

Hacia un paradigma analógico de la evaluación docente

LUIS ANTONIO MONZÓN LAURENCIO
Academia de Arte y Patrimonio Cultural, Universidad Autónoma de la Ciudad de México

1. Introducción

Que la evaluación del desempeño docente no funciona en su forma actual en muchos países, entre ellos México, parece una afirmación tan evidente que cuesta trabajo creer que se sigan aplicando y tomando decisiones con base en sus resultados. Sin embargo, la información que deberían proporcionar estas evaluaciones resulta indispensable para ayudar a orientar las políticas educativas. Sin ella, es imposible determinar en qué medida los éxitos de la educación se deben al trabajo dedicado de los docentes y no, por ejemplo, a la intervención de los padres, de los medios o a la autogestión del estudiante. Es decir, la evaluación docente nos dice, a fin de cuentas, si es en realidad el docente el que está educando o si la falta de educación se debe a él. Sin embargo, en la actualidad, la información que nos brindan estas pruebas es insuficiente para determinar el valor real del trabajo de un profesor y tal indeterminación impide el diseño de estrategias adecuadas de mejora del personal docente.

En el presente artículo sostendré la tesis de que esta ineficiencia evaluativa deriva, en gran medida, de la inscripción de este tipo de prácticas a un paradigma que no es capaz de brindarnos información relevante sobre este aspecto de la realidad. Siguiendo las tesis del filósofo mexicano Mauricio Beuchot, tal paradigma será llamado *univocista*. Este paradigma ha sido fuertemente rebatido durante el siglo XX, dando pie a propuestas que se colocan al otro lado del espectro, es decir, en un paradigma que llamaremos *equivocista*, desde el cual postularíamos (en su versión más extrema) que cualquier evaluación de este tipo es imposible.

Para solucionar la situación propondremos la necesidad de mudar esta práctica hacia un paradigma que llamaremos *analógico*, y que se coloca en medio de ambos paradigmas extremos, con la finalidad de lograr una mejor comprensión de la labor docente a fin de evaluarla con mayor exactitud; aceptando, sin embargo, que nunca lograremos un conocimiento absoluto de esta realidad.

Por último, presentaré, lacónicamente, algunas consideraciones prácticas, derivadas del análisis teórico, que podrían ayudar a mejorar estos sistemas de evaluación docente. Tal vez las propuestas no sean del todo novedosas como tales, sin embargo, el aporte de las siguientes líneas radica en la justificación de las mismas en el pensamiento hermenéutico.

2. La hermenéutica

Hablar de hermenéutica filosófica, hoy en día, es hablar de una de las dos vertientes más importantes de la filosofía, siendo la otra la filosofía analítica, quien ocupa también, todavía, un lugar

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 53/1 – 25/06/10

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)



predominante en el pensamiento contemporáneo. Sin embargo, también es hablar de una variedad de enfoques metodológicos diversos que se agrupan por semejanzas más o menos bien delimitadas. Como lo expresa Jean Grondin (2002): «bajo el término hermenéutica se resumen diversos enfoques, como la filosofía de Gadamer mismo, la rehabilitación de la filosofía práctica, emprendida bajo su influencia (H. Arendt, J. Ritter, M. Riedel, R. Bubner y otros) y que a menudo llamó la atención bajo la denominación de “neor aristotelismo”, la corriente historizante y relativizadora dentro de la teoría de la ciencia (Kuhn, Feyerabend) y dentro de la filosofía del lenguaje (Rorty, Davidson), pero también el posmodernismo de la vanguardia neoestructuralista cercana a Nietzsche» (p. 30).

Sin embargo, también fuera del ámbito de la filosofía, la hermenéutica o paradigma interpretativo se ha vuelto un lugar común en las ciencias sociales. Rebeca Mejía Arauz (1998), comenta: «entendemos al paradigma interpretativo como un amplio espectro metodológico que abarca diversos enfoques investigativos, que coinciden de manera sustancial en la interpretación como elemento fundamental del análisis de la realidad social» (p. 14). Es la sociología la primera en iniciar la transformación hermenéutica, mediante la sociología comprensiva de Max Weber (2008). La antropología cultural tuvo que esperar propiamente hasta la llegada de Clifford Geertz (2003) para postular formalmente una antropología simbólica, aunque es verdad que en los años 20 el interaccionismo simbólico ya incluía el enfoque simbólico entre sus premisas.

