



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y
SOCIALES**

**ENFOQUE CUALITATIVO Y CRÍTICO DE LA
EVALUACIÓN EDUCATIVA**

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRÍA EN SOCIOLOGÍA
COMO ESTÁ REGISTRADO EN LA SEP

PRESENTA

DIANA GUADALUPE CARBAJOSA MARTÍNEZ

TUTOR: Dr. LUIS GÓMEZ SANCHÉZ
CENTRO DE ESTUDIOS TEÓRICOS Y
MULTIDISCIPLINARIOS EN CIENCIAS SOCIALES DE LA FCPyS

MÉXICO, D.F. NOVIEMBRE 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

ENFOQUE CUALITATIVO Y CRÍTICO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

INTRODUCCIÓN.....5

Cap. 1 DEBATE ACTUAL DE LA EVALUACIÓN CUALITATIVA.....9

1.1 La lectura epistemológica.....11

1.2 Los paradigmas.....13

1.3 El origen del debate.....19

1.4 Investigación etnográfica y teoría cognitiva.....20

1.5 El enfoque constructivista de la evaluación cualitativa.....22

1.6 Los tópicos del debate.....24

Cap. 2 LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO.....32

2.1 Investigaciones en torno a valores educativos mexicanos.....33

2.2 La participación de los individuos en los procesos de evaluación34

2.3 El objeto de la evaluación educativa.....34

2.4 Las evaluaciones institucionales.....35

2.5 La evaluación de los docentes.....40

2.6 Continuidades y rupturas en las décadas de los ochenta y los noventa.....41

Cap. 3 EL OBJETO DE LA EVALUACIÓN CUALITATIVA.....	45
3.1 La perspectiva sociológica de Popkewitz sobre la evaluación	48
3.2 Objeto y función de la evaluación según Barbier.....	49
Cap. 4 CONCEPTOS DE LA EVALUACIÓN CUALITATIVA.....	51
4.1 Sujeto.....	51
4.2 Ciencia.....	53
4.3 Conocimiento y metacognición.....	54
4.4 Conocimiento y subjetividad histórica.....	56
4.5 Evaluación.....	56
4.6 Evaluación alternativa.....	59
4.7 Evaluación como retroalimentación.....	60
4.8 Metaevaluación.....	63
4.9 Educación.....	64
4.10 Aprendizaje.....	66
4.11 Sociedad.....	67
Cap. 5 EVALUACIÓN CUALITATIVA Y CRÍTICA EN EDUCACIÓN.....	68
5.1 El paradigma crítico en evaluación.....	68
5.2 La evaluación cualitativa y crítica en educación.....	70
Cap. 6 TESTIMONIO DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA.....	75
6.1 Modo cualitativo de investigación en un estudio de caso.....	76

6.2 El registro.....	77
6.3 La interpretación.....	77
6.4 El contexto.....	78
6.5 El primer momento evaluativo.....	81
6.6 La evaluación permanente del proceso.....	82
6.7 El grupo operativo.....	83
6.8 El conflicto.....	85
6.9 Los subgrupos.....	86
6.10 El <i>insight</i> o la percepción interna de una cosa.....	87
6.11 Los valores.....	89
6.12 La evaluación final.....	90
CONCLUSIONES.....	93
REFERENCIAS.....	99
ANEXO Encuesta sobre evaluación.....	106

ENFOQUE CUALITATIVO Y CRÍTICO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

INTRODUCCIÓN

Nuestro enfoque sobre *la evaluación cualitativa en educación* se contrasta de manera ineludible con el enfoque cuantitativo de la evaluación educativa en la teoría y en la práctica. De dicha confrontación logramos esclarecer sus respectivas finalidades, conceptos y procedimientos hasta llegar a establecer que existen conceptualizaciones y prácticas evaluativas que representan una opción relevante a los conceptos y prácticas tradicionales de evaluación en el campo educativo.

Este Trabajo surge de mi práctica docente universitaria y de reflexiones en torno al proceso educativo. En la formación de docentes universitarios, la problemática de la evaluación está rodeada de confusión. Predomina la práctica de asignar calificaciones según la cantidad de aciertos en un examen parcial o final o, se califica un ensayo como resultado final de un curso. Reducir el significado de la práctica evaluativa al momento de la calificación impide aprovechar plenamente el recurso a la retroalimentación en el proceso de enseñanza aprendizaje. De ahí que elucidar el sentido y los significados del concepto y la práctica de la evaluación educativa de carácter cualitativo y crítico pueda contribuir a la mejora sustancial de todo el proceso educativo.

La perspectiva que adoptamos en este trabajo coincide con la que señala Collins (1996: 4) acerca de las cuatro principales tradiciones sociológicas que, “entre otras cosas **son sociologías del conocimiento**”, es decir que, en cada una de las tradiciones sociológicas existe el interés por dilucidar cómo se produce el conocimiento, qué determina las ideas sociales y en particular, la de los sociólogos.

“...cada una de las cuatro tradiciones sociológicas ha tenido un papel en el descubrimiento de las leyes con las cuales se determinan las ideas sociales....y cada una de las cuatro está sujeta a las leyes de las demás: el conocimiento basado en la ideología, los límites racionales de la racionalidad, la verdad dimanada del ritual, y la construcción social de la realidad” (Collins, 1996: 3).

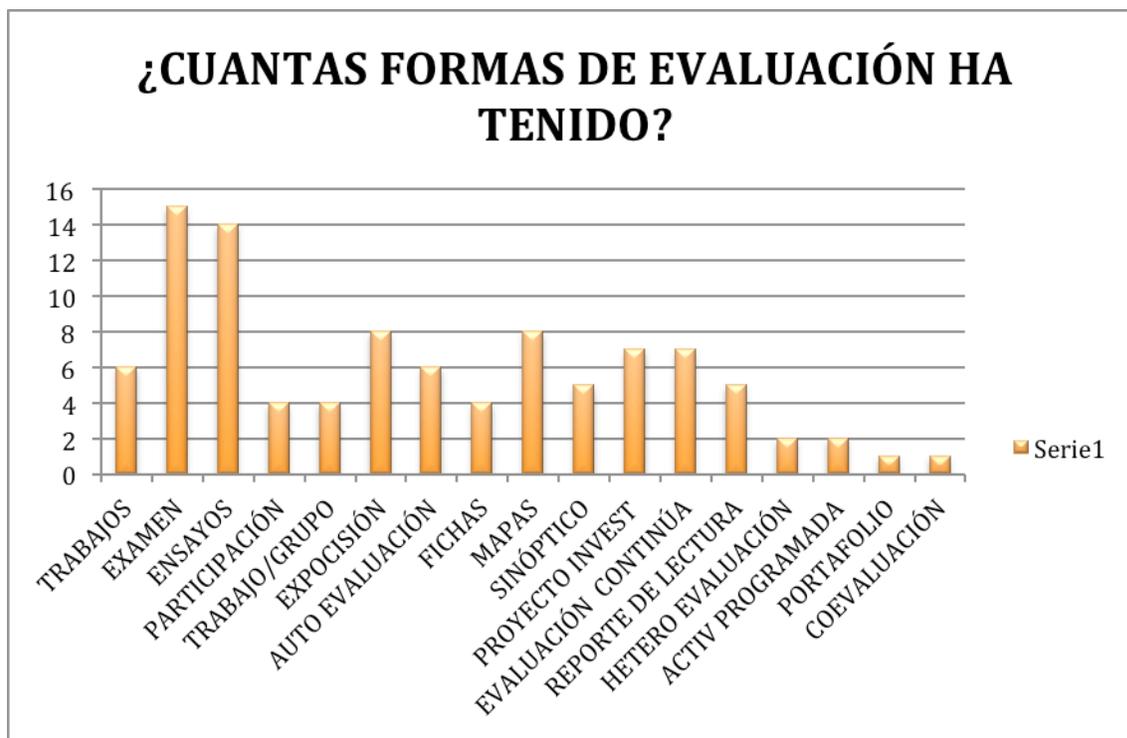
En el mundo occidental, durante los últimos treinta años, se han desarrollado enfoques cognitivos, que analizan el proceso de aprendizaje con mayor detalle y profundidad de lo que se había hecho antes, lo que ha dado como resultado, el desarrollo de teorías que privilegian en su análisis, a la actividad mental constructiva del ser humano, por eso se las conoce como teorías constructivistas. En este trabajo presentaremos los fundamentos que sustentarán las nuevas concepciones alternativas de evaluación de los aprendizajes.

