

La evaluación hoy.

Entrevista a la Doctora Frida Díaz

Barriga Arceo

Nos encontramos con la Dra. Frida Díaz Barriga Arceo, Doctora en Pedagogía por la UNAM, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel III. La Dra. Díaz Barriga ha realizado estancias de investigación en la Universidad Autónoma de Madrid (España) y en la Universidad de Barcelona (España). Ha impartido cursos de actualización, maestría, doctorado y diplomados en diversas universidades e instituciones educativas en la República Mexicana, así como en España, Brasil, Panamá, Guatemala, Venezuela, Costa Rica y Bolivia. Actualmente es profesora de tiempo completo en la Facultad de Psicología de la UNAM. Es autora, coautora y editora de quince libros sobre diseño curricular, constructivismo, TIC en educación y evaluación de la docencia; así como de un extenso número de artículos en libros y revistas nacionales e internacionales.

Una voz como la de la Doctora Díaz Barriga que disiente de los paradigmas normalizadores y estandarizadores con los que se pretende evaluar actualmente, describe y explica el marco en el que se da el acto evaluativo en nuestra época y más específicamente en nuestro país.

En esta entrevista, la Dra. Díaz Barriga aborda el acto evaluativo desde múltiples facetas en las que caben los modelos de cultura y de sociedad a los que aspira un país; el papel de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la incidencia de los investigadores en las políticas educativas nacionales; las corrientes evaluativas estandarizadoras; las nuevas tecnologías en la educación; las funciones social y pedagógica de la evaluación.

La Dra. Díaz Barriga aborda este entramado en una entrevista realizada el 4 de diciembre de 2013 en una de las terrazas de la Expo Guadalajara, en el marco de la XXVIII edición de la Feria

Humberto Márquez

Estrada

Universidad de

Guadalajara

Transcripción:

César Moisés

Tirado Escalante

Artículo recibido el
13/03/2014 y aceptado
el 09/05/2014

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 3

ENERO / JUNIO 2014

ISSN 2007-7319

Internacional del Libro, durante el XXIV Seminario sobre la Enseñanza de Lenguas Extranjeras cuyo tema fue: *Evaluación: Fundamentos, prácticas y desafíos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas y culturas*.

HM.: La educación, a lo largo de su historia, ha sido práctica fundamental de la especie humana. Sin embargo, no siempre ha tenido los mismos objetivos puesto que éstos son el resultado de reflexiones y prácticas de su contexto espacio-temporal. A pesar de ello, hay coincidencias con las aspiraciones actuales de la educación en general. Edgar Morin habla de la triada *individuo/sociedad/especie* como elementos indisociables y coproductores entre sí y que sirven de base para lanzar un llamado a que la educación considere saberes ignorados en la educación actual. En este sentido, ¿qué comentarios le merece la siguiente declaración de Antônio Joaquim Severino que dice que “la escuela, aunque tenga que ser local como punto de partida, debe ser universal como punto de llegada?”

FDB.: Considero que debemos entender que la educación ha pasado por todo un proceso histórico, y en diferentes momentos ha tenido distintos sentidos y diferentes objetivos. La institución escolar, es una construcción histórica. La escuela como la conocemos en la época de la modernidad, aparece y se consolida a partir de la revolución industrial, y hoy en día, estamos luchando con miradas muy estandarizadoras, de una formación para desempeñar ciertos puestos de trabajo, con una mirada de capacitación y uniformización. Esto que se menciona de Edgar Morin, *individuo-sociedad-especie*, me parece indispensable, pero no está presente en todas

las miradas actuales de la educación, por eso aparece este reclamo y esta tensión. Estoy de acuerdo en que la escuela tiene que ser local como punto de partida pero universal como punto de llegada.

Lo que hay que entender es que hoy en día vivimos precisamente la expresión de fuertes tensiones entre lo local, lo nacional y lo universal. De hecho, serían tres planos, yo te diría que no sólo lo local con lo universal, porque dentro de lo local también hay una gran diversidad. Yo lo quisiera llevar al tema que yo trabajo que es el tema de currículum, porque precisamente acabamos de presentar el estado de conocimiento de los estudios curriculares durante la década pasada en nuestro país, y esto es lo que aparece como denominador común: muchas presiones desde esto que se llama lo internacional, lo universal, sobre los entornos nacionales y locales que no son lo mismo¹. Ahí, lo que hay que buscar es un punto de equilibrio. Sí es cierto que hay que tener una formación que dé elementos para la vida, para continuar en tu formación misma, para intervenir en la sociedad, con una mirada común que te acerque a una visión más cosmopolita, pero no se puede desconocer la localidad de los contextos, situaciones y culturas en donde están educándose los individuos. Se dice fácil, pero no es sencillo, y ésas son las tensiones más importantes que hoy en día estamos viviendo, por las fuertes presiones de ho-

¹ Díaz Barriga, F. (2013). Innovaciones curriculares. En A. Díaz Barriga (Coord.). *La investigación curricular en México 2002-2011* (pp. 109-127; 153-164). Colección Estados de Conocimiento. México: ANUIES-COMIE. ISBN 978-607-451-076-8 (ANUIES).

mogenización y estandarización que se expresan en situaciones como la idea de homologar planes y programas de estudio y con la entrada, no tan afortunada de los modelos competenciales con una mirada de estandarización muy rígida, inamovible. O el que se impongan y prevalezcan las evaluaciones internacionales, que en realidad no son competenciales si las revisamos a fondo, o por lo menos no desde la mirada de competencias situadas en el contexto cultural específico, evaluadas de forma auténtica a través de situaciones reales de desempeño. En este sentido, hay mucho que cuestionar respecto a lo que se denomina evaluaciones competenciales y que en realidad sean competencias para la vida con un carácter de universalidad, que no tengan sesgo cultural. Opino, como otros autores, que todo instrumento va a tener un sesgo cultural, aun construido localmente, y que es imposible que haya instrumentos válidos para todo tipo de entorno, contexto y cultura. Ustedes mismos que dominan el ámbito de la enseñanza de las lenguas, saben que la lengua es cultura, que la lengua es expresión del pensamiento, que la lengua es cosmovisión y que si queremos estandarizar las competencias comunicativas, vamos a incurrir en el error de privilegiar desde la mirada del que estandariza en relación al que no se ve favorecido en esa estandarización. Es difícil pero es ahí donde hay que buscar el equilibrio, que me parece no es tan fácil de lograr, pero hay que buscar ese punto que nos permita que la educación, sin renunciar a lo local y lo nacional, también recupere esta idea de que hay saberes con una relevancia que apunta a la universalidad.

En el discurso de la universalidad, o más bien de la llamada “globalidad” lo que escucho y leo, al menos en modelos y proyectos curriculares, es un discurso muy uniforme y hegemónico; desde la mirada de globalización de la economía, de la eficiencia, en la lógica de los procesos productivos, desde la mirada de estandarización y cualificación laboral, pero hay otras cosas que hay que recuperar en la formación de un ser humano. Hay que hablar del individuo, de su participación en sociedad y de lo que nos humaniza, y nos permite compartir como seres humanos una serie de derechos y de cualidades que son irrenunciables.