Sin embargo, es con Gadamer (2007) con quien podemos delimitar claramente lo que significa la transformación hermenéutica:

(...) el verdadero problema que plantean las ciencias del espíritu al pensamiento es que su esencia no queda correctamente aprendida si se las mide según el patrón del conocimiento progresivo de leyes. La experiencia del mundo sociohistórico no se eleva a ciencia por el procedimiento inductivo de las ciencias naturales. (...) Lo individual no se limita a servir de confirmación a una legalidad a partir de la cual pudieran en sentido práctico hacerse predicciones. *Su idea es más bien comprender el fenómeno mismo en su concreción histórica y única.* Por mucho que opere en esto la experiencia general, el objetivo no es confirmar y ampliar las experiencias generales para alcanzar el conocimiento de una ley del tipo de cómo se desarrollan los hombres, los pueblos, los estados, sino comprender cómo es tal hombre, tal pueblo, tal estado, qué se ha hecho de él, o formulado muy generalmente, cómo ha podido ocurrir que sea así. (pp 32-33)

En este fragmento de la obra fundamental del pensamiento hermenéutico, *Verdad y método*, (las cursivas de la cita son mías), observamos en qué consiste la transformación hermenéutica: la preocupación, no por la formulación de leyes generales que expliquen los sucesos sociales como un caso particular (una instancia) de esa ley general, sino la preocupación por la comprensión (*Verstehen*) de lo particular en su particularidad misma.

Esto es lo que nos da la pauta para considerar la hermenéutica como la herramienta adecuada para la comprensión de algo tan individual, tan particular, tan situado como lo es el trabajo del docente en tanto que docente. La evaluación del trabajo docente no puede instituirse como la búsqueda de la coincidencia de su actuar con base en un conjunto de normas generales de actuación que se suponen las acciones normales de un buen profesor. La evaluación docente debe buscar comprender en su contexto real las acciones que tal persona lleva a cabo con miras a la realización de objetivos que a su vez están situados en un contexto determinado.

Es así que por hermenéutica vamos a entender, en su sentido más general, el arte de interpretar, es decir, el arte de buscar la comprensión, pues «(...) el objetivo o finalidad del acto interpretativo es la comprensión (...) [que es] el resultado inmediato y hasta simultáneo de la contextualización» (Beuchot, 2002, p. 17). La propuesta hermenéutica buscará la contextualización del trabajo docente para lograr su comprensión y, por ende, su evaluación.

En la actualidad, la hermenéutica no sólo se encarga de la interpretación de textos. Para ella, la acción también puede ser entendida como texto. Weber (2008), es el primero en proponer un acercamiento hermenéutico para el estudio de la acción al proponer la sociología como «... una ciencia que pretende entender, interpretándola, la acción social para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos» (p. 5). La acción por sí misma no dice nada, lo que nos habla es su sentido. El estudio de las acciones, desde una perspectiva conductista, está enfocada en la acción por sí misma (conducta) y no en su sentido, de ahí que falle para lograr la comprensión de la misma y sólo logre su explicación. Sin embargo, la acción docente no puede ser evaluada sólo por su explicación, lo que importa más es el sentido de la acción pues este orienta no sólo la acción del docente, sino del estudiante quien, al comprender el sentido, comprenderá también el mundo que el profesor le presenta y logrará con ello una transformación en la persona.

Enseñar matemática, por ejemplo, no sólo implica lograr que el estudiante entienda el algoritmo de resolución de un problema, sino que implica conducirlo a ver el mundo de determinada manera. Bruner nos dice, por ejemplo, que el aprendizaje debe llevar al estudiante a «usar las herramientas que utilizan los matemáticos para abordar problemas como aquellos que abordan los matemáticos, usar las herramientas que utilizan los historiadores para abordar problemas como aquellos que abordan los historiadores y así de manera sucesiva» (Good, T. y Brophy, J., 1995). No basta, pues, con que sepan matemáticas, sino que vean al mundo desde la perspectiva del matemático. Es necesario, pues, que compartan el sentido de la acción del docente.

3. La Hermenéutica Analógica

El surgimiento del pensamiento hermenéutico se da como respuesta y en abierta oposición al positivismo. Sin embargo, en ese proceso se llega, como normalmente sucede, al extremo opuesto. El pensamiento hermenéutico deriva en los postmodernismos extremos que postulan, básicamente, que si todo conocimiento es interpretación y está sujeto a condiciones sociales, históricas, políticas, etc., entonces no hay criterios universales de pensamiento ni de rectificación del mismo, por lo cual, toda interpretación es igualmente válida o, mejor dicho, igualmente arbitraria.

