



Educación Física y Ciencia

ISSN: 1514-0105

efyc@fahce.unlp.edu.ar

Universidad Nacional de La Plata

Argentina

Gayol, María Lucía

LUGAR QUE OCUPA LA EVALUACIÓN EN LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN.

UNA OPINIÓN CONSTRUIDA EN BASE A LA EXPERIENCIA

Educación Física y Ciencia, vol. 9, 2007, pp. 1-17

Universidad Nacional de La Plata

Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439942651003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LUGAR QUE OCUPA LA EVALUACIÓN EN LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN. UNA OPINIÓN CONSTRUIDA EN BASE A LA EXPERIENCIA *

María Lucía Gayol

UNLP ; UCALP

Place that occupies the evaluation in the projects of investigation. An opinion constructed on the basis of the experience

Resumen

El presente trabajo surge ante una invitación por parte de las autoridades del Departamento de Educación Física para participar de las 3ras. Jornadas de Investigación en Educación Corporal. Tiene como intención dar respuesta a la convocatoria en cuanto a plantear opinión y experiencia acerca del lugar que ocupa la evaluación en los Proyectos de Investigación. Se parte de contextualizar tres núcleos temáticos polisémicos y de variabilidad interpretativa como son: opinión, experiencia y evaluación. El trabajo se centra en el planteo de cuestiones e interrogantes a partir de un breve análisis de las políticas sobre evaluación con inicio en la década del 90 y realiza un recorte en el análisis de las normas vigentes y que tienen como cometido por una lado impulsar la generación de conocimientos a partir de la elaboración de proyectos de investigación y por otro pautar aspectos a considerar al momento de acreditar los proyectos de referencia. En este sentido se analiza en forma sucinta el Decreto 2427/93 y con especial énfasis los Artículos 31 a 34 de la Resolución nº 811/03- Manual de Procedimientos del MECyT. El texto concluye abogando por la necesidad de construir una cultura evaluativa en el ámbito académico- universitario.

Palabras clave: Opinión. Experiencia. Evaluación. Proceso evaluativo. Cultura evaluativa. Tradición. Política. Normativa.

Abstract

This project stems from the Physical Education Department's call to take part in the Third Event of Corporal Education Research. It intends to respond to the summoning whose object is the putting forward of opinion and experience as to the status of evaluation in Research Projects. The starting point is the contextualization of three thematic polisemic nucleus/cores of interpretation variables such as: opinion, experience and evaluation. This work is based on the establishment of matters and queries deriving from a brief analysis of existing regulations/norms. These aim to, on the one hand, promote the production of knowledge as from the design of research projects, and on the other, settle the issues to be considered when the referred-to projects have been accredited. Thereby the Decree n. 2427/93 is analysed and especially articles n. 31 through 34 of Resolution n. 811/03, MECyT Procedures Manual. The text concludes by advocating for the construction of an assessment culture in the academic environment.

Palabras clave: Opinion- Experience- Evaluation- Process evaluative- Culture evaluativa- Tradition- Politics- Normative.

* Trabajo presentado en las 3ras. Jornadas de Investigación en Educación Corporal- 19 y 20/10/2007- UNLP- FaHCE- Dto. De Educación Física.



este espacio para intercambiar y aportar miradas y perspectivas al respecto, me motiva y entonces les agradezco que me hayan invitado.

Al pensar en como estructurar esta exposición y con la intención de colaborar en la construcción de una **cultura evaluativa** que, según mi opinión, está ausente en el sistema educativo argentino en particular y me atrevería a decir, en el pueblo argentino en general, resolví comenzar socializando la reflexión de una pedagoga española².

Margarita Martín Molero al analizar lo sucedido durante el desarrollo de un evento similar a éste, en el que estaban presentes especialistas, académicos e investigadores, observó que se dilataba el desarrollo central de la convocatoria. Cada expositor identificaba y contextualizaba lo que estaba diciendo para *no ser mal interpretado*. La autora expresa:

“...Y la causa... es que falta dominio de los términos... con lo que éstos en lugar de servir de código común para debatir la temática... ()..., cada uno la entiende a su manera. ... El colmo muchas veces, es oír justificaciones del tipo: “son las múltiples posibilidades de interpretación”, y concluye...lo único evidente es la ausencia del intercambio comunicativo,..”

¿Cómo justifico esta decisión? .Opino, al igual que la autora, que mucho de esto nos está pasando.