HM.: ¿En qué medida el modelo de aprendizaje y enseñanza situadas que usted desarrolla en uno de sus libros *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida* abona a la relación rica y compleja individuo/sociedad entendida ésta como “una relación en la que los ciudadanos producen democracia, que produce a los ciudadanos” y que da relieve a un nexo capital de la democracia que es la diversidad humana? FDB.: Siendo honesta, no sustento este texto, el de *Enseñanza Situada*,² en el trabajo específico de Edgar Morin que aquí mencionas, de los ciudadanos que producen democracia, y que ésta produce a los ciudadanos, no tal cual, pero me interesa mucho el concepto de pensamiento complejo que ha desarrollado este autor³.

² Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.

³ Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. En: http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte1.pdf

Coincido mucho con él, claro, pero en el discurso que introduzco en este libro del 2006, no hablo de la era planetaria a la manera que él lo plantea, pero sí me parece muy importante que la educación no tiene que perder ese vínculo de la institución escolar o de las instancias educadoras, que no son sólo la institución escolar, con lo que son nuestros grandes compromisos y situaciones de vida, tanto en relación a la formación de la persona, como en lo tocante a su participación en sociedad. Yo lo vería en los dos planos, en el del ciudadano y en el de su participación para resignificar la democracia, porque actualmente lo que entendemos como democracia ha quedado con una visión muy reduccionista, pareciera sólo esa mirada que a veces es hasta chocante, la del discurso político, la de la participación en los partidos políticos, las elecciones, los órganos políticos de representación, y la democracia es mucho más que eso. Ése es un gran reto educativo: resignificar ese sentido de democracia y de ciudadanía. Pero también hay otras esferas de lo que es ser persona, en el plano de la construcción del individuo, del ser humano, en las que hay que pensar y trabajar. También existe una importante problemática en cuestiones que son clave, referidas a nuestro entorno, al medio ambiente y la ecología, a la interacción con los otros seres vivos, pues estamos depredando el planeta y ésta es una cuestión que también debe estar presente como tema educativo nodal. La educación para la convivencia con los otros, que conduzca a resolver el problema mayor, la explotación del hombre por el hombre mismo. La educación del ciudadano tiene que ser clara, interesante,

creativa, innovadora, eficiente, pero antes que nada, centrada la formación del componente ético, de responsabilidad social frente al uso y sentido de los recursos de la ciencia y la tecnología, de todas las tecnologías en general, no sólo las de la información y comunicación. Entonces, tenemos que expandir mucho esa idea de la ciudadanía y en ese sentido reorientar el tema de la educación.

Me ha llamado la atención que a veces me preguntan de mi libro de competencias, y yo digo ¿cuál libro de competencias? Hablan del de *Enseñanza situada*. Yo no lo escribí pensando específicamente en el modelo de educación basada en competencias. Lo construí más bien pensando en la visión socioconstructivista que antes he expuesto, por eso el subtítulo del libro: *vínculo entre la escuela y la vida*; la vida en un sentido amplio. Cuando empecé a escribirlo, uno de los antecedentes importantes para mí fue todo el movimiento de la escuela democrática, experiencial y de la educación activa. Por ejemplo, el pensamiento de John Dewey que habla de experiencias trascendentes, de formar no sólo para la vida, sino en la vida. También recuperé diversos teóricos y modelos educativos de corte sociocultural, basados en la idea de construcción de conocimiento en contexto o en situación, de lo que a finales de la década de los ochenta se denominó *cognición situada*. Me interesaron mucho los trabajos que ya se habían venido haciendo sobre aprendizaje y cultura, el desarrollo humano en sentido amplio, el desarrollo cognitivo en contextos de diversidad y en poblaciones vulnerables. A mí me marcó mucho una experiencia en Oaxaca a principios de los años noventa,

que es el antecedente de lo que hoy en día trabajo desde la perspectiva de diversidad en el aprendizaje, el desarrollo cognitivo y la enseñanza situada. Cuando me doy cuenta que mucho de lo se ha construido desde la disciplina psicológica en el siglo veinte, que se expresa en paradigmas que buscan entender el pensamiento, el desarrollo psicológico, la cognición, pero desde miradas ahistóricas, universalistas, que no toman en cuenta el contexto cultural y las experiencias de vida de las personas, es inevitable un choque cuando llegas a esos contextos marcados por la diversidad o la marginalidad. Por ejemplo, cuando quieres con tus instrumentos o normativas convencionales explorar el pensamiento o el aprendizaje de los niños indígenas o de los menores en situación de calle, o interactuar con ellos como interactúas con los chicos escolarizados en la ciudad, es donde sientes que tienes que partir de investigar y educar desde esta idea de diversidad humana y cultural. Por eso volvemos a la tensión mencionada, la cuestión de lo global y lo local.

HM.: De la misma manera que la educación, la evaluación ha sufrido una profunda transformación histórica desde hace aproximadamente un siglo, momento en que se implanta en el campo de la educación. Es un hecho que el acto evaluativo se ha convertido en un todo complejo porque el hecho educativo también lo es. Prueba de ello es la *enseñanza situada y la evaluación auténtica* ¿Hasta dónde podríamos afirmar que mientras no haya un marco interpretativo adecuado que permita una lectura consensada, por parte de las instituciones educativas,

de este complejo *proceso dinámico, abierto y contextualizado*⁴ que es la *evaluación auténtica*, ésta no debería salir del aula donde fue producida?

FDB.: Yo creo que me iría un poco más atrás en esta idea del surgimiento del tema de la evaluación, yo pensaría que es más allá de un siglo. Te diré que algo que me marcó mucho en cómo trabajo hoy en día la evaluación: la lectura de M. Foucault, en ese texto que a todos nos ha movido nuestras certezas sobre el paradigma de evaluación imperante, el texto *Vigilar y Castigar*⁵, donde relata el surgimiento de la evaluación, de los exámenes. Y en mi caso, más que en la dirección de plantear que es un acto tan perverso el de evaluar al otro, desde la idea de que al evaluar lo que se busca es confrontar frente a una normativa más bien rígida, en la que se busca normalizar, estandarizar, conformar a la gente de determinada manera, y finalmente, tenerla bajo control mediante el empleo de los dispositivos que se construyen para evaluar. Un control que pretende que la gente se desarrolle o se eduque en una misma y única dirección, donde se penaliza o estigmatiza al que se sale de lo esperado hacia los extremos de lo que se considera la normalidad. Ésa es la crítica más importante que hacer a los paradigmas fundacionales de la evaluación normalizadora y estandarizada.

Yo los cuestiono mucho desde mi formación como psicóloga educativa, pues

⁴ Castillo Arredondo, S., Cabrerizo Diago, Jesús,(2010), *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*, Madrid, Pearson, p.17

⁵ Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI, trad. de A. Garzón.