Reflexionando sobre esto, el filósofo mexicano Mauricio Beuchot (2002, 2006 y 2007), nos propone una manera de concebir esta disputa u oposición junto con una postura que medie entre ellas. Si partimos de la idea de que todo conocimiento es interpretación, entonces también el positivismo es un tipo de interpretación (aunque los positivistas no estén dispuestos a aceptarlo), la cual busca ser unívoca y universal, es decir, postulan que hay una única manera válida para todos de interpretar la realidad, tanto natural como social; si bien aquí prácticamente se niega el acto interpretativo por sí mismo, bajo el supuesto hermenéutico de que todo conocimiento es interpretación, en realidad se trata, entonces, de una interpretación que pretende negar la interpretación (Beuchot, 2002). Bajo esta perspectiva, la interpretación de una acción debe

ser siempre universal y necesaria, es decir, responder a leyes generales de tal manera que se la puede evaluar con base en esas reglas. Llamaremos, con Beuchot a este tipo de hermenéutica *univocista*, la cual está representada, entre otras posturas, por el positivismo, el conductismo y la metodología cuantitativa.

En contraposición a ella, tenemos la hermenéutica *equivocista*, es decir, aquella que postula que, dado que nunca lograremos la interpretación única de la realidad, entonces toda interpretación es idéntica en valor. Paul Boghossian (2009), ha sistematizado formal y rigurosamente estas posturas que defienden lo que él denomina la *tesis de la validez igual* y, por supuesto, presenta una gran cantidad de argumentos en contra de esta postura difundida fuertemente en filosofía, sociología, pedagogía y, especialmente en antropología. Esta postura está representada, entre otras escuelas, por los postmodernismos, los relativismos y los constructivismos (social, epistemológico y pedagógico, sobre este último véase también Gaubeca, 2008).

Ante la existencia de estas dos hermenéuticas extremas, Beuchot propone buscar una posición intermedia, la *hermenéutica analógica*, pues «si incorporamos la analogía a la hermenéutica, tendremos una hermenéutica más amplia que la puramente univocista y más estricta que la puramente equivocista» (Beuchot, 2006, p. 19), por lo que ésta media entre el *univocismo* y el *equivocismo*, aunque inclinándose un poco más del lado de este último «cuando decimos que en la analogía predomina la diferencia sobre la semejanza, queremos decir que en una hermenéutica analógica se *puede privilegiar lo diferente sin perder la semejanza*» (Beuchot, 2006, p. 30).

La hermenéutica analógica postula que sí es verdad que existe una gran cantidad de interpretaciones y acepta que es imposible acceder a la interpretación única y adecuada de un símbolo (y por ello de toda realidad cultural como lo es la acción docente), pero también postula que no por esto toda interpretación es igualmente válida, por lo que se pueden distinguir entre niveles de verdad de una interpretación o al menos, entre niveles de plausibilidad o verosimilitud. De tal manera que tendríamos criterios suficientes para inclinarnos por una interpretación en lugar de por otra, y jerarquizar estas sin tener que aceptar que una es la correcta, la única, la verdadera, pero sí la mejor, la más plausible, la más adecuada. Así, no hay un valor único que podamos asignar a un evento, son muchos los que podemos asignar, pero hay valores mejor asignados que otros. Llevado a la evaluación, no hay una calificación única y absoluta que podamos asignar a un hecho, mas no por ello deja de ser posible determinar que una calificación está mejor asignada que otra¹.

Por último, hay que decir que la evaluación es interpretación. El evaluador, no sólo recoge datos (ésta es sólo la parte de la medición e incluso ésta es ya una interpretación), sino que interpreta esos datos (los evalúa, los valora) para determinar si satisfacen o no una norma. Sin interpretación no necesitaríamos evaluación porque los hechos nos hablarían por sí mismos, es decir, sabríamos que algo bueno es bueno porque se muestra como tal.