Cuando asistimos a un evento similar al presente, presentamos un *paper*, escuchamos una ponencia y al finalizar, partimos. Partimos contentos por contar con una comunicación más o indiferentes ante lo acaecido. No obstante, lo que en el evento sucedió no aportó para la discusión, para el crecimiento, para el intercambio, ergo desde el campo abordado se está en el punto inicial. La terminología utilizada por su novedad u “originalidad” en su uso, facilitó en más de los casos desconcierto o incomprensión. Mi experiencia de participación en los últimos encuentros sobre didáctica, formación docente y, en particular evaluación, me habilitan para afirmar lo mencionado.

Del mismo modo sostengo que los términos son construcciones temporales que se reinstalan en el discurso como producto de la supremacía de unos u otros grupos de poder y que, además, cobran significado y sentido en el contexto en el que son utilizados. Los invito entonces a debatir sobre Evaluación.

Con la intención de no promover un estado de situación como el planteado por Martín Molero me puse a pensar acerca de la convocatoria que me hicieron desde el

² Martín Molero F.1993- *El método su teoría y su práctica*- Edit. Dykinson.

Departamento y que dice textualmente *Nos gustaría escuchar tu **opinión** y tu **experiencia** sobre el lugar de la evaluación en un proyecto de investigación.*

Pensé, entonces, en la relevancia que podía llegar a tener para ustedes mi **opinión** y mi **experiencia** en el marco de estas jornadas académicas sobre investigación.

¿Cuál es el lugar de la **opinión**? ¿Hasta qué punto la **experiencia** de un sujeto, en este caso investigador, permite generalizaciones o bien da lugar a conclusiones compartidas? Siendo la evaluación un concepto polisémico y pensando en la evaluación de proyectos de investigación: ¿hasta qué punto puede llegar a ser relevante la opinión de uno de los actores implicados en los procesos sobre los cuales opina?

Les pido entonces tomen mis **apreciaciones** como aproximaciones a la construcción de una **cultura evaluativa** que percibo como en ciernes. Apreciaciones que resultan de situaciones vividas a lo largo de este trabajo de investigador que se inicia allá por el año 1994 en el Programa de Incentivos.

Insisto acerca de la necesidad de construir una **cultura evaluativa** porque comparto con la Dra. Erika Himmel³ cuando la caracteriza como al *conjunto de significados, comportamientos y valores que sostiene un determinado colectivo social*, para esta oportunidad el colectivo académico universitario, *que incide y hasta determina, las actuaciones de sus miembros*. Volveré sobre este tema.

Del título de la convocatoria relevo **tres núcleos centrales**: Opinión- Experiencia, y Evaluación por entender que están contenidos en los aspectos que venía analizando en cuanto a polisemia e interpretación. Consecuentemente amerita compartirles desde donde voy a decir lo que digo.

Comenzaré por el primero.

Opinión en el texto de Corominas⁴ se presenta como procedente del lat. *Opinio* "conjeturar" (ob. cit. p.424) y **conjeturar** se deriva de **abyectar** (ob. cit. p.165) arrojar, echar ideas en un montón. (ob. cit. p. 22). Según Ferrater Mora⁵ *en la opinión no hay propiamente un saber, ni tampoco una ignorancia, sino un modo particular de aseveración*, es decir aseveración- versión o testimonio.

Siguiendo a los mismos autores, encuentro que **Experiencia** significa **intentar, ensayar, comprobar**. Es un conocimiento proveniente de la observación, de la vivencia al hacer algo, "conocimiento empírico". Desde el punto de vista de la hermenéutica filosófica (Gadamer), solamente son posibles las experiencias si se tienen expectativas, es decir

³ HIMMEL E. - 2004- *Hacia una cultura de evaluación educacional*.

⁴ COROMINAS- 1998- Breve Diccionario. Etimológico de la Lengua Castellana- edit. Gredos -9na. Reimpresión. Primera edición 1961

⁵ FERRATÉR MORA. 1969- Diccionario de Filosofía. (T II- p. 332-333). Editorial Sudamericana

que una persona de experiencia no es la que ha acumulado más vivencias (Erlebnis), sino la que está capacitada para permitírselas y en consecuencia llegar así a construir un saber durante la acción. Se deriva de esta el saber experto, poseedor de experticia, versado, especializado.

Ferratér Mora menciona que experiencia es uno de los conceptos más vagos e imprecisos en el tratamiento filosófico (ob. cit. p.622).