se presentan como uno de los saberes centrales en el campo histórico y técnico de la evaluación psicológica. Esta perspectiva de la evaluación toma auge en los entretelones de las guerras mundiales, precisamente queriendo dar un soporte de aparente científicidad a cuestiones como el reclutamiento, selección y evaluación para la ubicación de las personas en determinados puestos, como es el caso de los famosos Beta Army. De ahí surge una suerte de métrica para valorar al ser humano, que tiene todo un sentido y filosofía respecto al mismo y que hoy en día, aunque se cuestiona mucho, sigue siendo el sustento de modelos importantes de evaluación. Hay que cuestionar los usos de las evaluaciones porque se toman decisiones importantes y trascendentes, no sólo para la vida de un individuo en particular, sino para todo un colectivo o una comunidad. Incluso me atrevo a decir que para todo un país, para todo un género o una cultura determinada. El mal uso y abuso de la “etiquetación” del ser humano que está detrás, es una de las cuestiones que más nos deberían preocupar. Y he ahí que en toda esa discusión, que fue una discusión de muchas décadas, ya que no es reciente, se nos olvida que ya a lo largo del siglo XX hay muchos textos que cuestionan la teoría clásica de los tests o sus nuevas versiones, y se vuelve a caer en los mismos presupuestos acerca de lo que es el ser humano y la métrica para valorarlo. Es así que los diversos autores y perspectivas que desde diversos discursos que forman parte de los movimientos de evaluación alternativa, auténtica, contra-evaluación o como quieran llamarle, van en esa dirección, una fuerte crítica a la

evaluación estandarizada, a sus supuestos, usos y efectos. Se busca darle un sentido a la evaluación que sea para la comprensión de procesos, para la mejora de los mismos, donde la persona no sólo es objeto de evaluación, sino es un sujeto activo en la misma y recibe sus beneficios. En la evaluación alternativa y auténtica, se busca comprender y mejorar el proceso educativo, el que el educando logre un juicio y una mirada apropiada de sus propios aprendizajes, logros y deficiencias, que encuentre caminos para avanzar. Por lo mismo, es una mirada de evaluación formativa, que está muy ubicada en el contexto donde ocurre el proceso educativo, cuyo punto de partida y de llegada va ser acompañar y desvelar los procesos educativos, retroalimentar a los agentes educativos, a los participantes en la evaluación, profesores y estudiantes.

No basta con cambiar instrumentos. El problema es que los mismos instrumentos que se usan en la perspectiva de la evaluación auténtica, los puedes desvirtuar, adaptar, mimetizar, son camaleónicos para una mirada de evaluación muy judicativa y que no cambia en nada la cultura de la evaluación imperante. Por ejemplo, el portafolio puede ser tu instrumento “ideal” a la hora de calificar con listas de cotejo, para ejercer la heteroevaluación o certificar unidireccionalmente los aprendizajes. Le puedes quitar, en aras de una pretendida validez y confiabilidad, aquellas situaciones que permiten la contextualización e interacción en proceso, en la medida en que se salgan de control y que te hagan perder la medida “objetiva”, o que te suban el factor de error. He revisado unos artículos de investigación sobre

el empleo de rúbricas y portafolios, que me llaman la atención, porque se apartan completamente de la filosofía y premisas de la evaluación auténtica, e inciden en usos sumamente acotados a la teoría clásica de los tests, con pruebas estadísticas muy sofisticadas, utilizando evaluadores externos que no tienen conocimiento de lo que es el contexto donde se ha generado el aprendizaje medido, ni exploran procesos, y sin posibilidad alguna de reflexión o autoevaluación del aprendiz mismo.

Lo difícil del tema de la evaluación auténtica es cambiar precisamente la mirada imperante hacia la evaluación, educar al evaluador. Y aquí, el evaluador va a ser el profesor, los alumnos, el propio alumno sobre sí mismo. Hay trabajos donde lo que se documenta, no es sorprendente, pero sí de llamar la atención, que los que más se resisten a este tipo de evaluaciones en la educación primaria son los papás. Sorprendentemente uno pensaría que el padre está angustiado porque el hijo vive ansioso con los exámenes y hasta aterrorizado, sobreevaluado, y no, muchos padres exigen los exámenes, les importa mucho que les digan la calificación numérica obtenida por el hijo, les preocupa mucho que el hijo esté ubicado en los primeros lugares del grupo, de los treinta o cuarenta estudiantes del curso, en qué lugar está, si es el mejor, qué premio le van a dar. Ésa es una mirada y una filosofía hacia la evaluación, y esa tendencia hacia la etiquetación que es difícil de cambiar. Ha cambiado la nomenclatura, pero no la forma en que etiquetamos. Ya no se usa en Psicología, porque eso atenta contra los derechos humanos y la dignidad de la persona, que se le diga a alguien que tiene “idiocia”, es

decir, que es “idiota”, “retrasado mental” etc., ahora ya se dice que tiene “discapacidad” o “capacidades diferentes”. Pero el que se diga a un padre “su hijo tiene capacidades diferentes” sigue teniendo una representación social y una carga emocional tan fuerte que ya te puedes imaginar lo que sucede. Sí, el cambio es difícil. Lo que también me preocupa es esta tendencia en la que lo que se quiere recuperar son los instrumentos para estandarizarlos y que sean sustituto o complemento de las evaluaciones objetivas clásicas.

HM.: Sabemos que en los procesos de construcción de los saberes, debe haber coherencia entre las situaciones de evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje como lo afirman diversos autores, entre ellos usted en su libro *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, cuando habla de la perspectiva constructivista de la evaluación. Dicha coherencia, lamentablemente, no siempre ocurre en nuestro país. Surgen dos preguntas: ¿por qué no ocurre? Y ¿cómo incide la producción de los investigadores de las áreas del conocimiento en la política educativa del país?

FDB.: La reflexión es sobre por qué en los procesos de construcción de los saberes es importante que haya coherencia entre la enseñanza y en el aprendizaje con la evaluación, pues parecería un principio obvio, pero no siempre se da esa coherencia. Yo diría que es frecuente que no se dé esa coherencia. Hay muchos estudios al respecto, además de lo que uno observa y explora en el ámbito educativo. Desafortunadamente existe la tendencia en muchos profesores a que las evaluaciones que aplican tengan un nivel de mucha más

complejidad de lo que han enseñado, por lo que conceptos igual o más complejos, o que tienen que inferir a partir de lo que han enseñado, son los que aparecen en los exámenes o bien plantean tareas de solución de problemas que no se han trabajado en el aula. El resultado es obvio, no corresponde la enseñanza a la evaluación y eso genera tasas de reprobación mucho muy altas, y es el pan de cada día. Existe una preconcepción de que el conocimiento aprendido en clase puede aplicarse casi automáticamente en un nivel de mayor complejidad al enfrentar una situación diferente a la original, es una concepción de la transferencia en el conocimiento que corresponde a una mala comprensión de lo que esto implica. De hecho, el proceso de transferir los saberes es el proceso más complejo, es el mayor reto en el acto educativo, incluso muy inquietante desde la perspectiva de la educación por competencias ¿Cómo se logra que lo que yo enseñé se transfiera a otro escenario, a otra situación, y sobre todo si representa mayor complejidad?. Eso ya se ha visto que es el quid de la cuestión.

Otro aspecto se relaciona con la actitud hacia la evaluación. Desafortunadamente, me temo que todavía para muchos profesores, el acto de evaluar es un acto de poder, donde ellos son los únicos que creen tener derecho de tomar decisiones acerca del educando. Podríamos poner muchos ejemplos anecdóticos de profesores que inician sus cursos diciendo: “Yo repruebo al 80 %”, “Conmigo si acaso pasarán unos cuantos”, o el conocido “Dios 10, yo 9 y todos los demás, de 6 para abajo”. El gran problema es que ahí hay otra cuestión, si yo repruebo

al 80 por ciento de mi grupo porque mi enseñanza no fue coherente con mi examen ¿a quién repruebo, a mis alumnos o a mí mismo? Mi acto de enseñanza no dio los frutos esperados, o mi programa educativo no es el conveniente, o pasaron incidentes en mi proceso educativo que no lograron consolidar el aprendizaje. El propio Santos Guerra lo dice así, cuando se piensa en la evaluación educativa y del aprendizaje, se piensa que es unilateral, que es heteroevaluación y que sólo el profesor la ejerce y que todo se centra en el alumno y todo lo demás no se evalúa. Eso hay que cambiarlo. Por supuesto, buscar la coherencia entre evaluación y acto educativo. Por eso te comentaba, sin que sea una panacea ni mucho menos, en ese movimiento de las evaluaciones alternativas o auténticas, se busca precisamente, según plantean autores del campo como Darling-Hammond,⁶ la coherencia entre enseñanza y evaluación. De hecho, las mismas tareas, actividades o proyectos con los que se está generando el proceso educativo son los insumos y producciones para la evaluación, no es un instrumento aparte que no tiene que ver con lo que ocurre en el proceso educativo mismo.