La estrategia de investigación que adoptamos en este trabajo parte de la pregunta: ¿Cuáles son el sentido y los significados de la evaluación cualitativa y crítica en educación? Comenzamos por plantear el debate actual en torno a la evaluación cualitativa en educación. Contrastamos los principales paradigmas de

investigación y de evaluación educativa: el paradigma experimental y el paradigma interpretativo. Ubicamos el origen del problema de la evaluación cuantitativa que, por ser funcionalista genera un debate sobre el funcionalismo y sus valores. Luego, presentamos, de manera sucinta, un estado del arte de la investigación sobre la evaluación educativa en México. En el tercer capítulo describimos el objeto de la evaluación cualitativa en educación y, en el cuarto capítulo, tratamos de ampliar el marco teórico de referencia de la evaluación cualitativa reconceptualizando sus categorías básicas. En el quinto capítulo, desarrollamos la propuesta de incorporar el pensamiento crítico a la evaluación cualitativa para mostrar la necesidad de dicho vínculo y por último, presentamos como referente empírico un testimonio y una encuesta. El valor didáctico del testimonio radica en que aporta un conocimiento específico, se trata de información que no podría obtenerse por otros medios. En este trabajo, el testimonio presenta una lectura del material producido por un grupo de aprendizaje, a partir de algunas nociones de la teoría de grupos. Con el análisis del caso nos representamos cuál puede ser la dinámica evaluativa en una experiencia de trabajo grupal alternativa. Por último, la encuesta que realizamos entre alumnos del último semestre de la carrera de Pedagogía del Sistema de Universidad Abierta de la UNAM, aporta datos que confirman algunas afirmaciones presentadas a lo largo de este trabajo. (ver el anexo)

Por ejemplo, planteamos la pregunta ¿Cuántas formas de evaluación ha tenido a lo largo de su carrera de Pedagogía?

Cuadro núm. 1



Las respuestas fueron muy desiguales, algunos sólo reportan dos formas, la mayoría registra seis formas diferentes de evaluar y el resto, dice reconocer hasta quince formas diferentes de haber sido evaluado. En estas respuestas podemos apreciar la confusión que rodea a la práctica de evaluar, mientras que algunos no reconocen a la participación en clase como práctica que cuenta en la evaluación, otros reconocen todas las formas habituales de valorar su trabajo y participación en clase, pasando por situaciones intermedias. Se trata del mismo grupo que pasó por las mismas clases con los mismos maestros.

Cap. I EL DEBATE ACTUAL EN TORNO A LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

El debate de la evaluación educativa se polariza en dos posturas, por un lado, una propuesta instrumental, centrada en métodos y técnicas de medición de resultados, por el otro, un abordaje crítico que se propone ampliar el marco de referencia conceptual de los objetos de evaluación y de los criterios pertinentes, que además, pone de manifiesto las relaciones entre poder y evaluación. En esta segunda orientación destaca una que en cierto modo supera a ambas en el sentido de que propone “considerar los hechos de la evaluación como prácticas sociales que representan un proceso de transformación que lleva a un producto determinado y que implica a agentes sociales concretos que mantienen entre sí relaciones específicas” (Barbier: 1993, 15).

De la Garza (2004) interviene en el debate en torno a la complejidad del proceso de evaluación para destacar que éste no se ajusta a una mera deducción a partir de ciertos estándares, sino que más bien se trata de un **proceso dialéctico entre principios abstractos y situaciones particulares**. Señala que el nuevo paradigma de la evaluación educativa surge de los cuestionamientos planteados en cuatro conferencias realizadas en Cambridge entre 1972 y 1989. Una de estas conferencias fue convocada en 1972 por B. MacDonald y M. Parlett en el Churchill College de Cambridge, en ella se procedió a realizar un análisis crítico de los procedimientos convencionales de evaluación, poniendo de relieve que en ella se ha prestado una atención insuficiente a los procesos y se ha incidido demasiado

en los resultados fácilmente mensurables, haciéndose uso predominantemente de pruebas formales y datos cuantitativos. Frente a esta situación, se consideró que en el futuro la evaluación debería tratar de responder a las necesidades y perspectivas de todos los implicados en la enseñanza e informarles de manera comprensible, sin tecnicismos. Se consideró también que la evaluación ha de ser lo suficientemente flexible y abierta como para poder detectar resultados no previstos de manera explícita. Con el propósito de mejorar la práctica de la enseñanza, se recomienda una utilización más intensa de técnicas basadas en la observación, que sustituyan de manera progresiva al examen tradicional (Rosales, 1990). En consecuencia, como una alternativa a las prácticas tradicionalistas y gerenciales, se desarrollan varias formas de investigación evaluativa conocidas como *naturalistas* o *cualitativas*. Éstas se preocupan por atender a los destinatarios de la evaluación y ponen de manifiesto el lugar y la función que desempeñan las posiciones de poder en todo el proceso.

El conjunto de problemas que abordamos aquí no se comprenden cabalmente al margen de una interpretación epistemológica.¹ Cuando analizamos las conceptualizaciones en torno a la evaluación educativa, encontramos en ellas la materia que alimenta el debate desde paradigmas. Por ello, en este trabajo, nos

¹ La Epistemología designa las condiciones de producción del conocimiento y las maneras de establecer la validez del conocimiento. Deriva del griego episteme —conocimiento— y logos —tratado—. Es el estudio de la posibilidad y origen de los conocimientos, es una filosofía de las ciencias o estudio crítico de los principios, hipótesis y resultados de las diversas ciencias. Es decir que estudia el conocimiento en las ciencias. Durante mucho tiempo se creyó que había sólo una epistemología posible, Hoy sabemos que hay varios paradigmas epistemológico concurrentes, contradictorios y diferentes (Ardoino, 2005, p. 27).

referimos primero a los paradigmas en cuestión, así como al origen del problema y a su debate. Abordamos luego, el tema de la evaluación cualitativa con un énfasis en la configuración cognoscitiva.

