas decisiones es entre: una evaluación basada en la meritocracia y otra asumida desde un proyecto institucional. ¿Cual es la ecuación que permite resolver esta tensión? Admitimos que es muy difícil tener una respuesta razonable para esta pregunta. Pero nos cabe advertir, entonces, que el atributo: **Profesor Concursado** debería relativizarse en el marco de los sistemas de evaluación de la docencia en tanto función.

10 En el sentido del concepto de **arbitrario cultural** utilizado por Bourdieu y descripto precedentemente.

Lo grave de estas universalizaciones es que producen efectos de legitimación y deslegitimación de la actividad académica. Un ejemplo claro es el modo en que opera la creencia de que todo docente universitario debe ser un investigador. Creemos que es posible, como ya lo señalamos, que todo docente investigue aunque más no sea sobre su propia práctica profesional. Sin embargo, en las formaciones profesionalistas resulta más ajustado, en muchos casos, contar para la enseñanza de una asignatura con un docente que posea un importante bagaje de experiencia en la profesión, para poder promover situaciones de **prácticum reflexivo** como propone Schön<sup>11</sup>. Y en otros casos, es igualmente valioso contar con docentes que producen acciones de extensión o transferencia de la producción científico-tecnológica de la universidad y son capaces de incorporar a sus proyectos a los alumnos. No obstante, al momento de evaluar a distintos candidatos para acceder a un cargo docente, se utiliza como parámetro uniforme su categorización en el Programa de Incentivos, cuando sabemos que este pondera mucho más la producción investigativa formal que la producción de innovaciones pedagógicas, la actividad profesional vinculada a la asignatura a desarrollar o las actividades de extensión y transferencia.

Pero ello resulta aún más grave cuando apelando al mito de la objetividad se construyen sistemas basados en indicadores tales como: publicaciones nacionales o extranjeras, con y sin referato. Un caso interesante para plantear el peligro de estas standarizaciones objetivantes nos fue comentado por Docentes-Investigadores de nuestra universidad. Ellos se encontraban trabajando en proyectos referidos a nuevas alternativas de producción de alimentos basados en la Yerba Mate. Estos trabajos eran el intento de responder a una demanda concreta del sector productivo local, ya que la superproducción de yerba ha generado una baja sustancial en los precios y la reconversión del sector no resulta sencilla, ni parece económicamente recomendable. Por el contrario, generar nuevos productos que pudieran comercializarse en mercados que culturalmente no están habituados al modo de consumo tradicional, podrían dar solución a un sector productivo en crisis. Al mismo tiempo, los Estatutos de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) mencionan entre las finalidades de la institución el aportar al desarrollo productivo regional. Sin embargo - se cuestionaban estos docentes - ¿que revista internacional reconocida en el campo de la Ingeniería Química, con referato, podría estar interesada en publicar un artículo sobre nuevas modalidades de consumo

de la yerba mate ? Otra vez la paradoja, lo que resulta absolutamente relevante desde el punto de vista de la pertinencia y las finalidades institucionales, seguramente no les servirá a estos docentes para acceder a una mejor categorización. Pero esto, a su vez, podrá cerrarles el paso a ciertas fuentes de financiamiento, a una mejor posición frente a un concurso docente, etc. e indirectamente bajará algunos indicadores mediante los cuales se puede llegar a evaluar a la UNaM.

Algo similar sucede con sistemas de medición de citas bibliográficas que establecen los méritos de un investigador en función de la cantidad de veces que es citado en publicaciones de renombre o la modalidad de publicar compilaciones. Todos sabemos que muchas veces la posibilidad de publicar no depende, necesariamente, de la calidad de lo escrito, sino de las relaciones que los investigadores poseen con los editores. El acceso a ciertas publicaciones está sujeto también a cuestiones menos académicas como: la lengua en que fue escrito el trabajo, la cercanía del autor con las líneas teóricas hegemónicas en ciertas revistas o editoriales y/o los vínculos que los mismos establecen al interior de la comunidad científica o en relación con estas organizaciones paralelas que son las editoras.