Por otro lado, me cuestionabas por qué la producción de los investigadores que estamos en los temas de evaluación y en los de política educativa no incidimos mayormente en la toma de decisiones, en la manera en que esto se ejerce en el sistema educativo nacional.

⁶ Darling-Hammond, L., Aness, J. y Falk, B. (1995). *Authentic assessment in action. Studies of schools and students at work*. New York: Teachers College Press.

Te comento que ésa fue la gran pregunta en el congreso que acaba de terminar del COMIE, que fue un congreso a 20 años del surgimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, y que fue muy importante porque se presentaron estados de conocimiento. En ellos se hace un balance de muchas áreas de investigación en educación, es decir, qué se publicó en los últimos 10 años en currículum, en formación de profesores, en historia de la educación, en actores educativos, en educación y tecnologías, entre muchas otras, y cómo trascendió ese conocimiento.

¿Y por qué no está impactando significativamente en la política educativa este corpus de conocimiento? ¿Por qué las grandes reformas educativas, la formación de docentes, la tan polémica evaluación de los maestros, la organización y gestión de las escuelas o centros escolares no sigue al menos en parte lo que se desprende de ese saber acumulado por los investigadores?

Creo que es algo muy complejo, no sé si tenga la respuesta, pero desafortunadamente en nuestro ámbito educativo, y en otras latitudes, el ámbito de la política educativa desde los ministerios y secretarías de educación no tienen como interés principal el ámbito de la investigación educativa. O se recupera de manera muy parcial y poco sistémica, para fundamentar ciertas problemáticas y políticas educativas, pero miradas de fondo no hay, eso me parece un factor clave. Segundo, las decisiones en materia educativa en nuestro país no siempre pasan por gente calificada en el tema. Desafortunadamente, muchas de las personas al frente de secretarías o departamentos importantes en el

sector educativo no tienen una trayectoria en el campo de la educación, sino en el de la política o bien proceden de otro sector.

Yo me pregunté mucho, en algún momento, si a alguien que fuera del campo de la educación, el gremio médico lo iba a aceptar como Secretario de Salud, ¿verdad que no? Pero en el gremio educativo puede ser el médico, el economista, el abogado, el que dirija la educación del país, si acaso partiendo de su saber como docente si es que acaso ha tenido experiencia enseñando, pero parece que no se requiere del dominio y la experiencia en el campo dirigir los temas educativos nacionales. Esto me hace pensar que la temática educativa se sigue viendo como un asunto menor en el plano de la política nacional, pese a que en el discurso se diga lo contrario.

Otra cuestión es que la política educativa está mediada en muchos sentidos por los intereses sindicales. El papel de la gente que investiga, que produce conocimiento sobre la educación, ha sido marginal. También puede ser una autocrítica al ámbito mismo de la investigación, los que somos parte de la investigación del currículum, hemos dicho que se ha sofisticado mucho el campo, que ha entrado, ahora en la nueva era de los discursos posmodernos, mismos que son muy complejos, y que eso a lo mejor hace que se pierda el sentido para los actores de la educación: el profesor, la gente que está en planeación educativa, en diseño curricular. Cuando estos actores se acercan a la investigación educativa, lo hacen queriendo encontrar respuestas prácticas a su ámbito de problemática, no teorías sofisticadas, ni a debates, ni explicaciones más allá de lo que

es su campo de interés e intervención. Es ahí donde siento que nos ha faltado construir un puente. Un puente que nos permita un mayor acercamiento a los escenarios, a los actores y llevar el discurso educativo de los académicos a donde tiene que incidir. Me hace recordar una entrevista a César Coll⁷ donde afirma que los cambios curriculares no son resultado de evaluaciones ni de investigaciones, sino están marcados por cuestiones de índole política e ideológica.

Creo que también nos corresponde movernos en la dirección de una mirada muy crítica, pero también me parece que no nos debemos quedar en la crítica estéril. Tú sabes que ésa es la crítica más fuerte a los autores críticos de la educación, cuando su discurso es sólo para atacar lo que no se hace bien, terminan siendo paradójicamente gente que va a favor del pensamiento reaccionario en la educación, porque no permiten que las cosas cambien, descartan e inmovilizan cualquier iniciativa; aun cuando las propuestas para el cambio no sean ni maravillosas ni resuelvan todo, también hay que construirlas. Yo estoy cada vez más convencida que tendríamos que construir y dar a conocer buenos ejemplos de prácticas educativas, ejemplos de profesores y comunidades educativas en contextos de diversidad, en contextos difíciles, con poblaciones vulnerables que están haciendo cosas que son maravillosas. Si te das cuenta de las condiciones de las que

⁷ Coll, C. (2006, agosto). Cada vez que ha habido cambio curricular, ha sido como resultado de un debate ideológico y no del análisis de las evaluaciones. Entrevista a César Coll. *Docencia*, 29, 30-39.

parten muchos alumnos, siendo chicos que no se ajustan a los estereotipos de la familia integrada, de los padres cultos que los impulsan a estudiar, de las condiciones sociales favorables, etc., esto, que es muy real, al mismo tiempo se ha traducido en estereotipos que nos inmovilizan para trabajar. Yo rescato las ideas que tiene el investigador argentino, Ricardo Baquero⁸, emanadas de la perspectiva sociocultural, de que tenemos que partir siempre del principio de educabilidad: la cualidad intrínseca de todo ser humano es la posibilidad de aprender y educarse. No se la debemos negar, sean cuales sean sus condiciones o puntos de partida.

HM.: Dada la complejidad a la que ha llegado la práctica evaluativa que debe desarrollar el profesor ¿cómo conciliar, en un país como México, este enfoque sistémico y riguroso de la evaluación y las grandes deficiencias en la formación de los profesores pero también las grandes carencias materiales?