1.1 La lectura epistemológica

La mente y nuestros pensamientos son capaces de producir distorsiones de la realidad que percibimos. Hay dos maneras rigurosas de conocer la realidad, una es la forma experimental y otra la interpretativa. A fines de la Edad Media, se logran desarrollos en la ciencia que transforman la manera de ver el mundo. Con la revolución científica renacentista del siglo XVI, se instaura el método experimental que viene a transformar la creencia en un Dios creador de todas las cosas. En sentido inverso al religioso, la ciencia considera al hombre como centro del universo, dotado de una “razón” que le permite explicar todo.

Desde la óptica epistemológica se establece un concepto de realidad, basado en el método analítico-deductivo de razonamiento, mediante una fragmentación de los conceptos y los problemas, que deberán reorganizarse de acuerdo a una cierta lógica. Quienes llevan a un extremo esta lógica, adoptan un modo *cientificista* de conocer la realidad que se reduce a aplicar el método científico a “algo”, a una “cosa” que tiene que ser materia visible, para poderla medir y controlar, para ponerla en un laboratorio y hacer experimentos que otros puedan reproducir. En consecuencia, se puede decir que se trata de un método objetivante que **cosifica la realidad** y, en ello radica el problema que queremos abordar, dado que los

fenómenos sociales y educativos no pueden considerarse como “cosas”, sino que son dinámicos, tienen una historia y, no siempre son manifiestos, por lo tanto, la mayoría de ellos, no se pueden reproducir en un laboratorio.

Todavía hoy, es aceptada la concepción positivista de que los datos y los valores son antitéticos. Los datos son reales y los valores dependen del mérito que concedan las personas a aquello que es objeto de su evaluación. Por eso se afirma que los valores son subjetivos y los juicios de valor carecen de fundamento cognitivo. Esto significa que los evaluadores no pueden hacer juicios legítimos de valor, pero, según investigadores como House, E. R. y Howe, K.R. (2001):

“...los enunciados relativos a hechos y a valores se producen en un continuo en el que se mezclan entre sí. Aunque determinados datos y valores ocupen los extremos del continuo, muchos enunciados de ambos tipos se combinan en el centro del continuo y poseen dimensiones de datos y de valores cuya completa diferenciación es imposible. Esta particularidad se cumple en especial en los enunciados evaluativos y en los conceptos de investigación social que emplean a menudo los evaluadores.” (Ibid., 20)

Los autores asumen la concepción democrática deliberativa comprometida con el desarrollo de la evaluación y con la responsabilidad de los evaluadores de sostener esos valores:

“el objetivo consiste en que los evaluadores utilicen unos procedimientos que incorporen las perspectivas de los implicados y de los ajenos, den voz a los marginados y excluidos, empleen criterios razonados en la deliberación ampliada y participen en interacciones dialógicas con públicos significativos e interesados por la evaluación” (Ibid., 24)

1.2 Los paradigmas²

En la evaluación educativa, los problemas se plantean y resuelven desde la perspectiva de alguno de los paradigmas principales o, dicho de otra manera, existen diversas formas de abordar un objeto de evaluación, no obstante, todas ellas pueden caracterizarse según la forma de concebir la ciencia. Entender al paradigma como marco general de referencia nos permite seleccionar problemas significativos y los métodos más apropiados para abordarlos.

En un sentido amplio, paradigma significa enfoque o modelo. El abordaje que Thomas Kuhn (1993) hace de la ciencia logra renovar la manera de concebir los procesos de descubrimiento científico y de la aceptación o rechazo de las teorías por parte de la comunidad científica. La categoría “paradigma” que Kuhn creó comprende un conjunto de conocimientos que conforman una perspectiva en torno a una teoría dominante. La razón de ser del paradigma es la de proveer respuestas o soluciones a los problemas que no podían resolverse en el paradigma anterior.

Si analizamos el cambio que exige la adopción de un nuevo paradigma en evaluación, veremos cómo los paradigmas orientan el proceso. A través de las teorías que encarnan, los paradigmas forman la base para construir la actividad investigadora. Al aprender un paradigma, el científico adquiere conjuntamente

² Paradigma es la forma predominante de plantear y resolver problemas en las ciencias. Corresponde a un marco conceptual dado, con el léxico de una comunidad que prioriza problemas, métodos y técnicas de investigación y análisis y establece las normas (o “estándares”) de la racionalidad y de lo que es valioso o “científico” (Kuhn, 1993).

teoría, métodos y normas. Por tanto, cuando los paradigmas cambian, se producen por lo general variaciones significativas en los criterios que determina la legitimidad tanto de los problemas como de las soluciones propuestas. En la medida en que dos escuelas científicas no estén de acuerdo sobre cuál es el problema y cuál la solución, ambas chocarán constantemente cuando debatan los méritos relativos de sus respectivos paradigmas. (Kuhn, 1979: 160)

Los debates sobre paradigmas siempre plantean la misma cuestión: ¿Cuáles son los problemas más significativos que han de resolverse? Esa cuestión de valores únicamente puede responderse en función de criterios externos a la ciencia normal en su conjunto, y es ese recurso a los criterios externos el que más hace que los debates sobre paradigmas sean revolucionarios, dice Kuhn (Ibidem: 160)

Las revoluciones científicas, según Kuhn, “son episodios evolutivos de carácter no acumulativo en los que un nuevo paradigma, incompatible con el anterior, viene a sustituir al antiguo, total o parcialmente”.(Ibid., 144) ¿Por qué hay que llamar revolución a un cambio de paradigma? Tomando en consideración las enormes diferencias entre el desarrollo político y el científico, Kuhn encuentra un paralelismo: las revoluciones políticas comienzan a partir de una sensación creciente, de que las instituciones vigentes han dejado de resolver con eficacia los problemas planteados por un contexto que, en parte, ellas mismas han forjado. (Ibid.,144)

También, las revoluciones científicas comienzan con convicción, de que un paradigma existente ha dejado de ser idóneo para explorar un aspecto de la naturaleza al que se había llegado precisamente, a través de ese mismo paradigma. “El requisito previo de una revolución, tanto en el desarrollo político como en el científico, es la detección de un mal funcionamiento que puede conducir a una crisis.” En este sentido Khun precisa, “sólo tiene que parecer revolucionaria a aquellos a cuyos paradigmas afecta. A los extraños pueden parecerles etapas normales de un proceso de desarrollo. (Ibid., 145)

La mayoría de los autores aceptan la existencia de tres paradigmas en la investigación educativa: el experimental, el interpretativo y el crítico. Nosotros preferimos hablar de dos paradigmas, puesto que el paradigma crítico es también interpretativo y se contrapone al experimental. Actualmente, la controversia entre paradigmas se ha trasladado al debate entre formas de investigar: investigación cuantitativa o investigación cualitativa.