Permitiéndome elaborar una sinopsis de lo que presenta el autor, voy a tomar al concepto de experiencia como *posibilidad que tiene el individuo de conocer a partir de intervenir en una situación, vivirla en forma conciente y reflexionando sobre la misma*, lo que daría lugar a percibir los fenómenos presentes en dicha situación, relevando las sensaciones que provoca y generando conocimientos.

El tercer núcleo a analizar es Evaluación.

El concepto de evaluación ha ido sufriendo modificaciones a través del tiempo, producto, por un lado, de los distintos marcos conceptuales en los que se fue sustentando y por otro, por el crecimiento de esta como campo profesional.

Evaluar, en principio, es ver más allá de lo que la realidad me presenta. Por naturaleza es comparación. Más que una acción es un proceso, que al finalizar permite llegar a conclusiones y, esas conclusiones, son las que conducen a emitir un juicio de valor y facultan para decidir en consecuencia.

Por ser el campo de la evaluación un campo sinuoso, complejo, en el que interactúan intereses y se dirimen espacios de poder, se produce un ínter juego de opiniones, pareceres, enfoques e ideologías, por tanto se impone controlar esta situación estableciendo aspectos básicos que garanticen que, al observar un objeto evaluativo, se lo esté mirando desde un mismo lugar y así disponer de un mínimo grado de comunicabilidad y comprensión compartida. Sin embargo, Barry⁶ menciona que durante el proceso evaluativo *las personas también se basan en sus propios juicios* y, esto lo agrego yo, muchas veces esos juicios provienen de distinta base de comparación a la acordada previamente.

House (ob. cit) sostiene que el proceso evaluativo es un proceso dialéctico entre, por un lado, **principios abstractos**, como son por ejemplo las concepciones, supuestos, normas y, por otro, **casos concretos**, tales como el proyecto de investigación, la trayectoria académica, una comunicación para su publicación. Por tanto, más que realizar una

⁶ House, 1994,21

deducción directa a partir de normas (op. cit. p.21) y arrojar conclusiones definitivas, sólo se puede llegar a lo aceptable, a lo probable. (op. cit. p.70)

Además y parafraseando a Litwin⁷ este campo de estudio e intervención, la evaluación, requiere ser contextualizado en las políticas que le dan lugar, de no hacerlo podríamos caer, sin analizarlo, en su rechazo o adoptarlo como receta.

Otro punto a destacar.

Durante el proceso evaluativo se instalan mecanismos de poder que, se ejerza como se ejerza, distancia a dos entidades que participan del mismo: el evaluador y el evaluando. El **evaluador** verifica y certifica una determinada competencia, experticia o capacidad; el **evaluando**, objeto de análisis para el evaluador, trata de demostrar que posee las competencias que se requieren, y como dice Camou (Krotsch, 2007, p.33)... *a nadie le gusta perder en una competencia*. En este sentido, el autor citado entiende a la competencia como el *juego en el que alguien se enfrenta a la posibilidad de perder*.

Con respecto a la competencia aludida, que podríamos localizarla en la evaluación de los proyectos de investigación, según mi opinión, comienzan los grandes interrogantes:

En este juego en el que se presentan bien diferenciados los roles: ¿quién instituye las reglas de juego?, dicho de otra manera, ¿quién pauta los aspectos a tener en cuenta al momento de jugar? ¿Participan representantes de ambas partes, evaluador y evaluando, al momento de establecer aspectos, criterios y normas, antes de comenzar a jugar? Si esto es así, los representados ¿están informados en tiempo y forma de las decisiones tomadas?, ¿las reglas son **claras** y las **mismas** tanto para todos aquellos que cumplen el rol de árbitro, juez, y que tienen la función de juzgar, ponderar, acreditar, como para todos aquellos que se prestan a este juego en el rol de aspirantes, solicitantes,?

En líneas generales, los académicos universitarios entre los que me incluyo, contamos con trayectoria en evaluación. Podríamos decir que ésta se inicia cuando accedemos por concurso a una cátedra. En otras circunstancias somos Jurados de concursos y, además, por nuestra función docente, también integramos mesas examinadoras.

En los casos señalados, las evaluaciones son finales o de resultados, por juicio de expertos o pares, con relación cara a cara y por tanto con la posibilidad de rectificar durante el mismo proceso evaluativo. En los casos mencionados los objetos a evaluar son de dos tipos el desempeño académico y el aprendizaje de los alumnos. Entre estas situaciones evaluativas existen algunas diferencias: en el primer caso (concursos) son evaluaciones externas y en el segundo (aprendizajes) son evaluaciones internas.