FDB.: La pregunta misma ya plantea en sí dos cuestiones importantes, que si no las atendemos, las cosas no van a cambiar. Sí es cierto, hoy en día se le pide al profesor la implementación de prácticas mucho más sofisticadas y complejas para evaluar. El reto para el docente es enorme, desde el tipo de innovaciones que se le pide instrumentar enfoques curriculares centrados en el alumno, evaluaciones auténticas, incorporación de tecnologías informáticas, educación por competencias, tutoría, aprendizaje experiencial, en fin, todos los

⁸ Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

etcéteras. Y no hay la formación docente adecuada. Mientras no le apostemos a una formación docente de largo aliento y en serio, las cosas no van a funcionar, pero también tenemos que pensar distintos escenarios de formación docente. Pareciera que sólo sabemos de uno: el curso formal, el diplomado, que pueden ser muy buenos, siempre y cuando reúnan ciertas condiciones. Esos cursos tan cortos e improvisados, desvinculados de los escenarios docentes reales, son más para simular que para cambiar: te cito dos semanas antes para darte tu nuevo libro de texto y decirte que a partir del lunes eres profesor por competencias o que guardes tu examen y que ahora saques tu rúbrica y que dicha rúbrica ya está prefabricada. O cuando los docentes entienden que el mensaje del constructivismo es que “ya no enseñes”, que los estudiantes aprenden solos. Por ejemplo, a los docentes de preescolar les movió sus referentes cuando interpretaron que con el cambio del programa, los ámbitos del desarrollo infantil (lenguaje, pensamiento, motricidad, sociabilidad, entre otros) ya no eran importantes, sino que tenían que enseñar por competencias, instrumentar ciertos proyectos. Entonces, ésa es la peor manera de formar al docente, además desconociendo su saber acumulado, su experiencia, las cosas que sí sabe hacer bien; es como decirle “no eres competente, empezemos de cero” y eso no es posible. Tienen que ser procesos formativos de largo aliento, no sólo más tiempo y dedicación, sino muy vinculados a la práctica, donde salgan a la luz los incidentes críticos de la práctica del docente, donde ellos [los que se están formando inclusive si ya tienen muchos años de servicio] resignifiquen el

plan curricular, lo reconstruyan para ajustarlo a su escenario, a sus alumnos, donde tengan apoyo, mentoría, supervisión, equipos técnicos colaborativos y de soporte, y en donde además, se tenga la posibilidad de compartir, trabajar como un colectivo. Suena idílico, pero en los contextos en que se ha logrado avanzar, ha sido así. También se trata de entender el trayecto profesional y de vida del profesor; no es lo mismo el profesor que recién termina la educación normal y hace sus pininos en las aulas. Se ha estudiado que al inicio del trabajo docente, el profesor debutante tendrá ciertos dilemas y conflictos. En algunos contextos ha funcionado una evaluación formativa con mentoría, acompañando la práctica y entablando un diálogo reflexivo con el mentorado, discutiendo sus avances y retroalimentando en serio su práctica. En otros escenarios, con maestros que ya tienen más tiempo dando clase, los profesores pueden participar en la construcción de proyectos didácticos, que no necesariamente vienen rígidamente de los que prescribe el currículum formal, sino de las situaciones locales, de los escenarios, de las necesidades e intereses de sus alumnos. Por ejemplo, que ustedes dijeran, somos los maestros de lenguas y nos gustaría consolidar un proyecto de textos digitales, multimedia, muy abiertos a una serie de recursos y posibilidades para trabajar en lenguas extranjeras con los estudiantes, de acuerdo a nuestro grupo y experiencia, y esos proyectos, si están debidamente planeados y apoyados por la institución, fructifican mucho y en sí mismos son un medio para la formación y experimentación didáctica del profesor. La formación del profesor la deberíamos ver como algo

continuo que no termina, así en el caso del avance en el logro de las competencias comunicativas en las lenguas extranjeras, nunca acaban en el sentido de que siempre hay algo más que aprender o perfeccionar.

HM.: Ante el paradigma del constructivismo sociocultural que da relieve al aspecto social de la construcción del saber pero también ante las tecnologías web que facilitan el trabajo colaborativo y auténtico en tareas relacionadas con la vida y que dan la oportunidad al aprendiente de autorregular su aprendizaje así como de autoevaluarse de manera auténtica gracias a las numerosas interacciones que se puede tener con actores sociales a través de la Red, ¿qué rol o roles asignan al profesor todas estas posibilidades del mundo actual que se convierten en prácticas docentes?

FDB.: Me gustaría comentar algo al respecto porque ya se ha hecho mítico ese asunto del nativo digital. Hay muchos estudios, no sólo desde la visión sociocultural y psicológica, también lo han explicado los sociólogos, los politólogos, en fin, muchos estudiosos de la educación que se han interesado en ver qué sucede con los grupos de jóvenes, ante las tecnologías digitales en su incursión social, y ahí es donde se ha visto un impacto muy fuerte, pero tendríamos que matizarlo. Primero, no todos los jóvenes tienen acceso a la tecnología; segundo, son jóvenes de cierto estrato social y de ciertas sociedades, más tecnificadas, más avanzadas, los que han recibido los mayores beneficios de la incursión en la virtualidad. En nuestras sociedades, en vías de desarrollo, también hay sectores altamente tecnologizados, y también hay sectores crecientes, que siendo de un

estrato socioeconómico no favorecido, tienen acceso a la tecnología, y esto ha modificado sus prácticas sociales, formas de socialización y comunicación e incluso su identidad. El impacto más fuerte es en las posibilidades de comunicación, en las áreas de recreación, por ejemplo, en el acceso a todo tipo de información, en los aprendizajes con un carácter informal, lo que puede abarcar un amplio espectro, desde las cosas más banales hasta la conformación de grupos muy interesantes formados por esa población joven en torno a movimientos políticos, sociales, ecológicos, de derechos humanos, entre muchos otros. Tengo presente la última encuesta del INEGI, en donde resulta que son los jóvenes mexicanos quienes más usan internet y las tecnologías digitales en comparación a otros grupos de edad, pero existe una gran desigualdad en el acceso. Y por cierto, usan más las tecnologías en su casa, que en las escuelas o en el trabajo.

¿Qué implica eso? Siendo un servicio pagado, los usos prioritarios son bajar música, meterse al Facebook, twitear, jugar, ver información, videos, se da prioridad al uso recreativo y comunicacional. Pero ya se han hecho estudios de estos jóvenes en el entorno educativo, bajo el supuesto de que estos jóvenes que dominan las tecnologías digitales van a mostrar grandes habilidades para desenvolverse en las redes sociales o en los ambientes virtuales con fines educativos y resulta que no necesariamente es así. Ahí te mencionaría los trabajos de Daniel Cassany⁹, que es una

⁹ Cassany, D. (2008). Leer en la red. En: Elizabeth Narváez y Sonia Cadena Castillo (Eds.). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos*

autoridad en la materia, muy cercano al campo de las lenguas. Él y muchos otros encuentran que los jóvenes en los contextos escolares, no muestran la literacidad crítica ante la red, su navegación con fines escolares es bastante superficial, el verbo “googlear” es lo que prolifera, el recortar y pegar también, la reproducción de la información sin un filtro, sin una reflexión, sin una pertinencia, es lo de cada día. Hay muchos estudios de los sitios favoritos de internet para la tarea. Primero es Google (“googlear”) y hasta hace poco con mis alumnos era *monografias.com*, trabajos ya prefabricados, *elrincondelwago.com.*, o la copia de los textos que aparecen en la *Wikipedia*. Ésos son sitios que de ninguna manera “prohibiría” para las tareas, pero les daría otro uso, que no se limite al consabido “copio y pego”. Hay un sitio en la red de los 100 resúmenes literarios de obras que te piden en la escuela, entonces si te piden leer, *El cantar del mío Cid*, *El sí de las niñas*, pues ahí está, no pierdo mi tiempo, corto y pego. Esto no tiene sentido. Se ha visto que hay que trabajar con los estudiantes para que el filtro y manejo de la información sea otro muy distinto. Es ahí donde yo le doy mucho valor al trabajo del profesor. Pero volvemos a lo mismo, nadie da lo que no tiene: capacidad de argumentar, de filtrar información, de analizar, de contrastar varias fuentes de información, de formarse una postura propia ante la comunicación, sea impresa o digital. En la propuesta de Cassany se plantea la necesidad de que los usuarios de la red aprendan a dilucidar

posibles (pp. 195-219). Bogotá: Universidad Autónoma de Occidente, Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN).