Pero evaluamos porque no sabemos o no tenemos la certeza de si algo es como deseamos que sea o no. Entonces tenemos que interpretar sobre la base de ciertos criterios si algo está de acuerdo con

¹ Así evitamos la violación al principio de no contradicción, pues aunque no podemos determinar con certeza si el enunciado «A es bueno» es verdadero, tampoco aceptamos por ello que al mismo tiempo sean verdaderos los juicios «A es bueno» y «A es malo». Tampoco aceptamos la *relativización*, es decir, que es verdad que *para algunos* la oración es verdadera y para otros es falsa. Lo que proponemos es que si bien no sabemos si una de ellas es verdadera fuera de toda duda, sí aceptamos que, según la pruebas, es más plausible que tal o cual sea más verosímil.

ellos o no. Así, dado que la interpretación se da ahí en donde falta precisamente claridad, entonces quedará claro que la evaluación es interpretación. Esto es verdad incluso en la evaluación cuantitativa y conductista, porque los puros datos no bastan para emitir un juicio de valor sobre un objeto, dado que una misma asignación de calificaciones puede conducir a la aceptación de un objeto en una circunstancia y a su rechazo en otra. Hace falta comparar la calificación obtenida con una expectativa anterior, y esta comparación ya implica, aunque sea mínimamente, un acto interpretativo.

Por ejemplo, el profesor que evalúa a un estudiante, interpreta sus respuestas y acciones (comportamiento, prácticas, tareas, etc.) para determinar si ellas demuestran o no que posee conocimientos, habilidades o actitudes determinadas de antemano. El evaluador docente (estudiante, directivo o autoridad Estatal), interpreta las acciones de este para determinar si cumple o no con ciertas expectativas y calificarlo, o sea, decir si es o no un buen docente.

4. El modelo de evaluación *univocista*: positivismo y conductismo

El modelo de evaluación *univocista* es aquél que considera que a una acción determinada correspondería una y sólo una calificación posible. Es decir, o se hacen las cosas conforme a la regla y en consecuencia la acción es correcta, o se hacen distinto a lo que marca la regla y son incorrectas. Vistas las cosas así, podemos dejar este tipo de evaluación en manos de una computadora. Pero ni ella ni los evaluadores *univocistas* valorarán adecuadamente a un docente si proceden así.

El gran problema con los sistemas de evaluación, en México y otros países, es que están aún inscritos en este paradigma *univocista*, continúan aún pensando en términos cuantitativos y conductistas, aún y cuando se presentan como modelos novedosos. Por eso hablamos de paradigmas y no de modelos, porque se trata de ideas que sostienen los modelos de evaluación y no los modelos mismos. Así, un mismo modelo de evaluación puede utilizarse con fines *univocistas*, *equivocistas* o *analógicos*, tal como sucede con las técnicas de recolección de datos, como la entrevista, que puede ser cuantitativa o cualitativa. Lo que hay que cambiar es el paradigma, no sólo el modelo.

El primer indicio de que esto es así nos lo brinda el que dichas evaluaciones tratan de determinarse mediante el uso de instrumentos con pretensiones objetivas tales como *test* de opción múltiple (generalmente aplicados a los estudiantes), listas de verificación de acciones del docente (¿escribió el tema en el pizarrón?, ¿llegó puntual a clase?, etc.), conteo de trabajos, asistencias, reportes, etc. Este tipo de acciones no están equivocadas, pero resultan insuficientes para brindar información relevante sobre el verdadero desempeño docente, porque ser un buen docente implica más que llevar a cabo determinadas acciones de manera sistemática (perspectiva conductista).

El segundo indicio se nos presenta en la medida en que las pruebas pretenden ser universales y se aplican por igual a profesores de física, filosofía y arte, como si los propósitos, los fines, las estrategias y contenidos de estas asignaturas fuesen idénticos. Incluso algunas escuelas utilizan los mismos instrumentos para nivel medio superior, superior y posgrado en diversos planteles del país². Como si las acciones docentes exitosas fuesen únicas e iguales en todo caso y contexto. Por eso son insuficientes, porque una

² Se desprende de aquí que una política nacional de evaluación docente que pretenda medir el éxito del sistema de acuerdo a parámetros objetivos y universales, responde a la misma objeción.

acción exitosa puede serlo en un lugar y no en otro, para una asignatura y no para otra. No hay un método universal y, por ende, no hay medida universal de conductas adecuadas para lograr el éxito docente. Porque los estudiantes, los lugares, los saberes, son distintos, de tal manera que coincidimos con quien piensa que el éxito escolar consiste en «(...) planificar, proporcionar y evaluar el currículum óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden» (Wilson, 1992, p. 32).