Estas formas de investigar a su vez, derivan de dos antiguas tradiciones: la experimental positivista y la interpretativa humanista. En el siglo pasado, Dilthey (1980), -partiendo de un concepto dual: ciencias de la cultura, ciencias naturales las reclasifica como *comprensión* (de significado), adecuada para abordar el objeto de estudio de las Ciencias Sociales y las Humanidades y *explicación* (de leyes universales) propia de las Ciencias Naturales.

El debate entre paradigmas surge en torno al establecimiento de lo que sería el conocimiento verdadero o válido. Ardoino, en años recientes (2005: 96), señaló:

“El paradigma clásico, positivista explicativo, analítico, comparativo si no experimental, siempre utiliza la mediación de los datos, mientras que otro *paradigma, comprensivo, intersubjetivo*, se propondrá una inteligencia distinta, holística, interactiva, dinámica de la complejidad específica de los fenómenos educativos. Más que de una *epistemología de la prueba* se trata de una *epistemología del testimonio*.”

Sin un afán de regionalizar el conflicto, atendemos el señalamiento de Jacques Ardoino, en el sentido de que las prácticas evaluativas están “ancladas culturalmente” y, distinguimos así, el enfoque anglosajón, -sobre todo la escuela americana funcionalista, orientada a la medición, a la estadística y al estudio sistémico- R.W. Tyler (1970), C. Chadwick (1976), R. Mager (1970), R. Thorndike / E. Hagen (1970), de un enfoque que podríamos caracterizar como epistemológico, interpretativo o cualitativo de investigadores franceses como Rene Barbier o Guy Berger y Jacques Ardoino quienes desde 1989, desarrollan una teoría de la evaluación ligada a una práctica de la misma, a partir de tres importantes estudios de caso de universidades francesas, desde un ángulo epistemológico. Ubicamos también en este paradigma a un amplio grupo de teóricos de la evaluación en España: J. M. Álvarez Méndez, (2000), (2001); M. Fernández Enguita, (1985), (1986); M. A. Santos Guerra, J. (1990), (1996); Gimeno Sacristán, J. A. (1982), (1992); Pérez Gómez (1988).

Los paradigmas, en realidad, no tienen fronteras. Se trata más bien de tradiciones académicas. Encontramos también entre anglosajones, autores que han optado por el enfoque cualitativo (M. Scriven (1981), R. Stake (1978), E. House (1986), E. Eisner (1985), I. Shaw (2003). Del mismo modo, en nuestro país existen investigadores y

organismos que tratan temas de evaluación desde una perspectiva conductista y funcionalista. Uno de estos, quizá el más conocido, se autodefine “órgano eminentemente técnico”, dedicado al diseño de pruebas y medición de resultados de exámenes en distintos niveles escolares: CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior) cuya influencia se incrementa de manera importante; además hay otras agencias gubernamentales, como el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación), que recientemente fue renovado.

Existe una corriente de investigación convencida de que los métodos cuantitativos y los métodos cualitativos no son excluyentes sino que por el contrario, pueden ser complementarios (Cook, T. y Reichardt, Ch., 2000). No ocurre lo mismo en el nivel epistemológico de los paradigmas. Históricamente el enfoque cualitativo nace en Norteamérica en la época de las grandes reformas de la educación pública (1956), tras el fracaso de las evaluaciones cuantitativas para hacer comprensible con sus mediciones lo que ocurría en el aula: los procesos educativos, las interacciones, la experiencia de los sujetos, los distintos modos de aprender. No obstante, el paradigma positivista es el que predomina en la evaluación de la educación cobijado por un manto de *cientificidad* que se presenta como implícitamente válido y por tanto, como “libre de toda sospecha”, de incertidumbre, inadecuación o parcialidad.

Este predominio implica un conflicto, debido a que cada enfoque pretende ser el más adecuado, pertinente y efectivo para abordar las cuestiones relativas a la evaluación, descalificando a su contrario y estableciendo sus parámetros de

validación del conocimiento. De tal modo que el debate entre paradigmas resulta inevitable. La coexistencia de paradigmas alternativos en educación, su conflicto y el debate que suscita permiten examinar problemas que de otro modo no se tomarían en cuenta, obligando a las dos partes a desarrollar análisis cada vez más finos, lo cual no sólo mejora la comprensión de los asuntos tratados sino que puede contribuir al desarrollo teórico.

La evaluación también está condicionada por grupos de interés que imponen su criterio para evaluar en todo el mundo occidental. Se trata de poderosas agencias internacionales: Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional y la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico (OCDE), todas ellas, con base en el paradigma positivista. El aspecto de su propuesta que causa mayor controversia es el que reduce el concepto de evaluación al de medición de resultados. Además de las grandes agencias existe también lo que Ian Shaw (2003) denomina la “clase dirigente” de la evaluación:

“En ella se incluyen quienes se amparan bajo el manto de la primera generación de teóricos de la evaluación, configuran los planes evaluadores de los gobiernos o llegan a ser presidentes de la *American Evaluation Association*. La alta jerarquía de la evaluación tiene el poder de influir en la postura mayoritaria dentro de la práctica de la evaluación, para excluir ciertas formas de la evaluación cualitativa, argumentando que la evaluación necesita “unos criterios de calidad y de práctica que tengan sentido en todo el campo” (Shaw, 2003, p. 20).

El argumento no es más que una justificación de su función rectora, ésta “élite dirigente” intenta establecer que “ciertas formas de evaluación cualitativa” no son válidas para evaluar el fenómeno educativo, así, el efecto que produce es el de validar una perspectiva (cuantitativa) a expensas de otra hasta lograr su exclusión.

1.3 El origen del debate

A mediados del siglo pasado, en Norteamérica, se produjo una reacción ante el lanzamiento de la primera nave espacial soviética, pues significaba que los soviéticos estaban mejor preparados científica y tecnológicamente para llegar al espacio antes que los americanos. Éstos buscaron al responsable de la situación desventajosa en la que se encontraban y culparon a la educación pública. En consecuencia, se promovieron grandes reformas escolares y programas sociales con subvenciones y fondos millonarios. Tan significativo era el monto de la subvención, que diputados y senadores encargados del presupuesto federal solicitaron una evaluación de la eficacia que tenían los programas de reforma. Contrataron a expertos en estadística, quienes introdujeron una forma de evaluación de programas desde la perspectiva del análisis de sistemas y los modelos experimentales de enfoque positivista. Esta condición del evaluador como técnico o experto externo a la escuela, que utilizaba unos modelos de medición de la rentabilidad y eficiencia de los programas, chocaba con aquellos que los habían diseñado y con las expectativas de los docentes, en el sentido de ser retroalimentados por aquellos expertos externos a la institución escolar que venían evaluarlos. Los modelos de evaluación cuantitativos resultaban ser inadecuados para valorar los contextos sociales en los que se desarrollaban los programas y no captaban lo relevante de los procesos educativos. Cfr. Sandín, (2003), Klees, S. et.al. (1983).