quién está detrás de esos mensajes, ¿Cuál es su ideología?, ¿Cuál es su interés?, ¿De qué quieren convencernos?, ¿Qué quieren vendernos?, ¿Qué solidez tiene su conocimiento?, ¿Con quién entra en controversia?, ¿Cómo me posiciono yo mismo ante esos mensajes? Sin importar si el profesor es o no tecnólogo, si es un buen profesor, estas preguntas apoyan mucho a los alumnos en el desarrollo del pensamiento crítico y en sus habilidades de análisis de los mensajes en el ciberespacio, y la labor del agente educativo no se pierde. Ahora está proliferando, lo de los PLE (entornos personales para aprender, por sus siglas en inglés, *personal learning environment*)¹⁰. Se trata de que el alumno construya su propio entorno de aprendizaje apoyado en la infinidad de recursos y contenidos digitales de la red, sobre todo de la web 2.0, eminentemente social, en la lógica de una nueva ecología del aprendizaje. Por ejemplo, te contaré una experiencia de mis alumnos de licenciatura en el área de Neurociencias. Un grupo de alumnos está trabajando entornos de autoaprendizaje con recursos libres de la red. Se meten a la red, buscan videos, simulaciones científicas, sitios especializados, entrevistas y biografías de expertos connotados, videos explicativos del funcionamiento del sistema nervioso, simulaciones y materiales didácticos donde viene muy bien planteado lo que son los

¹⁰ Adell, J. y Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Roig Vila, R. y Fiorucci, M. *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las TIC y la interculturalidad en las aulas*. En http://digitum.um.es/jsui/bitstream/10201/17247/1/AdellyCasta%C3%B1eda_2010.pdf

métodos de investigación en este campo, videos de experimentos clásicos de laboratorio, juegos e incluso canciones alusivas, textos científicos, entre otros muchos recursos. En función de sus propios intereses y necesidades, recuperan estos recursos y los personalizan, construyen su propio sitio web, blog, portafolio o incluso WebQuest, lo comparten en su Facebook, trabajan en colaboración e incluso han impartido talleres a otros de sus compañeros con apoyo de estos materiales, son iniciativas muy interesantes que muchos de sus propios profesores no tienen y que otros sí han tenido la visión de apoyar e incluso asesorar¹¹. Sabemos que la queja de los alumnos en las universidades es que el maestro sigue llegando a impartir cátedra tradicional y en áreas como ésta, hay muchísimos recursos digitales, de realidad virtual y multimedia que apoyan un aprendizaje más significativo y vivencial, con mayores posibilidades de lograr una representación fidedigna del conocimiento. El profesor puede ayudar como un asesor a recuperar esos materiales y validarlos, también es una experiencia de aprendizaje para el propio docente. Es cuestión de actitud, pues hay profesores que responden: “yo soy experto en la materia, soy doctor en algo y ésta es mi clase, y yo enseño como quiero, y al que no le guste que se salga”. El uso crítico de recursos de la red con fines educativos podría ser la pauta para generar algún trabajo de investigación, para diversificar áreas de interés, es ahí donde el profesor debe estar presente.

¹¹ Un ejemplo de lo anterior se encuentra en el sitio Vero y el fantástico mundo de las Neurociencias, en <http://angelverivazne.wix.com/veroneuro>

Una tendencia importante que se ve cada vez más, es que la frontera entre la educación formal e informal se está borrando, dando la pauta a lo que Coll llama una nueva ecología del aprendizaje¹². Ahora bien, no se borra el papel del agente educativo, pero hay que repensar cuál es su nueva función como agente educativo que puede apoyar esos procesos. Me imagino algo similar con los profesores de lengua. A mis alumnos les pido que busquen sitios educativos en internet, sobre ámbitos que a ellos les gustaría aprender y que se les ha dificultado mucho en la escolarización. Hay quienes han encontrado lugares maravillosos para la enseñanza de las lenguas. Tienen de todo, se pueden grabar, escuchar, les hacen corrección, se meten a los textos, los traducen, les corrigen dicha traducción, hay videos y en algunos casos ellos mismos se pueden videograbar al conversar, etc. Pero pensemos que tendrían que ser alumnos autorregulados y con habilidades para el estudio independiente, lo que no se ha consolidado debidamente con nuestros chicos, necesitan de nuestra guía y ahí es un nicho de oportunidad para los maestros. Por tal motivo, más que rechazar estos recursos en la lógica de aprendizaje informal y autoiniciado, los deberíamos recuperar y resignificar en nuestras aulas. Lo mismo con el caso del portafolio europeo de lenguas¹³, que ofrece una plataforma de recursos y marcos de

¹² Coll, C. (2013, Febrero). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula*, 219, 31-36, en http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/articulos/Coll_CurriculumEscolarNuevaEcologia.pdf

¹³ Portafolio Europeo de Lenguas, PEL en <https://www.oapee.es/e-pel/>

análisis para explorar el avance en el dominio de las competencias comunicativas en lengua extranjera.

HM.: *Si la evaluación formativa, en sus propias palabras, está orientada a que el docente, como agente evaluador, logre regular el proceso de enseñanza y aprendizaje, la evaluación formadora se dirigiría a promover que el alumno sea quien aprenda a regular sus propios procesos de aprendizaje.*¹⁴ ¿Por qué estas funciones, no han avanzado de igual manera que la función social de la evaluación?

FDB.: Tengo la idea de que es precisamente debido a la manera en que seguimos viendo a la evaluación y por la forma en que está enquistada en nuestro sistema educativo. Llamémosle cultura de la evaluación educativa, papel de la evaluación, como sea, pero varios autores dicen que estamos viviendo una época en la que lo que prolifera y va por delante del acto educativo es el tema de la evaluación. Algunos autores dicen que se ha “pervertido” el sentido de la evaluación. Cuando se pensaba que la evaluación era para retroalimentar el proceso, ahora es la enseñanza la que se modela en función de la evaluación, y peor todavía, en función de responder una determinada prueba. Y es el caso de una mirada a la evaluación en la que prolifera su función social mal entendida, porque sólo está orientada a calificar y a certificar. Uno piensa que es por lo masivo de la escuela, o porque se necesita decir quién sí o quién no posee un determinado saber,

pero volvemos a lo mismo a filtrar gente en función de parámetros normativos, sin ahondar en la comprensión del porqué ni entender el contexto para propiciar su mejora. La situación es que me parece que la evaluación está en una encrucijada y en una contradicción muy grande, porque así como hay propuestas innovadoras y posibilidades como nunca hemos tenido para evaluar el aprendizaje significativo y para la autoevaluación, para que éste sea un acto de toma de conciencia, de autorregulación, la realidad es que no es eso lo que está cristalizando, porque simplemente se le da el mayor peso a los otros aspectos de la evaluación. Es la contradicción más grande que veo en las reformas educativas actuales. Al profesor se le pide una mirada muy constructivista, de desarrollo humano, de acompañamiento del alumno, de facultamiento del estudiante, de toma de conciencia y agencia personal, de mucha reflexión, para que claro, sea capaz de ir valorando y monitoreando su aprendizaje, pero a la hora de la verdad ¿qué es lo que cuenta? Las mismas evaluaciones de siempre, centradas en la elección de opciones sobre segmentos de información declarativa. ¿Qué pasa con pruebas como Enlace? Se ha documentado la manera en que se han desvirtuado los fines que se pretendían; los profesores el día de la prueba, les piden a los niños de bajo aprovechamiento o a los niños que están en situación de inclusión al aula regular, que no vayan, que no resuelvan el examen, porque bajan los resultados del grupo. Esos niños son los que se salen de lo “normal” y se ubican en el extremo bajo, no convienen al sistema. Hay también una fuerte presión para los otros