⁷ Puigross- Krotsch, 1994,161

Estas evaluaciones externas- internas y de pares o juicios de expertos, se dan en general en el campo de la docencia y llevan a la toma de decisiones: certificaciones, acreditaciones, promociones.

Siguiendo a uno de los autores más representativos en evaluación de programas como es Stufflebeam, el proceso evaluativo tiende a proporcionar información al momento de tomar decisiones. En este caso, según Carlino, se juegan relaciones de poder entre los distintos actores involucrados. La autora acentúa que *poder y conflicto son dos fuerzas constitutivas del campo de la evaluación*.

Así las cosas y con la intención de no seguir abusando de este recorrido semántico, arribo a una primera síntesis en este trabajo: lo que aquí voy a exponer es mi versión basada en un saber que se fue construyendo al elaborar y presentar proyectos de investigación en el marco del Programa de Incentivos. En otras palabras, comenzaré a compartirles reflexiones, producto de mi experiencia.

¿Cómo surgen los procesos de evaluación de proyectos de investigación?, ¿en qué contexto sociopolítico comienza este proceso de evaluación para proyectos inscriptos en la mayoría de las disciplinas, fundamentalmente las humanísticas, en la Enseñanza Universitaria?

La década del 90, para nuestra historia político – institucional, ha dejado algunas huellas que creo están demasiado frescas como para analizarlas en profundidad. Sin embargo, voy a atreverme a interpretar lo escrito por estudiosos del tema.

Los autores analizados señalan algunos indicadores del contexto internacional para describir los grandes cambios y transformaciones que se produjeron en Argentina en este período, al que califican como neoliberalismo. Los ejes por donde transitó este proceso que también es concebido como “modernización” fueron, entre otros, la revolución científico - tecnológica y su incidencia en los procesos productivos; la globalización de la economía a nivel mundial y la revalorización del mercado. En este marco la evaluación toma relevancia como instrumento tendiente a la modernización y, en el caso de la universidad, asociada al mejoramiento de la calidad académica.

Según Krotsch (2001), aparece, en esta década, un nuevo concepto de Estado: el de *Estado evaluador*. Para el autor, el Estado evaluador surge con dos propósitos: por un lado **rendir cuentas** ante la sociedad acerca del uso que se hace de los fondos públicos y por otro, introducir mecanismos de **distribución del presupuesto** en función de asignaciones competitivas, ligadas al desempeño y a la producción.

Esto motivó que se planteen nuevas relaciones entre la sociedad, el Estado y la universidad. En este marco la universidad, en algunos casos, debió adaptar y, en otros, adecuar su funcionamiento a las exigencias imperantes para poder vincularse con la modernización.

Esta inclusión de políticas de evaluación en la universidad no se dio, ni se sigue dando, en forma consensuada. Generó y genera discusiones, debates, impugnaciones, asociadas tanto a los desafíos que conlleva todo proceso de cambio, como también a supuestos ideológicos y económicos, que se entrecruzan. Es así que se ponen en juego posturas antagónicas: una visión de la educación asociada al gasto vs. la concepción de educación como inversión; la autonomía universitaria y el autogobierno vs. los mecanismos externos de control.

En la primera mitad de los '90 se sancionan dos leyes que marcarán una diferencia sustancial en la organización y funcionamiento del Sistema Educativo Argentino. En el año 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación N° 24195 y en 1995 la Ley de Educación Superior N° 24521. (De ahora en más LES)

Ambas normas inician una tendencia hacia el establecimiento de pautas con el objeto de regular desde el Estado, acciones propias al ámbito universitario y que hasta esa oportunidad eran terreno exclusivo de las universidades.

Previo a la sanción de la LES, surge desde la Secretaría de Políticas Universitarias el Programa de Incentivos creado por Decreto 2427/93. La lectura de los fundamentos del Decreto, expresados en sus considerandos, permite analizar las finalidades del mismo: promocionar las tareas de investigación, fomentar una mayor dedicación a la actividad universitaria, promover la creación de grupos de investigación y asignar una mejora en los ingresos de los docentes universitarios durante el período en que participen en proyectos de investigación.

Según información de Presidencia de la UNLP⁸, el Consejo Superior en el año 1994 adhiere al Programa de Incentivos, lo que dio lugar a que un alto porcentaje de académicos nos incorporáramos al mismo y en consecuencia se promoviera y ampliara la tarea investigativa.

El primer Manual de Procedimientos que posibilitó la primera categorización de docentes investigadores surge en el año 1997 efectivizado en la Resolución del Ministerio de Educación N° 2.307.