Observemos, a manera de ejemplo, algunos tópicos de una hoja de resultados que una afamada universidad mexicana entrega a sus docentes:

	Aspecto	Calificación
21	Explica el programa de estudios	2.90
22	Explica la forma de evaluación	2.90
23	Explica con lenguaje claro y entendible los conceptos	3.60
24	Retroalimenta tu participación en clase	3.40
25	Fomenta el trabajo en equipo y/o grupal	3.30
26	Motiva tu participación durante la clase	3.30
27	Fomenta un ambiente de confianza y respeto	3.40
28	Utiliza material didáctico	3.10
29	Utiliza ejercicios y ejemplos que faciliten la comprensión de los temas tratados	3.60
30	El nivel académico desarrollado en clase te invita a la reflexión y al análisis	3.60
31	Fomenta el desarrollo de tu creatividad	3.80
33	Lleva a cabo la revisión de resultados del examen con el grupo	3.70

Rápidamente observamos la aparición de los dos índices señalados, es una prueba conductista y por ello insuficiente: del hecho de que un profesor no explique el programa de estudios no se sigue que el éxito docente (es decir, que el estudiante aprenda) sea deficiente; como tampoco de la falta de uso de material didáctico ni de si revisa o no los resultados del examen frente a grupo. Podemos hacer todo eso y aún así ser un mal docente. Debe entenderse aquí que la objeción no es sobre la validez de estos métodos, sino sobre el hecho de que no hay una conexión unívoca e infalible entre la realización de estas acciones y el ser o no un buen docente.

Por otro lado, la tendencia universalizadora, esta prueba se aplica por igual, en la universidad señalada, a niveles medio, superior y postgrado, en todos sus planteles (35 en todo México) y a todas las áreas de conocimiento (ingenierías y licenciaturas). ¿Se puede esperar que los profesores de Ética (en bachillerato) trabajen igual que los de Sistemas de Gestión de Calidad o los de Estructura Funcional del Sistema Músculo Esquelético en Medicina? Si un profesor de filosofía no genera un nivel académico en clase que invite a la reflexión y al análisis, es mucho peor que si el profesor de Estructura Funcional..., no lo hace. De igual manera, el material didáctico para medio superior tiene características distintas (o debería tenerlas) para docentes de medio y de posgrado, en donde el nivel de abstracción debe ser más alto.

Por otro lado, para una correcta interpretación de los resultados³, hay datos que se deberían incluir: la asignatura, nivel, tema, etc. Además, por ejemplo, sólo se mencionan las medias de las calificaciones obtenidas. Esta evaluación se califica de 0 a 5, de tal manera que si tenemos una desviación estándar de, digamos, 0.1 o 0.2, los resultados de la evaluación serían muy confiables, pues las opiniones son más o menos estándar. Pero si la desviación supera 2.0 o llega a 2.5⁴, la confiabilidad de la prueba es prácticamente nula. Como este dato no está en el reporte, no se puede llegar a conclusiones contundentes, aunque de facto se haga y algunos profesores pierdan grupos, horas de clase y hasta el trabajo por ello.

³ Deseo hacer notar que los tópicos y calificaciones presentadas son reales.

⁴ Siendo de 0 a 5 la calificación una desviación estándar de 2.5 indicaría que la mitad del grupo calificó con 0 y la otra mitad con 5.

Hay muchas más objeciones que hacer, pero el espacio es breve, así que las dejaré para otro momento. Sólo cabe señalar que en este instrumento nunca aparece la pregunta fundamental: ¿aprendiste? Es decir, ¿el profesor cumplió con la función principal y determinante por la cuál tú y él están aquí?

Por supuesto, no quisiera generalizar inapropiadamente. Hay instituciones que ya están haciendo intentos de modificar esta situación, pero aún no son suficientes.

Es por esto que afirmamos que no es que este tipo de evaluaciones estén equivocadas, sino que son insuficientes para medir un proceso real, profundamente humano y social que tiene que ver con una transformación profunda del individuo, pues la educación se refiere a «(...) aquellas acciones con las que los hombres intentan mejorar en algún aspecto y de forma duradera la estructura de las disposiciones psíquicas de otros hombres, o conservar sus componentes enjuiciados como valiosos o impedir la aparición de disposiciones que se consideran perniciosas» (Brezinka, 1990 p. 117). Es por esto que algunos críticos de la evaluación se van casi al extremo opuesto y han propuesto, si no la desaparición de todo sistema de evaluación, sí modificaciones que la convierten en un proceso que brinda menos información que la evaluación conductista.