¹⁴ Díaz Barriga, F. y Hernández, G.(2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill Interamericana, tercera edición, p. 332.

niños. Te cuento una anécdota, un día me llama una persona muy cercana, que es profesionalista, y me dice que su hijo de primaria tenía que presentar la prueba Enlace. ¿Qué es eso de la prueba Enlace?, -me dice- porque mi hijo no puede dormir, está muy nervioso, muy ansioso, casi a punto de llorar porque mañana le hacen esa prueba que se llama Enlace y toda la semana se la han pasado contestando cuestionarios y la maestra les dijo: pobre del que no pase. ¿Qué sucede? Yo hablé con el niño y le dije, no te preocupes, no pasa nada, nadie te reprueba o corre de la escuela, tú responde lo mejor que puedas, pero cálmate. Es preocupante que se generen estas tensiones en los niños ¿Es lo que buscamos con la evaluación?

HM.: En el caso particular de la enseñanza de las lenguas y las culturas, ¿qué hacer ante lo que usted llama en su libro sobre *Estrategias docentes* una cierta acentuación de profundas “patologías” en las prácticas evaluativas en las que lo que se enseña está en función de competencias comunicativas establecidas por referenciales hechos en Europa, el caso del Marco Común Europeo de Referencia, o en Estados Unidos por exámenes como el TOEFL? En nuestro país, estos materiales son utilizados muy frecuentemente como objetivos de enseñanza porque son vistos como criterios cosificados, suprimiendo así su parte viva que se retroalimenta para cambiar.

FDB.: Me gustaría darle el crédito al Dr. Miguel Ángel Santos Guerra¹⁵, que es quien utiliza el término de “patologías en la evaluación”. Él tiene un artículo clásico que nos gustó mucho a Gerardo Hernández mi co-autor en *Estrategias docentes* y a

mí, por eso desarrollamos el tema. Me gustaría que todos los profesores leyeran ese artículo, está en la red y cualquiera lo puede bajar. Es de esos textos que te hacen reflexionar, ubicarte a ti mismo como evaluador y como sujeto evaluado. Las patologías de la evaluación son diversas, algunas son éstas: hoy no se evalúa lo que se enseña, se enseña para la evaluación, sólo se evalúa al alumno, sólo una parte del conocimiento, sin reconocer que sólo se evalúa el componente declarativo y de manera muy descontextualizada, no se evalúa para mejorar. Se engaña uno mismo cuando se asume que se está evaluando con determinados instrumentos “las competencias de la vida”, los saberes trascendentes, que son para todas las culturas y están libres de sesgo, es entonces cuando deberíamos reconocer los límites de las evaluaciones, cualesquiera que sean. No se evalúa de una manera más holística y situada, para saber qué logró aprender esta persona en determinada situación didáctica ¿cómo fue la enseñanza que recibió?, ¿En qué contexto educativo se desenvuelve?, ¿Qué relevancia tiene lo que se está evaluando en el contexto donde está la persona?, ¿Qué facilidades y restricciones tuvo el acto educativo? Habría que explicar el porqué de los resultados. Se evalúa como acto de poder, no se permite la reflexión y la auto evaluación, los usos que se le dan a la evaluación no son para la mejora, son ya sea para vigilar, castigar,

¹⁵ Santos, M. A. (1988). *Patología general de la evaluación educativa. Infancia y Aprendizaje*, 41,143-158. En http://search.babylon.com/?q=Patolog%C3%ADa+general+de+la+++evaluaci%C3%B3n+educativa.+Infancia+y+Aprendizaje%2C+41%2C143-158&s=web&babsrc=HP_ss

premiar, otorgar financiamientos o no darlos. Los usos y la toma de decisiones no están en manos de los educadores; son muchos los aspectos que hay que reflexionar sobre este contexto de patologías y paradojas, que ahí es donde te comento que deberíamos repensar la evaluación, no sé si tan idílicamente como lo hemos descrito, pero buscando que, sin perder la función social, se recupere la función didáctica, y le dé un cariz más humano al tema de la evaluación. En ese sentido, el tema de los referenciales, de los instrumentos de evaluación a largo alcance, siento que pudieran tener un sentido. Me gustó mucho la ponencia que presentó la profesora Magdalena Hernández de la Universidad Veracruzana, cuando decía que quienes tienen poder de decisión en la institución, ante la necesidad de una certificación y al darse cuenta que los exámenes para certificar siguen teniendo un fuerte sesgo cultural, contextual, que no son apropiados para los estudiantes, logran repensar esos exámenes, sin renunciar a tener buenos estándares de un nivel alto de complejidad, por lo que generan un buen instrumento apropiado para su comunidad educativa. A este instrumento le asocian un proceso formativo, ya que es engañarnos si se dice que son instrumentos para asegurar la calidad educativa por el solo hecho de administrarlos.

Hay una analogía que usa mucho el Dr. Ángel Díaz Barriga¹⁶. Es similar a lo siguiente: si vas al médico, y él te manda a hacer un examen y te dice que tienes

altísimos niveles de colesterol o que el azúcar está en un nivel que indica que el paciente es diabético, ¿esa sola valoración te ayuda a la mejora? El solo hecho de hacerte los análisis pues claro que no ayuda a la mejora de tu condición, sólo la identifica. Son todas las cuestiones que se tienen que hacer en torno a la salud, en el cambio de hábitos de vida, de alimentación, de cuidado, de medicación, las que eventualmente harán la diferencia y se logrará la mejoría o curación. Es necesario un monitoreo para verificar si se van dando los cambios apropiados en la salud, y si eso no funciona, buscar otro esquema de intervención y medicación. Es una analogía muy mecanicista, pero de forma sencilla funciona para entender por qué esas evaluaciones internacionales no tienen un buen uso: el solo hecho de medir y decir que México es el último país de la OCDE en el área académica que quieras, a través de la medición que hace Pisa ¿eso de qué sirve? Sólo sirve para un manejo mediático que redunde en un mayor demérito o descrédito de profesores y de estudiantes, más bien lo que se debería pensar es que las evaluaciones tuvieran un uso para retroalimentar y sobre todo, para instrumentar acciones de mejora y cambio educativo. He leído autores que dicen que no es necesario que las pruebas sean censales, si en realidad fueran sólo para retroalimentar, podrían ser muestras suficientemente representativas, guardando el debido anonimato, para no lesionar los intereses de las personas evaluadas, para conservar el principio ético de la evaluación y que si lo que queremos es retroalimentar el sistema, con eso es sufi-