Somos conscientes de que una **subjectividad salvaje**<sup>12</sup> en la evaluación de la actividad docente puede resultar peligrosa, sobre todo porque habilita la posibilidad de un trato arbitrario e inequitativo. Pero cabe preguntarnos: ¿son realmente objetivas muchas de las evaluaciones que presentadas desde el discurso meritocrático esconden la verdaderas relaciones de poder, prestigio o económicas que les dan sustento?

Esta postura pareciera llevarnos a un callejón sin salida, en tanto si todos los sistemas que presumen de cierta **objetividad** son altamente vulnerables a interpretaciones subjetivas, la equidad en el trato resultaría de escasa significación. Creemos que una alternativa para superar este obstáculo es la triangulación.

### **La triangulación de fuentes, estrategias y técnicas.**

En función de la amplitud de la cobertura y la complejidad de la problemática, también nos parece importante sugerir la triangulación de fuentes, estrategias y técnicas, de tal modo que unas actúen como control sobre las otras y que se complementen mutuamente.

11 Este autor define el Prácticum como: “... una situación pensada y dispuesta para aprender una práctica.” (SCHÖN, D. *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Editorial Paidós. Madrid, 1992. Pag. 45.).

12 Utilizamos este término para hacer referencia, por ejemplo, a ciertas modalidades de selección del personal académico utilizadas en muchas universidades prestigiosas de los Estados Unidos y varios países europeos que se basan exclusivamente en una entrevista con el Director del Departamento o un funcionario equivalente.

Algunas modalidades de triangulación podrían ser la siguientes: si por ejemplo se pretende contar con la opinión de los alumnos sobre ciertos aspectos de la enseñanza podrán realizarse encuestas por muestreo, profundizando los temas por medio de entrevistas a informantes-clave y la organización de focus group con grupos pequeños de alumnos es-cogidos al azar. También podrán triangularse estudios en profundidad con otros de superficie, al estilo de los diagnósticos rápidos, que resultan sumamente útiles para realizar un primer sondeo sobre ciertas problemáticas, que luego, podrán abordarse

en profundidad, a través de entrevistas, estudios de caso, etc.

Otra forma de triangular será la utilización de diseños en varias etapas, los que permite, luego de un análisis preliminar de los datos obtenidos en la etapa anterior, regresar sobre temáticas o segmentos relevantes.

En todos los casos, será central mantener en la mira la recomendación de Gallart en relación a que " **La flexibilidad en la captación de la información es una de las características claves del trabajo ...**"<sup>13</sup>

## Referencias Bibliográficas

- CAPEL, H. Factores sociales y desarrollo de la ciencia: el papel de las comunidades científicas, en **Antología Dinámica de la Geografía Contemporánea. Suplemento Anthropos N° 43**. Barcelona. 1984.
- CINDA. Manual de Autoevaluación de Instituciones de Educación Superior, **Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA)**. Santiago de Chile, 1994.
- COOK, T. y REICHARDT, CH. **Métodos Cualitativos Cuantitativos en Investigación Evaluativa**, Ed. Morata. Madrid, 1997.
- FORNI, F. y Otros. **Métodos Cualitativos II**. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, 1992.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. **La Enseñanza. Su Teoría y su Práctica**. Ed. Akal-Universitaria. Madrid, 1989.
- PÉREZ LINDO, A. **Teoría y Evaluación de la Educación Superior**. Editorial Aique - REI - IDEAS. Buenos Aires, 1993.
- SCHÖN, D. **La Formación de profesionales reflexivos**. Editorial Paidós. Madrid, 1992.
- TENTI FANFANI, E. y GÓMEZ CAMPO, V. **Universidad y profesiones**. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, 1989.
- VAIN, P. **La Evaluación de la Docencia Universitaria: Un Problema Complejo**. Seleccionado para su publicación mediante un Concurso organizado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Buenos Aires, 1998. (Inédito)

13 GALLART, M. en FORNI, F. y Otros. Op. Cit. Pag. 120.