Sin embargo, postular que los métodos actuales de evaluación son inapropiados no implica de ninguna manera la conclusión de que debemos olvidarnos de ellos. Desde nuestra perspectiva analógica debemos considerar que la información de estos sistemas sí es importante, pero ha de concentrarnos no en lo que todos los profesores hacen igual, sino en lo que hacen distinto, en la diferencia, porque en la analogía «(...) se puede privilegiar lo diferente sin perder la semejanza» (Beuchot, 2006, p. 30).

5. La evaluación docente inscrita en el paradigma analógico

Como la evaluación, desde el paradigma *univocista*, busca la explicación de la conducta docente, en general, podemos afirmar que presenta los siguientes problemas:

1. Que es cuantitativa y conductista (se centra en acciones realizadas y no en la transformación del estudiante).
2. Se da de manera unívoca del estudiante al docente o del director al docente, etc., por lo que no tiene un correlativo real.
3. Es a corto plazo.

Del paradigma *equivocista* no nos ocuparemos por falta de espacio y porque, en su versión radical, la evaluación tiende a desaparecer o, en versiones menos radicales como las constructivistas, a transformarse tanto que en realidad deja de ser útil.

Es así que para ayudar a mejorar la evaluación docente desde una perspectiva analógica se propone lo siguiente:

1. Uso de metodología cualitativa.
2. Evaluación del estudiante en tanto que estudiante.
3. Evaluación de trayectorias (largo plazo) y no de periodos (corto plazo)

6. Evaluación y métodos cualitativos

El objetivo de la evaluación docente desde la perspectiva analógica, apoyado en la tesis de Gadamer sobre la comprensión, no es determinar si un profesor concreto es un caso particular de una ley general (es decir, si su conducta se apega o no a ciertas reglas), su finalidad debe ser comprender cómo es tal profesor, en su concreción histórica y única y qué ha hecho con los estudiantes para que ellos sean ahora así como son. Para lograr esto, la evaluación docente debe dejar de ser cuantitativa, concentrada en conductas y preocuparse por comprender los procesos subjetivos que se llevan a acabo en el encuentro entre el docente y el estudiante.

La inclusión de métodos cualitativos y técnicas como las entrevistas en profundidad podría aportar información más valiosa, pues no basta preguntarle al estudiante: «¿explicaba claramente los conceptos?», sino que debemos tratar de penetrar en los procesos de construcción subjetiva del aprendizaje para comprender en qué consistía esa claridad, para ponerla en contexto. Durante una entrevista, un estudiante mostraría no sólo si él cree que el profesor explicaba los conceptos, sino que podemos profundizar para ver si esas explicaciones dejaron huella en el estudiante.

Esto también ayudaría, por ejemplo, a comprender que un estudiante resentido podría estarlo precisamente porque un profesor cumplió con su labor y fue el estudiante quien realmente no hizo su parte, pues no debemos olvidar, como hace la evaluación conductista, que el proceso educativo es trabajo de dos, pues si el estudiante no quiere aprender, no lo hará: «considerada desde el punto de vista de quien es educado, la intencionalidad es también una característica imprescindible del proceso educativo (...)» (García, 2002, p. 100).

Por otra parte, el uso de la observación de clase, distinta de la supervisión de clase, también podría ayudar. La supervisión es conductista y trata de establecer si el docente lleva a cabo o no conductas determinadas. Pero la observación de clase implicaría que el evaluador trate de comprender por qué el profesor actúa de tal manera, qué sentido tienen sus acciones en ese contexto determinado y si ellas están generando cambios en los estudiantes reales del mismo contexto. Y no me refiero solo a interpretar las acciones de los profesores que utilizan métodos no ortodoxos, más bien las acciones sospechosas deberían ser las «buenas» acciones, pues el evaluador debería preguntarse ¿el profesor hace esto para que realmente aprendan los estudiantes o sólo porque está escrito que debe hacerlo?

7. La evaluación de trabajo del estudiante en tanto que estudiante

La evaluación del trabajo docente debe indicar el resultado de un encuentro de subjetividades. Por ello, debe ser correlativa, esto es, del estudiante al docente y viceversa; debe reflejar una mutua comprensión. El paradigma *univocista* sólo enfatiza una de estas vías de evaluación.