¹⁶ Entrevista a Ángel Díaz Barriga sobre el tema de la evaluación educativa en México, en www.youtube.com/watch?v=emv--rOCLxo

ciente para darnos cuenta dónde están los focos rojos en el sistema educativo (y además serían menos onerosas, pues ése es otro asunto serio). Otra cuestión es tener claro hasta dónde llegan esas evaluaciones, qué evalúan, insisto, cuando se dice que se pueden evaluar las competencias para la vida, habría que tener sus reservas. Hay una autora, Angélique del Rey, quien dice que por eso Pisa se presenta como “la crème de la crème” de las evaluaciones, y a la hora de la hora, como medida de las competencias para la vida, hay muchas cosas que cuestionar a sus presupuestos, a su sistema de evaluación y al instrumento mismo¹⁷. Yo no me atrevería a decir que alguien en este mundo tiene la medida exacta de las competencias para la vida ¿verdad? Qué petulancia! No obstante, esas evaluaciones se podrían utilizar desde la perspectiva de lo que se llama la *ganancia relativa*, según Coll y otros autores. Por ejemplo, se hace una evaluación, en la que se ve que hay un cierto nivel de logro escolar, se hace muestral, se hace con la debida confidencialidad, pero se ubica un contexto educativo concreto, se hacen los programas para la mejora, todo un programa educativo que necesita tiempo para empezar a ver resultados favorables. Una ulterior evaluación me permitiría ver si hay avances y debido a qué hay una mejora o ganancia en los aprendizajes. Así, sí valdría la pena el uso de las evaluaciones, que por cierto son muy onerosas. Por otro lado, sabemos que este tipo de evaluaciones han gene-

¹⁷ Del Rey, A. (2012). *Las competencias en la escuela. Una visión crítica sobre el rendimiento escolar*. Buenos Aires: Paidós

rado no solo críticas, sino movimientos de resistencia, como el caso de docentes de Oaxaca que fueron a poner un recurso de amparo contra la prueba Enlace, para que no se aplicara en sus escuelas, porque sabían cómo iban a salir sus niños en esa prueba, la consideraban discriminatoria, una medida de la distribución social de la riqueza y la educación, que no toma en cuenta la diversidad cultural. Es decir, las evaluaciones internacionales generan un sesgo cognitivo y cultural para los niños que vienen de contextos indígenas, eso ha sido planteado por varios investigadores, entre ellos Treviño¹⁸, del propio INEE.

HM.: ¿Qué pasa con el factor humano en la evaluación en situaciones de enseñanza-aprendizaje en línea?

FDB.: Primero se tendría que pensar cuáles son esas situaciones de enseñanza-aprendizaje en línea de las que estamos hablando. Si vemos el modelo más limitado de lo que es el aprendizaje en línea, esa copia de la educación más transmisiva y bancaria, en donde se sube material de lectura, cuestionarios, exámenes, y el estudiante en solitario aprende la información que puede de esos textos, sea o no de manera significativa ¿dónde queda el factor humano, el acto de educar? Tú sabes que esos paradigmas de enseñanza en línea, en teoría han sido muy criticados y han sido desterrados prácticamente o así lo esperamos. Aunque

¹⁸ Treviño, V.E. (2006). Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas de América Latina. Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 11 (28), 225-268. En <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14002812>

de repente veo que no están tan desterrados y que se vuelven a reproducir.

Ahora que se pretende masificar la educación virtual con muchos propósitos, sobre todo con los famosos “MOOC” (*massive open online course*) que son cursos donde se inscriben mil, dos mil personas o más, se parte de la idea de que debe existir un acceso ilimitado y abierto, que los participantes entran con distintos propósitos, e incluso con la posibilidad de reutilizar y mezclar contenidos y recursos didácticos digitalizados y que es deseable que a partir de la experiencia en dichos cursos, se conformen comunidades de práctica. Pero volvemos a la idea de que es necesario tener las competencias de autorregulación y aprendizaje autodirigido en la virtualidad. Sin embargo, desde la perspectiva del agente educativo. Y desde el punto de vista de los agentes educativos ¿cómo vas a poder supervisar y tener un contacto con tantas personas? La expectativa de éxito descansa en el trabajo colaborativo y la ayuda entre pares, así como en la disponibilidad de retroalimentación en el sistema o plataforma y la introducción de materiales educativos innovadores. El tema es polémico, pero importantes universidades anglosajonas y asiáticas están desarrollando este tipo de cursos, al igual que empresas como Coursera, Udacity. Pero hay otros escenarios de educación en línea, que recuperan y potencian las cualidades de la web 2.0, que es la web social, de construcción conjunta del conocimiento, de inteligencia distribuida. Las tecnologías mismas ya permiten, algo muy cercano al tan anhelado contacto cara a cara. Ciertamente que la interacción humana presencial y en sincronía “no la

sustituye nada”, al menos al decir de los estudiantes, pero a través de la tecnología disponible, podemos interactuar en tiempo real, vernos y escucharnos, trabajar en conjunto en una wiki colaborativa, tener nuestro grupo de Facebook, convivir socialmente, gestionar nuestras tareas, nuestros proyectos, compartir y conocernos, saber quiénes somos. El mito de que no se puede vehicular lo emocional y lo afectivo en la red, ha sido desechado de cara a muchos estudios donde se analizan estos componentes en las interacciones virtuales, y donde se ha demostrado su aparición y potencialidad. En los proyectos de portafolios electrónicos y de relatos narrativos personalizados que tenemos en marcha en mi grupo de investigación, los componentes relacionados con la identidad, las emociones, la reflexión sobre el trayecto de vida, la expresión de afectos y empatía resultan palpables y están documentados¹⁹. Recuerdo la primera experiencia de una secuencia didáctica que tuve en la red con mis colegas de la Universidad de Barcelona ¿qué va a pasar con el “anonimato”, con la frialdad esperada en las interacciones virtuales? Y resulta que, por el contrario, el componente de presencia social en las interacciones era de lo más notable en la experiencia realizada. Claro que puede haber un efecto cultural y también depende de cómo se plantean las interacciones entre los participantes, pero en este caso, había mucha interacción social, incluso entre personas

¹⁹ Díaz Barriga, F., Rigo, M.A. & Hernández, G. (Eds.). (2012). *Portafolios electrónicos: Diseño tecnopedagógico y experiencias educativas*. México: Facultad de Psicología, UNAM.

del grupo que en la clase presencial no hablaban mucho; incluso se fortalecieron los lazos entre los integrantes de los equipos y cada grupo construía su estrategia de gestión del trabajo y acordaba la dinámica de reunión en la virtualidad. Además, cada grupo replanteaba el uso de la plataforma, la manera en que empleaba las herramientas y contenidos, el manejo del tiempo. Por ejemplo, un grupo al que le puse “Los Parchís”, asignó un color a cada integrante, y en función de esto enviaban sus aportaciones las discutían e integraban, trabajaban perfecto en asincronía. Otro grupo, por el contrario, que se autonombró “Súper equipo 5” acordó trabajar en sincronía, se citaban en el sitio web a cierta hora y siempre comenzaban conversando de situaciones personales, ya después acometían la tarea.

Actualmente se espera que las tecnologías de punta en el campo de la comunicación y el aprendizaje sean un instrumento idóneo para que las personas logren una mayor independencia, sean más autónomas, se apropien de distintos recursos para aprender por sí mismas en función de estilos e intereses, y además que todos los participantes logren en un momento dado ejercer una presencia docente. Las expectativas son altas, pero más que depender de la tecnología en sí misma, dependerán de nuestra acción pedagógica y comunicativa.

HM.: ¿Cómo evaluaría esta entrevista?

FDB.: Me gustó mucho, me ayudaste a reflexionar a mí misma, a ordenar mis propias ideas, te lo agradezco. Gracias.