⁸ PLAN ESTRATÉGICO de la Universidad Nacional de La Plata GESTIÓN junio 2004 – mayo 2007

Pasados 6 años se sanciona la Res. N° 811/03 que aprueba un nuevo Manual de Procedimientos, actualmente en vigencia. La lectura de su 3er considerando contempla el dinamismo propio a todo proceso. Textualmente menciona

... la experiencia acumulada en el proceso de categorización hace aconsejable efectuarle algunas modificaciones...garantizando unanimidad de criterios, coherencia y transparencia en la resolución de los mismos,...

¿Qué aspectos aborda el Manual de Procedimientos?

Para esta oportunidad haré un recorte del texto para su análisis, focalizando la atención en la evaluación de proyectos.

Desde la dimensión empírica de la evaluación, el análisis me permite destacar tres objetos a valorar:

el desempeño como académicos y en consecuencia la categorización. Específicamente Art. 17 y 18,

los proyectos de investigación propiamente dichos. Art. 31 a 35,

evaluación de los informes de investigación Art. 34,

Con respecto al primero, en el que no ahondaré, sólo voy a mencionar, tal como se desprende del Informe de Gestión de la Secretaría de Investigación de la Facultad, que los resultados de este procedimiento generaron en el ámbito de los docentes investigadores, descontento y disconformidad. Este hecho se concretó en la elaboración de una nota que se elevó ante las autoridades de esta casa de estudios, vía que permitió llegar a instancias de las autoridades del MECyT. En algunos casos, se dio lugar a lo solicitado y, en otros, la revisión causó una baja en la categoría.

Con respecto al 2º punto u objeto de evaluación: los proyectos de investigación: ¿cuáles son las especificaciones acerca del proyecto que contempla el Manual para ser considerados al momento de su acreditación?

El art. 31 de la Res. 811/03 menciona 5 aspectos o variables:

Evaluación del Director. En este ítem se tienen en cuenta la dedicación en horas semanales al proyecto; la calidad de la labor de investigación, es decir publicaciones científicas y/o desarrollos tecnológicos en los que se haya participado, los antecedentes específicos en dirección y/o ejecución en la materia técnica del proyecto, así como también la formación de recursos humanos.

Evaluación del equipo de investigación. En este apartado se apela a considerar: la experiencia, la capacidad y la estructura y dedicación en horas semanales para el desarrollo del proyecto.

El análisis de estos dos ítems me mueve a plantearme algunas cuestiones e interrogantes

La evaluación del Director y del equipo de investigación, son dos objetos de evaluación distintos al proyecto a evaluar, si bien las horas asignadas al proyecto son relevantes desde el punto de vista de la factibilidad del mismo, estas están determinadas por la dedicación que los docentes ostentan al momento de la categorización y las prescripciones del art. 26

¿qué se entiende por calidad de la labor de investigación?, ¿compartimos todos, el mismo concepto de calidad?

para iniciar un trabajo de investigación, que sea original y que aporte al avance de conocimientos ¿se debe contar con antecedentes? Si así se considera, pocos serían los que tienen oportunidad de acceder. Por otra parte ¿cómo hacer para demostrar capacidad y adquirir experiencia si no se tiene la oportunidad de llevar adelante el proyecto que se impulsa?, ¿qué aspectos se tienen en cuenta para determinar la experiencia y la capacidad para integrar el equipo?,

Cuando se menciona formación de recursos humanos ¿se refiere a académicos con menor dedicación y categoría que la del Director, a becarios, tesistas, otros...?

Evaluación del proyecto. En este apartado se analizan
los antecedentes del grupo de investigación en la temática,
la originalidad, la calidad y la pertinencia del tema elegido,
la coherencia de los objetivos,
la metodología a emplear para alcanzar dichos objetivos,
la factibilidad del cumplimiento del plan propuesto,
la formación de recursos humanos,
la posibilidad de contribuir al avance del conocimiento científico y/o tecnológico y a la resolución de los problemas que el proyecto prevé abordar.

El análisis de este ítem, también me mueve a compartirles algunos asuntos que considero dignos de destacar

con relación a los antecedentes en la temática y la formación de recursos humanos, es información relevada no sólo en los puntos anteriores sino al momento de la categorización,

Además

la insistencia en relevar información acerca de antecedentes en la temática, tal como está planteado, daría lugar, según mi entender, a inferencias y restaría posibilidad de ampliar interés investigativo en nuevas temáticas

Evaluación del financiamiento del proyecto

Evaluación de la infraestructura disponible: edificios, bibliografía, equipamiento e instrumental.