El modelo de evaluación docente conductista actual no tiene un correlativo real con respecto a la evaluación del estudiante. La evaluación que hacemos los profesores del trabajo de los estudiantes, asumiendo como hipótesis que es plenamente funcional, no refleja el trabajo del estudiante en tanto que estudiante, no busca comprender su comportamiento; mientras que el modelo de evaluación docente, asumiendo lo mismo, está diseñado para medir el trabajo del profesor en tanto que profesor.

No existen (al menos en México) modelos de evaluación del estudiante en tanto que estudiante lo cual convierte a la evaluación docente en un proceso unívoco y, por ende, incompleto. Hace falta un correlativo analógico de la evaluación docente. Es decir, que el profesor haga algo análogo al trabajo que hace el estudiante de calificar al docente *qua* docente, *i. e.*, que el docente tenga la oportunidad de evaluar el desempeño del estudiante en tanto que estudiante.

Así es que proponemos que los profesores, además de calificar los conocimientos y aprendizaje del estudiante, tengan la posibilidad de evaluar al estudiante en tanto que estudiante, sin que esto suponga un conductismo, no se trata de evaluar su conducta como estudiante, sino de comprenderla, y para ello es necesario, como ya dijimos, contextualizarla. Esta evaluación lo que busca es poner al estudiante en su contexto y evaluarlo con respecto a él. Además esto permitiría comprender (además de explicar) por qué un estudiante calificó de determinada manera a un profesor.

Los datos obtenidos se pueden cruzar con las evaluaciones que hacen los estudiantes sobre los docentes para lograr una mejor comprensión. Así, por ejemplo, tendríamos cuatro posibles resultados en un cruce de información:

1. Los resultados del docente son altos y los resultados del estudiante, también.
2. Los resultados del docente son altos y los resultados del estudiante, no.
3. Los resultados del docente son bajos y los resultados del estudiante, son altos.
4. Los resultados del docente son bajos y los resultados del estudiante, también.

Estos resultados aún no nos brindan certeza absoluta, pero la comprensión mejora en casos como 3, pues observamos que «buenos estudiantes» afirman que su profesor no es bueno, lo cual puede ser más cierto que la afirmación de que el profesor es malo en el caso 4. Igualmente, la comprensión (contextualización) que se nos da en el caso 2, nos permite entender que un grupo de «malos» estudiantes reconocen que su profesor es bueno. Esta comprensión no se da cuando la evaluación es unívoca y sin correlativo.

Si además hacemos esto a nivel individual, cruzando la calificación que otorga cada estudiante a cada profesor, podremos comprender que hay claros casos de estudiantes o profesores resentidos o con favoritismos. Esto se tratará en otro artículo.

8. Evaluación de largo plazo o largo alcance

Desde el paradigma *univocista* se hace una vinculación uno a uno entre desempeño docente y periodo escolar terminado. Pero la educación no concluye (o no debiera) con el periodo, se trata de una transformación permanente. Así, evaluar el desempeño de un docente con base en los resultados de su último trimestre, semestre, año u otro periodo, es insuficiente, pues no se es un buen o mal profesor por un periodo determinado, aunque podemos aceptar que tenemos mejores y peores momentos.

La perspectiva que dan el tiempo y la maduración puede hacer que los datos que se arrojen sobre el desempeño de un docente sean más útiles. La calidad de un profesor no está unida unívocamente al desempeño de un periodo determinado. Lo que hace a un buen profesor se determinará mejor si se analiza

su trayectoria y no sólo las conductas realizadas en un periodo. Para ello, la opinión de ex alumnos de periodos anteriores al último es tanto o más valiosa que esta última. Todos tenemos experiencias con docentes a los que no valoramos hasta tiempo después, pues sus acciones no eran comprendidas en el momento; se requirió de más experiencia, de la distancia temporal y de la maduración de experiencias pasadas para darle un lugar más justo a las acciones pasadas. Es por esto que muchos de nosotros reconocemos el valor de un profesor hasta que nos convertimos en uno.

La evaluación docente, entonces, no debe estar concentrada en las acciones a corto plazo de los profesores. Se debe evaluar siempre y en cada momento su trayectoria. Un rápido ejemplo de esto sería aquél profesor que pese a tener durante cinco semestres consecutivos buenas calificaciones, porque en el último semestre salió bajo, es castigado y se le quitan grupos.