Los reportes cuantitativos de los resultados de cada programa, no contenían algo que permitiera entender cuál era el sentido y los significados de la práctica educativa en el aula. Carecían del tipo de evaluación cualitativa que necesitaban los docentes como retroalimentación para mejorar su práctica. Esta carencia o déficit de evaluación cualitativa propició el desarrollo del paradigma interpretativo en la evaluación y su debate. De hecho, los métodos naturalistas de investigación comenzaron a aplicarse en el campo educativo a partir de la evaluación de programas. Al observar los programas educativos a lo largo de todo su proceso se descubrió que la evaluación podía retroalimentar a sus participantes acerca de errores y problemas que se suscitaban, logrando así corregirlos, mejorando en la práctica dichos programas. Por el contrario, la evaluación que sólo mide resultados, no corrige oportunamente los errores y no capta el conjunto del proceso porque le falta el conocimiento de lo particular y de lo que sucede en cada etapa. En consecuencia, una visión de proceso era la más adecuada para abordar el objeto de la evaluación, se desarrollan entonces métodos alternativos: los modelos evaluativos centrados en los actores y los estudios de caso.

1.4 Investigación etnográfica y teoría cognitiva

En los años ochenta del siglo pasado se comienza a debatir la validez de los criterios que legitiman el conocimiento en el campo de la investigación educativa y

la mirada crítica se fijó en los métodos cuantitativos de evaluación del aprendizaje, se preguntaban si en verdad eran los más idóneos.

La teoría cognitiva es una rama de la psicología que estudia la naturaleza del conocimiento: el cómo aprendemos y qué podemos aprender. Aparece como respuesta al conductismo. Las ideas constituyen todo lo que nuestra mente conoce, es mediante las ideas como nos representamos al mundo, a los otros, a nosotros mismos. La mente procesa, elabora información, capta y selecciona activamente la información sobre el mundo, sobre sí misma y, la persona antes de actuar toma en cuenta la experiencia, es decir que hay una selección previa. El enfoque cognitivo postula que la mente está constantemente desarrollando construcciones del mundo. No obstante, existen también situaciones anómalas, en las que el individuo distorsiona lo que percibe. ¿Por qué selecciona A y no B? ¿Por qué en su evolución la mente distorsiona lo que registra cuando el sujeto tiene un trastorno de la personalidad? se preguntan Bustos, Winkelman y colaboradores (2012). El examen del contenido de las estructuras mentales internas denominadas esquemas funcionan como filtros siempre disponibles para dar una interpretación del mundo. Los esquemas son estructuras del conocimiento que organizan la experiencia proporcionando instrucciones que guían la dirección de la mente. **La evaluación** de las exigencias particulares de una situación desencadena una estrategia y para **evaluar** hay que tener creencias previas insertadas en esquemas que seleccionan los datos.

Por otra parte, también el pensamiento crítico que es la lógica dominante de la investigación etnográfica y sus métodos cualitativos de evaluación, producen conocimientos sobre el proceso educativo. Rueda (2000), identifica el origen del debate sobre los modos de evaluar en “la trama que se teje alrededor de la construcción del conocimiento y su validación social” y, advierte que, la renovación de paradigmas en la evaluación educativa tiene un paralelo en otro cambio paradigmático: los enfoques cognitivos. El cognitivismo “surge para sustituir al conductismo en la explicación de los procesos mentales, en especial **el acto de significado** del hombre, la construcción cultural y los **flujos de significado**” (Ahumada, 2001).

1.5 El enfoque constructivista y la evaluación cualitativa

Gracias al desarrollo de la evaluación cualitativa, en los años ochenta, se aceptó la participación de las personas involucradas en los procesos que se quería evaluar.

El fundamento de la evaluación cualitativa es que:

El conocimiento se construye incorporando el sentido y los significados que aportan las personas a quienes se evalúa, y la finalidad de la evaluación es captar lo distintivo en la expresión de una persona o de situaciones determinadas: Así que el sentido que damos al conocimiento se convierte en el referente teórico que orienta al proceso de hacer una evaluación, aquí está **el sentido y el significado** de la evaluación y, como sustrato, el de la educación (Álvarez M., 2001).

El constructivismo es una teoría que define al aprendizaje como la creación de significados a partir de experiencias. Se trata de un determinado enfoque o paradigma explicativo del psiquismo humano que no es exclusivo de una corriente

o escuela sino que es compartido por distintas teorías psicológicas. En el campo de la educación, “los planteamientos constructivistas son propuestas pedagógicas o didácticas vinculadas con una teoría del desarrollo mental o del aprendizaje” (Coll, 1997).

El conocimiento se construye cuando un sujeto asigna significados a la experiencia y lo que buscamos a través del proceso de aprendizaje es hacer propio un conocimiento de manera permanente.

Desde el paradigma positivista se concibe al conocimiento como algo externo y ajeno al sujeto, el conocimiento está constituido por hechos y datos cuantificables. Excluyen los procesos mentales del aprendizaje y los sustituyen por las leyes de la conducta. Conocer equivale a aprehender hechos, cosas, datos. Del positivismo surge la pedagogía por objetivos (interpretación y aplicación lineal del conductismo al currículo) que reduce el conocimiento a una lista de objetivos empíricamente observables (Álvarez M., 2001: 28).

Álvarez también define la contraparte, el concepto de conocimiento propio del paradigma interpretativo al que pertenece la evaluación cualitativa y, los contrasta:

Desde un paradigma interpretativo, se concibe una participación activa de los sujetos en la construcción del conocimiento, con un carácter dinámico y temporal o contextual. El debate desde estos dos paradigmas: Conocimiento construido y situado aquí, conocimiento recibido y atemporal allá. Conocimiento reconocido en su complejidad frente a la simplicidad del conocimiento recibido. (Álvarez M. Op.cit., p.30)

Para operar en los procesos educativos, el evaluador que procede con métodos cualitativos, necesita ciertas habilidades intelectuales: estructuras cognoscitivas o esquemas mentales, que se generan durante la etapa de formación especializada del evaluador y se reafirman a través de las experiencias sucesivas. También se generan procesos y estrategias de pensamiento. Estas habilidades le permiten

interpretar la realidad en forma sistemática, puede reconstruir el proceso que evalúa y darlo a conocer con todos sus matices.

El evaluador desarrolla una lógica de pensamiento que le permite interactuar con la realidad que pretende conocer, con el propósito de construir un conocimiento consistente acerca de esa realidad. La reconstrucción de la información obtenida y su interpretación se puede hacer sólo si están establecidos de forma clara, precisa y rigurosa los procedimientos de recolección, tratamiento y análisis de la información. Este procedimiento garantiza el rigor del conocimiento que produce y permite comunicarlo de manera adecuada. (Cfr. Sandoval, 2003: 206).