Los puntos d) y e) si bien no ofrecen dificultad para su interpretación, no dependen del Director ni de los Integrantes del equipo, sino de la capacidad instalada del Departamento y/o Facultad en nuestro caso y de los subsidios que se asignan para llevar adelante el proyecto. Gracias a ese subsidio es que se cuenta con insumos para concretar la investigación.

El tercer punto, mencionado párrafos anteriores con relación a los objetos de evaluación contemplados en el Manual de Procedimientos, según entiendo, lo constituyen los **Informes de Investigación**.

El art. 34 menciona que al evaluar los informes del director se deben tener en cuenta los resultados alcanzados por el proyecto:

publicaciones,

trabajos enviados a publicar o en prensa,

becarios dirigidos,

grado de financiamiento alcanzado con respecto al presupuesto original,

desempeño de su director, etc.

Al respecto me pregunto: ¿qué se analiza del proyecto?, ¿Importa saber si se dio cumplimiento a los objetivos propuestos?, ¿interesa conocer si la metodología seleccionada estuvo bien implementada y facilitó el arribar a conclusiones o si los instrumentos fueron adecuadamente administrados?

Por otra parte y con respecto a las publicaciones ¿importa saber cuántos artículos se publicaron?, tener en cuenta un aspecto cuantitativo ¿no genera lesión en cuanto a la calidad de las producciones e impulsa una lógica de mercado con la que en general no acordamos

Además ¿es accesible encontrar a alguien que se preste a publicar nuestros escritos?, ¿en qué circuito debemos entrar para que sean reconocidos y publicados nuestros escritos?

Siguiendo esta línea de análisis: ¿cómo acceder a dirigir tesis y/o becarios?, ¿quién/es decide/n la asignación de becarios- tesis?, ¿con qué criterios se asignan tutorías o direcciones?, ¿cuál es el circuito adecuado para acceder a este tipo de responsabilidad académica?

Creo que con respecto a estos dos artículos, el 31 y el 34, amerita que se los revea en su totalidad por afectar directamente a la “calidad” del desempeño académico de los docentes investigadores.

Pasando a una lectura más general de la Res. 811/03, observo que las otras dimensiones de la evaluación, metodológica, administrativa- organizacional, entre otras, están contempladas:

Se crean comisiones regionales de evaluación cuya función es la de valorar los ítems señalados párrafos arriba, en las que se debe integrar a especialistas acreditados ante el MECyT y que forman parte del Banco de evaluadores, con lo que se garantiza transparencia en los procedimientos.

Se prevé el puntaje de corte para la acreditación de los proyectos. El art. 31 menciona que no se puede contar con calificación negativa en ninguno de los 5 ítems analizados, es decir todos los ítems tienen el mismo peso al momento de la calificación definitiva. No ahondaré al respecto.

Se establece una escala de calificación conceptual binaria: Satisfactorio o No Satisfactorio

Ante una calificación inferior a la prevista se anuncia la sanción que correspondería asignar: pérdida del derecho al cobro del incentivo o bien exclusión definitiva del Programa

Se explicitan trayectos que incluyen desde la convocatoria a presentación de proyectos hasta el informe de los resultados de la evaluación.

Se prevé Secreto Estadístico en su art. 35, con lo que se garantiza la confidencialidad.

Contempla también formatos y vías para realizar recusaciones, por parte de los interesados, en caso de no compartir las calificaciones asignadas por el jurado evaluador.

Como primera conclusión, entonces ¿cuál es mi opinión y mi experiencia con respecto al proceso de evaluación y acreditación de los proyectos de investigación?

Si bien los mecanismos empleados pudieron tener visos de acontecimientos traumáticos, en lo particular no nos ha ido tan mal. Hemos podido superar en forma satisfactoria las exigencias puestas por el programa en el cual estamos inscriptos. Debo mencionar que en estos 13 años de labor hemos tenido dos evaluaciones significantes ya que,

compartiendo y aceptando las sugerencias de uno de los evaluadores, hemos mejorado nuestra producción y ampliado el enfoque y perspectiva de nuestro trabajo.

Superando lo auto referencial y analizando en general los resultados del proceso evaluativo, me atrevo a expresar que provocaron en algunos, entre los que me incluyo, sensaciones de incertidumbre e inseguridad, puesto que los académicos, sobre todo aquellos que no contábamos con experiencia en CONICET ni CIC, no estábamos acostumbrados a transitar por instancias de este tipo de evaluación.