9. Conclusiones

Hemos visto que la hermenéutica es una perspectiva contemporánea que tiene algo que aportarnos para hablar del tema de la evaluación la cual es, a fin de cuentas, una interpretación que hacemos de algunos datos que tenemos. Siendo así, desde la perspectiva hermenéutica analógica de M. Beuchot, debemos oponernos a modelos de evaluación *univocistas* y *equivocistas* y buscar un modelo intermedio, analógico, de la evaluación docente. La postura analógica buscará una evaluación que atienda a principios generales, pero que se concentre en lo particular de cada caso, en lo concreto, en el obrar real y contextual del docente mismo, para así comprender su desempeño y no sólo explicarlo.

Es por esto que hemos defendido la idea de que el modelo positivista-conductista de la evaluación actual es insuficiente (que no equivocado) para darnos información valiosa sobre el quehacer docente y, por ende, sería inapropiado sostener políticas educativas sobre estos datos. Necesitamos un modelo analógico que medie entre los puros datos cuantitativos y las meras experiencias subjetivas, poniendo énfasis en estas últimas. Porque no hay conductas determinadas que sean únicas y universales para determinar que alguien es un buen docente; además de que no pueden generalizarse estas conductas a diversos países, regiones de un país, escuelas, asignaturas ni temas. Habrá siempre buenos docentes que no obren de la manera determinada y docentes que se comporten «como se debe» y sean malos docentes. Una política nacional o internacional de evaluación docente que pretenda cualificar la calidad de los mismos con estándares universales está destinada necesariamente a cometer injusticias y, por ende, a fracasar. Tales políticas basadas en la evaluación docente (que no son todas, pero sí algunas importantes) deben sostenerse sobre la base de que es importante la similitud, pero más importantes las variaciones contextuales que se dan.

Es por eso que hemos propuesto otros acercamientos más analógicos, que no olviden lo que hay de semejante, pero también contemplen lo que hay de particular en cada caso. Entre ellos, la evaluación basada en el método cualitativo, la evaluación correlativa del estudiante en tanto que estudiante y la evaluación de la trayectoria docente por encima de la evaluación de periodos. Con ello no se llegará aún a la certeza sobre la calidad del docente, pero nos aproximaremos más a ella, será más plausible, más verosímil, pues se trata de acciones sociales que difícilmente se pueden determinar con juicios verdaderos o falsos. Es decir, el enunciado: «A es un buen profesor» no puede ser verdadero o falso sin más, apenas puede ser más o menos plausible, verosímil, nunca exacto. Por ello, las políticas generales tienen que establecerse con cierto grado de incertidumbre, de flexibilidad y de autocorrección constante.

Bibliografía

- BEUCHOT, M. (2002). *Tratado de Hermenéutica Analógica*. México, Itaca.
- _____ (2006). *Lineamientos de Hermenéutica Analógica*. México, CONARTE - Nuevo León.
- _____ (2007). *Hermenéutica Analógica, símbolo, mito y filosofía*. México, UNAM.
- BOGHOSSIAN, Paul (2009). *El miedo al conocimiento: contra el relativismo y el constructivismo*. Alianza editorial, México.
- BREZINKA, Wolfgang (1990). *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*. España, Herder.
- GADAMER, H. G (2007). *Verdad y método*. Salamanca, Ediciones Sígueme.
- GARCÍA AMILBURU, María (2002). *La educación, actividad interpretativa: hermenéutica y filosofía de la educación*. España, Dykinson.
- GAUBECA NAYLOR, Luz María (2008). *Crítica al constructivismo y al constructivismo social*. México, Publicaciones Curz O.
- GEERTZ, Cliford (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- GOOD, T. y Brophy, J. (1995). *Psicología Educativa Contemporánea*. México, McGrawHill.
- GRONDIN, J. (2002). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona, Herder.
- MEJÍA ARAUZ, Rebeca (1998). *Tras las vetas de la investigación cualitativa: perspectivas y acercamientos desde la práctica*. México, ITESO.
- WEBER, Max (2008). *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. México, Fondo de Cultura Económica.
- WILSON, Jhon D. (1992) *Como valorar la calidad de la enseñanza*. España- México, Paidós-Ministerio de educación y ciencia.