1.6 Los tópicos del debate

La objetividad

Un tema central del debate desde paradigmas es el de la *objetividad*. Desde el paradigma positivista se procura no emitir juicios de valor y se garantiza la “objetividad” mediante la utilización de instrumentos de medición y cuantificación, tratando de mantenerse “neutral”. Por el contrario, desde el paradigma interpretativo “se concibe a la objetividad como una expresión de la intersubjetividad reflexiva entre científico y sujeto de estudio” (Levinson, et.al., 2007: 826). El evaluador que elige esta opción, considera que la neutralidad es una impostura y da a conocer sus compromisos, destacando la necesidad de una ética. Críticos del paradigma de evaluación dominante como M. Parlett y D. Hamilton (1977) señalaron que no hay, ni puede haber, objetividad en la evaluación educativa porque “en la teoría es un concepto problemático y en la práctica no se pueden realizar experimentos de laboratorio controlados”.

El conocimiento que utilizan los encargados de resolver los problemas educativos, no es neutral, por eso es rechazada la noción de objetividad. Por el contrario, la teoría educativa debe aceptar las categorías interpretativas de los docentes. Una teoría interpretativa de la evaluación aporta elementos para distinguir las interpretaciones que están ideológicamente distorsionadas de las que no lo están.

La calidad en la educación

Con el fin de plantear los problemas de la calidad educativa es frecuente encontrar que simplifican sus definiciones, por eso es necesario esclarecer su significado.

La cuestión a debatir gira en torno a la visión gerencialista de la institución educativa que tiene como meta logros académicos inmediatos; pretende medir el rendimiento con objetividad; la oferta educativa es una mercancía más; la eficiencia y la competitividad son los valores supremos; aplica parámetros indiscriminadamente. Mientras que desde una nueva perspectiva, se cuestiona el modelo social que genera. El análisis de la calidad ha de abordarse desde la duda, a partir de la situación de incertidumbre en que nos encontramos y que obliga a cuestionar los dogmas y las prácticas educativas. Los elementos éticos y epistemológicos deben dar sustento al nuevo concepto de calidad. En una organización social jerárquica y un sistema educativo vertical los administradores de la educación y quienes toman las decisiones de política educativa crean o eliminan opciones y responsabilidades. La calidad de la educación se sustenta en criterios de eficacia y rendimiento que ocultan sus principios y las consecuencias a que conducen. (Santos Guerra, 2003)

Por ejemplo, Antonia Candela (1999) considera que la calidad educativa es un término ambiguo que puede implicar criterios muy diversos según el grupo social que la defina y los objetivos que se pretenda alcanzar, Así, desde una perspectiva administrativa de la política educativa, la calidad se define en términos de números que indican eficiencia terminal, en criterios como el de cobertura o en índices de

deserción, reprobación o rendimiento evaluado con exámenes universales. La interpretación del concepto de calidad centrada en la relación pedagógica y los procesos y contextos educativos no es la que predomina en el discurso oficial.

Diáz Barriga y cols. (2009) enfocan la cuestión de cómo se fue articulando la práctica de evaluación con la oferta de recursos económicos por parte del Estado y de cómo la evaluación se convirtió en el elemento focal del proceso de modernización educativa en la Educación superior en México. “Elevar la calidad justificaba la evaluación.”

El sentido democrático de la evaluación

Un tema que no se ha debatido lo suficiente es el sentido democrático de la evaluación, puesto que “prevalece una visión jerárquica en lugar de lo fundamental que es conocer el papel que desempeña, la función que cumple, saber quién se beneficia de ella y, en definitiva, al servicio de quién se pone” (Santos Guerra 1996: 11).

En 1974, B. MacDonald iniciador de la teoría de la evaluación democrática produjo la siguiente definición :

“La evaluación democrática es un servicio de información a la comunidad sobre las características de un programa educativo. Reconoce el pluralismo de valores y trata de representar un abanico de intereses en la formulación de las cuestiones. El valor básico es la ciudadanía informada y el evaluador actúa como intermediario en los intercambios de información entre distintos grupos. Sus técnicas de obtención y presentación de datos deben ser accesibles para los no especialistas. Su principal actividad consiste en recoger definiciones del programa y reacciones al mismo. Ofrece

confidencialidad a los informadores y les entrega el control del uso que haga de la información. El informe no incluye recomendaciones y el evaluador no contempla el uso erróneo de la información. El evaluador participa en la negociación periódica de sus relaciones con los patrocinadores y con los participantes en el programa. El criterio de éxito es el conjunto de grupos destinatarios a los que sirve.” (MacDonald, 1974, p.18)

MacDonald (1974) tipifica las evaluaciones: las *burocráticas* como aquellas que desempeñan una función instrumental para mantener y extender el poder gerencial, por lo tanto, se fundamenta en la realidad del poder *de facto*. En segundo lugar, define las evaluaciones *autocráticas*, que mantienen y extienden el poder académico, ofreciendo legitimidad científica a la política pública a cambio de autorizar las recomendaciones del evaluador. En contraste con estas formas de evaluar, MacDonald propone que la distribución y el ejercicio del poder en un sistema social sea potestad de una ciudadanía informada como condición suficiente de la democracia. La cuestión fundamental es el impacto de la evaluación sobre la distribución del poder y esto puede plasmarse, en último término en la elección del discurso, una cuestión del lenguaje. Los evaluadores que opten por **el discurso de la gestión tecnocrática** reforzarán a los directivos. Los evaluadores que escojan **el lenguaje de la ciencia social** se reforzarán ellos mismos y su sector. Los evaluadores que opten por **un lenguaje compartido** por muchos nos reforzarán a todos.

MacDonald describe la lógica del modelo democrático como un modo de contrarrestar las relaciones de poder que se descubren en los programas de intervención social financiados por los órganos centrales. El problema reside en las relaciones desiguales entre los patrocinadores y los ejecutivos del programa, por

una parte, y quienes se encuentran en niveles inferiores. Es un contexto de mando. El evaluador democrático trata de establecer su independencia con respecto a estas relaciones, rechaza el ejercicio de una función instrumental, que busca una docilidad a esa estructura de poder, y en su lugar, se erige como un intermediario que da a conocer los detalles del programa evaluado. El principio ético que orienta a MacDonald y del cual deriva su estrategia política es: “las personas son dueñas de los hechos de su vida”. Hasta aquí, es evidente que el debate se establece entre la burocracia y MacDonald como representante de la evaluación democrática. La evaluación democrática desafía a la autoridad de la ciencia social aplicada mediante una estrategia para reducir las desigualdades de poder que caracterizan a su forma de evaluar.

La búsqueda de una opción de evaluación democrática viable se apoya en una forma de investigación cualitativa y crítica al plantear cuestionamientos a lo que los evaluadores hacen de las situaciones y de las estructuras conceptuales. Se trata de orientar a los evaluadores para que tomen en consideración el contexto social e institucional en el que se dan los procesos educativos y comprendan las realidades de aquellos a quienes evalúan.

Optar por el modelo democrático de la evaluación supone favorecer una perspectiva fundada en la comunidad, la diversidad y las relaciones de responsabilidad mutua. En esta óptica, se adopta una actitud de justicia y de respeto a las personas y la finalidad del evaluador es desentrañar las posibilidades educativas.