Para el caso que nos concierne observo a este proceso como destinado a dar crédito de la calidad del desempeño de los académicos y por otro a valorar los proyectos de investigación que estos elaboran.

Si se llegara a considerar indispensable tener en cuenta tanto el desempeño académico de director e integrantes, como el proyecto en si, deberían especificarse por separado y establecer el peso que cada uno de ellos tiene al momento de la calificación y acreditación del proyecto. Por tanto y específicamente con respecto a la evaluación de proyectos (art. 31 y 34), reitero que deberían reverse.

El tipo de evaluación que se adopta es la que se conoce como evaluación de programas. Es una evaluación que contempla las tres instancias del proyecto: la inicial, la de implementación y la final. Responde a las características de una evaluación externa, masiva, a distancia y por juicio de expertos o pares.

Siendo una evaluación cuyo propósito es la acreditación que promueve e incentiva, se traduce en un proceso de regulación y control, por tanto aunque en el Manual de Procedimientos se pautan aspectos a tener en cuenta, al momento de decisiones de aprobación no se expresan criterios y estándares. Adolecer de criterios y estándares obstruye y enrarece a todo el proceso evaluativo. Da lugar a la tensión objetividad-subjetividad, en consecuencia a la presencia de discusiones, disconformidad y desconfianza, más aún si es una evaluación masiva y a distancia de la que participan numerosos evaluadores y evaluandos. Considero entonces que el establecimiento de criterios y estándares debe ser conocido por todos: evaluadores y evaluandos, previos a su aplicación.

Teniendo en cuenta que es un proceso incipiente y perfectible, entiendo que el lugar que ocupa la evaluación está en construcción, es decir que visibilizo esfuerzos para su mejoramiento.

Cuando comencé a compartirles mi opinión y mi experiencia acerca del lugar que ocupa la evaluación de proyectos de investigación insistí en la necesidad de comenzar a

construir una cultura evaluativa. Luego de lo que someramente expuse en la conclusión, justifico mi insistencia.

Erika Himmel (op. cit.) expresa que una *cultura evaluativa* es la combinación de acciones evaluativas con un alto grado de difusión, que explicitan el propósito de usar los resultados a los que se arribe en la toma de decisiones. Agrega la autora que la construcción de una cultura evaluativa implica evaluaciones formales y periódicas.

Según Himmel, es posible reconocer principalmente **cuatro factores** como facilitadores o inhibidores del desarrollo de una cultura evaluativa.

El primero es la **tradición en evaluación**, que tiene que ver con el tiempo durante el cual se han estado realizando acciones evaluativas. Es decir, la tradición aporta en la medida en que la actividad evaluativa es mantenida en el tiempo. Para nuestro caso, el proceso analizado comienza en el año 1993, aunque para ser más rigurosos en el análisis, se debería considerar la sanción de la Resolución 811/03 Manual de Procedimientos. Sólo han pasado 4 años desde la implementación de pautas específicas para la valoración de proyectos de investigación, muy poco tiempo para considerar una tradición en el tema, por tanto el tiempo transcurrido es insuficiente para construir el *conjunto de significados*, necesarios para sostener *actuaciones compartidas*.

El siguiente factor corresponde a la consideración de las **políticas** que promueven las acciones evaluativas. Como expresé en párrafos anteriores, siguiendo a Krotsch P (2001), en los '90 se inicia un período en el que el Estado comienza a desempeñar su nuevo rol: el de evaluador. En términos de políticas el tiempo también es escaso, sin embargo por entender que más de las veces no son las ideas las que provocan desazón y descontento sino los mecanismos de implementación, es necesario una revisión permanente con la intención de su mejora.

El tercer factor remite a la consideración de la **legislación o normativa**, con la que el proceso evaluador se legitima. Para ejemplificar este aserto, este tipo de políticas se instalan y legitiman con las sanciones de la Ley Federal de Educación, la Ley de Educación Superior, el Decreto 2427/93 y resoluciones conexas.

El último factor a considerar son las **estrategias y formas de difusión**. Según Himmel, la difusión del proceso de evaluación comprende fases: una información previa al proceso evaluativo que tiende a la sensibilización y comprensión del mismo y, las siguientes, surgen como resultado del desarrollo del proceso y su finalización, con lo cual se arriba a resultados. La autora pone el acento en que durante este recorrido, que se caracteriza por ser dinámico, se producen cambios que siempre deben ser conocidos por los

comprometidos con el mismo, es decir evaluadores y evaluandos. En este punto y para el caso que estoy analizando, destaco la presentación simultánea de políticas, normas y mecanismos de implementación, con lo que las fases mencionadas de difusión se desdibujaron generando en la mayoría de los casos, aceptación o rechazo sin una real comprensión del proceso y sus efectos.