La evaluación cualitativa

La evaluación cualitativa puede establecer las condiciones para desarrollar un pensamiento crítico. Evaluar es emitir un juicio de valor sustentado en una “descripción densa” y un diálogo. Se busca establecer el valor de algo, de un proyecto, de un proceso de enseñanza-aprendizaje, de una expresión humana particular, de un esfuerzo singular.

La evaluación cualitativa tiene que ser *independiente*, es decir que no debe estar condicionada o limitada por la autoridad, condición que parece obvia, pero que encuentra muchos obstáculos en el momento de operar. Es contextual, porque analiza procesos más que resultados, es holística y tiene múltiples referencias. Comienza por considerar el contexto histórico y social en un sentido amplio y en particular, analiza todos los testimonios que encuentra en sus indagaciones. La evaluación es también democrática, en el sentido de convocar la participación de todos los implicados a hacer un diálogo abierto.

Para abordar un objeto complejo como lo es el sujeto de la educación y sus procesos de aprendizaje es necesario encontrar los procedimientos más adecuados. Estos modos de investigar son los etnográficos. Los investigadores que eligieron trabajar con el enfoque cualitativo, comenzaron por adoptar los métodos *naturalistas* de investigación -los que utilizan los etnógrafos, etnólogos y

antropólogos--, y que se denominan así porque inicialmente sus instrumentos son naturales, es decir que, observan con la mirada, escuchan con el oído, dialogan y toman notas manuscritas, antes que emplear grabadoras, cámaras o computadoras. En etnografía el propio investigador es el instrumento. La clave está en su formación y su intención.

La investigación evaluativa inicia con las observaciones y registros etnográficos. Utilizando la descripción etnográfica, la evaluación cualitativa hace comparaciones, valoraciones y emite juicios críticos. La teoría de la evaluación desarrolla un conjunto de conocimientos que permiten comprender las situaciones educativas. Se trata de tres niveles de investigación, equiparables a la técnica, metodología y teorización que se practican en una investigación evaluativa desde un paradigma interpretativo. Así, una evaluación cualitativa, comienza por observar una situación educativa particular, registra de manera descriptiva sus observaciones, compara valores e interpreta el conjunto del proceso: **la trama de significados**, resultando un conocimiento nuevo, más completo, aunque también con nuevas interrogantes.

Desde el paradigma interpretativo, de la evaluación cualitativa, de la etnografía y del constructivismo, el conocimiento es una construcción histórica y social, es decir, que necesita de contexto para poder ser entendido e interpretado. La concepción del conocimiento es dinámica y vinculada a una práctica. Asimismo, conciben al sujeto como participante activo en la manera como construye el conocimiento al crear y articular significados.

Lo que Levinson y coautores (2007: 827) dicen de la etnografía se puede decir de la evaluación cualitativa:

“la etnografía sigue consolidándose como una opción metodológica de la investigación educativa que permite reconstruir analíticamente los procesos y las relaciones del entramado real educativo. Continúan vigentes, entre otros, los debates sobre su valor y lugar en las ciencias de la educación”.

Analizar el debate, y las prácticas de evaluación desde el punto de vista de los principales paradigmas, nos obliga a examinar las diferentes metodologías, las relaciones entre el evaluador y su objeto de estudio, la forma en que se genera el conocimiento con el enfoque cualitativo, además de todo aquello que las relaciona con las instituciones y el poder.

Cap. II LA EVALUACION EDUCATIVA EN MEXICO

Para tener una idea general de lo que se produce en materia de evaluación en nuestro país, hacemos una revisión de los estados del conocimiento derivados de cuatro Congresos Nacionales de Investigación Educativa. El primero de ellos se realizó en 1981, momento en el que la evaluación educativa de carácter cualitativo era muy escasa.

El estado del conocimiento derivado del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, analiza una década de políticas de evaluación en el Sistema Nacional de Educación, entre 1982 y 1992, como la perspectiva para los noventa.

El documento destaca el que durante esta década, la política de la SEP se orientó a evaluar “la calidad de los procesos de enseñanza y de las instituciones educativas hasta convertir a la calidad educativa en prioridad nacional y define a la evaluación como un medio de fundamentación, de control y de verificación de las acciones derivadas de esta política”. (Carrión, et. al., 1993: 7)

En este periodo comenzaron a operar dos programas nacionales: El primero comprende el periodo 1984 a 1988 llamado Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte y el segundo denominado Programa Nacional de Modernización Educativa, emitido en 1989. Ambos hacen referencia a las tareas de evaluación, ya sea como meta, como estrategia, como línea de acción y, en el segundo caso como proyecto específico. (Ibíd., 7)

Los analistas de estos programas deducen “las intenciones de orden político: a) establecer mecanismos de control más racionales sobre el sector educativo y b) construir una fuente de legitimidad de las acciones del Estado educador frente a la sociedad civil.” (Ibíd., 8)

2.1 Investigaciones en torno a valores educativos mexicanos

En este apartado se buscan las características epistemológicas relacionadas con la naturaleza misma de una actividad valorativa, con la metodología, con los objetivos de estos procesos, los objetos y sujetos de evaluación.

Aquí, los encargados de realizar esta búsqueda hacen un descubrimiento que llama la atención: “Las investigaciones sobre los valores educativos mexicanos, las atribuciones valorativas de individuos o grupos respecto de la educación, las metodologías y formas de organización para discutir y lograr consensos sobre los valores educativos, los procedimientos para traducir los valores a criterios de evaluación, los procesos de interpretación valorativa de la realidad educativa etc., *son prácticamente inexistentes* en la última década. Este factor trae como consecuencia que los valores atribuidos a la educación tengan un carácter de “presuposición” o de elemento “implícito” y valores como la eficiencia y la eficacia, sean asumidos sin mayor reflexión.” Tampoco, “las características de ética social y de ética pública que deberían sustentar toda evaluación, han sido abordados en toda su dimensión.” (Ibíd., 15)

2.2 La participación de los individuos en los procesos de evaluación

En cuanto a los evaluadores, los analistas destacan que: “Si partimos de la idea de que el sujeto de la evaluación es el individuo o grupo de individuos que externa un marco de valores y los utiliza como referente para aplicar juicios, podemos identificar dos problemas en toda evaluación: las necesidades de consenso

respecto de los valores atribuidos a la educación y la legitimidad de los juicios respecto de los atributos de la educación. En otras palabras, el problema de la evaluación educativa con respecto a “quién evalúa” es una cuestión de “poder” de las figuras académico-políticas respecto de la selección y hegemonía de ciertos valores y de “participación” de las comunidades de las instituciones educativas en la definición de los valores.” (Carrión et.al, 1993: 17)

2.3 El objeto de la evaluación educativa

En la cuestión relativa al objeto de la evaluación, las conclusiones a que llegan los analistas de estos documentos son desconcertantes. Por un lado llaman la atención acerca de lo ocurrido en la década de los ochenta: “los investigadores educativos han sido testigos y protagonistas de una forma de “desintegración” del objeto de sus indagaciones y, por lo tanto, del objeto de la evaluación educativa; prueba de ello fue la primera propuesta para denominar el tema de esta comisión: evaluación del rendimiento, evaluación curricular, evaluación de los docentes y evaluación institucional. Cabe recordar que el tema tuvo sólo dos campos de estudios en el I Congreso Nacional de Investigación Educativa. De hecho, este documento base no pudo deslindarse de esta primera división.” (Ibíd.: 17)