Asimismo, en el texto de referencia, Himmel complementa su análisis mencionando que la cultura evaluativa puede tener dos efectos sobre el debate político y público: **uno virtuoso** y otro **vicioso**. El **virtuoso** se produce cuando el objeto de análisis mejora de acuerdo a los consensos nacionales asignando mayores recursos, por ejemplo. Otro efecto positivo a mencionar y que se deriva de ésta, es que al contar con tiempo, los criterios o estándares para juzgar se definen cada vez con mayor claridad y con expectativas más altas, garantizando así la calidad que se espera. Opino entonces de la importancia de la continuidad en los procesos de evaluación y por tanto de la necesidad de revisión y ajustes permanentes.

El efecto **vicioso**, según la autora, tiene lugar cuando los resultados de la evaluación sólo valoran los logros de lo que explícitamente se pretende, es decir de todo aquello que incluye el programa, por tanto lo que surge, lo que emerge durante la ejecución del proyecto, no se incluye, se relega o suprime con lo cual el mejoramiento de los objetos que se están evaluando se torna empobrecido y sesgado.

Y ahora si para finalizar.

Desde mi **opinión** y mi **experiencia**, el **lugar** de la evaluación en los proyectos de investigación está en los inicios de su instauración y, por responder a las características de todo proceso, es perfectible y amerita su revisión permanente. En este sentido Camou (ob.cit. p.36) menciona que los procesos de evaluación en la universidad, están en *proceso de transición* ya que aún *no se han consolidado* y que la construcción de una cultura evaluativa dependerá entre otros factores de la continuidad de los procesos como también de la existencia de incentivos institucionales efectivos y consistentes.

Igualmente considero necesario e indispensable que se instalen procesos evaluativos que aporten al mejoramiento del objeto a evaluar, en nuestro caso los proyectos de investigación y se vinculen con la calidad que promueven las políticas.

BIBLIOGRAFIA

- AHUMADA, WALKER, FROEMEL, otros 1990 *Modelos de Evaluación y Evaluación de Programas*. Edit. Universidad Católica de Chile- Santiago de Chile.
- CARLINO F. 1999- *La Evaluación educacional. Historias, problemas y propuestas*. Edit. Aique.
- COROMINAS J. - 1998- *Breve Diccionario Etimológico de la lengua castellana*- Edit. Gredos -9na. Reimpresión. Primera edición 1961
- FERRATÉN MORA. 1969- *Diccionario de Filosofía*. Edit. Sudamericana
- EISNER E. – 1998- El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Edit. Paidós.
- ESCOTET, M. Ángel. 1990- *Evaluación Institucional Universitaria*. Edit. Losada.
- HARGREAVES – EARL- RYAN- 1998- *Una educación para el cambio*. Edit. Octaedro
- HIMMEL E. - 2004- *hacia una cultura de evaluación educacional*
www.ifie.edu.mx/ErikaHimmel
- HOUSE, E. 1994- *Evaluación, ética y poder*. Edit. Morata
- KROTSCH P.- 2001- *Educación superior y reformas comparadas*. Edit. Universidad Nacional de Quilmes.
- KROTSCH, y otros- 2007- *Evaluando la evaluación*. Edit. Prometeo
- LARRONDO GONZALEZ, T. – 1993- *La evaluación centrada en un modelo de logro en La evaluación en un modelo de logro*. Edit. Universidad Católica de Valparaíso - Chile - OEA-
- PLAN ESTRATÉGICO de la Universidad Nacional de La Plata- GESTIÓN junio 2004 – mayo 2007.
- PLAN ESTRATÉGICO de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- GESTIÓN junio 2004 – mayo 2007
- PUIGGRÓS- KROTSCH (Compiladores) 1994- *Universidad y Evaluación. Estado del Debate*. Edit.. Rei Argentina S.A.
- SIMONS H. 1997- *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Edit. Morata
- STAKE R. – 2006- *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Edit. Grao.
- STUFFLEBEAM-SHINKFIELD - 1985- *Evaluación Sistemática - Guía teórica y práctica*. Edit. Paidós.
- Ley Federal de Educación N° 24195- República Argentina – 1993

Ley de Educación Superior N° 24521- República Argentina – 1995

Decreto 2347/93 Programa de Incentivos

Res. 811/ 2003- Manual de Procedimientos. MECyT.