Los comisionados continúan señalando que “a la desintegración del objeto le ha sucedido una sobre especialización de los temas de investigación educativa, lo que apunta dos cuestiones: la extrema complejidad tanto de la educación, como objeto de estudio, como de la evaluación educativa, así como también la ausencia de un

pensamiento unificador sobre “lo educativo”. Esto ha traído como consecuencia la parcelación del conocimiento y, por lo tanto, de los temas y campos de investigación y, lo que causa una mayor confusión es que cada parcela de investigación trata de explicar al “todo educativo” desde su punto de vista particular. (Ibíd., 17) Entonces, la finalidad de la evaluación es “dar un juicio fundado en la razón, en los hechos y en los valores que se espera que contenga el objeto que se juzga. De hecho, lo que ahora se denomina autoevaluación, en los setenta se designaba como “autoestudio”, haciendo referencia ambos términos a intenciones de conocimiento propio y toma de conciencia de problemáticas educativas” (Ibíd., 18)

2.4 Las evaluaciones institucionales

A partir de 1984, todos los centros de educación superior pública comenzaron a realizar algún tipo de evaluación institucional. “La política nacional ha dictado que estos procesos sean “autoevaluaciones” en las que los resultados son interpretados por ellas mismas. En contraste con esta aparente libertad, en la puesta en práctica de esta política, se prescriben rubros de información, estrategias de organización, metodologías homogéneas, parámetros y marcos de referencia únicos. (Ibíd., 19)

Dos documentos que significaron un punto de arranque para la aplicación de una estrategia nacional de evaluación de la educación superior, ambos son informes valorativos de la UNAM hechos en base a la confluencia de un conjunto de

opiniones de la propia comunidad de la universidad, mediante una movilización organizada y con apoyo técnico especializado en elementos donde fue necesario: *Evaluación y marco de referencia para los cambios académico- administrativos*. (Rivero, 1984) y *Fortaleza y debilidades de la UNAM*. (Carpizo, 1986).

Por otra parte, realizar un estado del conocimiento de la evaluación curricular en México durante el siglo pasado, presenta como principal dificultad, la escasez de bancos de información, fuentes especializadas sobre el tema y dispersión en que se encuentran, porque la evaluación curricular apenas comenzó en los ochenta. En consecuencia, presentamos más bien, un acercamiento sistemático parcial.

La evaluación tiene como finalidad reestructurar los planes y programas de estudio para adecuarlos en términos de un proyecto educativo a la situación actual, a los avances científico-tecnológicos y a los retos de carácter social, político y cultural que se enfrentan en este fin de siglo y también conocer y comprender lo que está sucediendo en relación a los procesos curriculares. (Carrión et.al., 1993: 24)

Destacan como aspectos fundamentales: la delimitación del objeto de estudio, la perspectiva teórica desde la cual se aborda y el procedimiento metodológico de acercamiento al mismo. La demarcación del objeto de estudio se complejiza y se plantea como uno de los aspectos trascendentes que se tienen que discutir y analizar. Se parte de un supuesto, que el objeto de estudio es construido por el sujeto y por lo tanto tiene una base fundamentalmente subjetiva, ya que el evaluador no es un observador neutral, su ideología personal y su formación en el

campo del currículum y de la evaluación curricular tiene una influencia decisiva en estos aspectos. (Ibíd., 24)

Lo anterior apunta al hecho de que la evaluación curricular tiende a ser tan extensa como sea posible, esto es, se trata de considerar de alguna manera a todos los elementos que afectan y comprenden al objeto a evaluar. Se pretende obtener una visión más abarcativa e integral de lo que está sucediendo en un currículum, analizando no solo los resultados, sino también los procesos. Pero, dada la complejidad y multiplicidad de aspectos y elementos que intervienen, sólo son posibles acercamientos parciales aunque significativos. (Ibíd. 24)

Predominan los enfoques experimentales y críticos: el primero desarrollado en Norteamérica se centra en el discurso de la tecnología educativa, es eficientista, y sobrevalora lo técnico-instrumental en detrimento de la elaboración teórica.

La perspectiva crítica se desarrolla en la segunda mitad de la década de los ochenta enfatizando los aspectos subjetivos, sociales, históricos, políticos y participativos como alternativa real de la visión tecnocrática. Destaca la construcción intersubjetiva de la realidad. (Ibíd.: 24)

Los enfoques críticos basados en los paradigmas de corte cualitativo de la investigación social, han ganado una aceptación mayor en los centros de producción conceptual sobre evaluación y currículum (Nueva Sociología del Curricular, Sociología del conocimiento, Escuela de Frankfurt, las diversas

interpretaciones de la metodología Hermenéutica, la perspectiva etnográfica, posturas diversas del Análisis del Discurso, Teorías del Poder, posturas de las Teorías Sociales Postmodernas, etc.) (Ibíd.: 25)

Algunas de las propuestas teórico metodológicas que se han desarrollado en México son las siguientes: Glázman y De Ibarrola (1978) equipos de trabajo de la ENEP Zaragoza (1988); De Alba (1982-1991); Díaz-Barriga, A. (1982-1991); Díaz-Barriga, F., et.al. (1984/1999); Marín y Galán (1985-1986); Porfirio Morán (1988), Estela Ruiz (1988-1989); Martínez, R., et.al. (1989) y Carmen Carrión (1990).

Se considera que no existe una metodología única y acabada para la evaluación curricular, está en proceso de construcción en función del objeto a evaluar e incorpora los avances teóricos, metodológicos e instrumentales de las ciencias sociales y de la Pedagogía en particular. La evaluación está subordinada a las necesidades y posibilidades de quienes la promueven. (Carrión et.al., 1993: 26)

Se plantea que es necesario asumir a la evaluación como un quehacer de investigación, en el que se articulen una comprensión teórica, así como una valoración axiológica y de compromiso acerca del objeto a evaluar y hacia quienes están involucrados en el proceso. (Ibíd.: 26)

A principios de la década de los ochenta comienza a aparecer “una crítica a los fundamentos empírico-analíticos de la evaluación curricular que se habían adoptado en México. Los nuevos enfoques se construyeron a partir de paradigmas

cualitativos y se ubican en la perspectiva epistemológica de la construcción de objetos, asumiendo el carácter axiológico de la evaluación y otorgando atención a la noción de realidad histórica para configurar “campos posibles de objetos a evaluar”. Por último, consideran a la evaluación curricular campo independiente de diseño curricular. (Ibíd.: 26)

Tres orientaciones teórico-metodológicas de las experiencias de evaluación curricular:

- a. Una centrada en el uso de una metodología cuantitativa que busca medir los resultados a través de la obtención de determinados índices, tales como: deserción, aprobación y reprobación, eficiencia terminal, titulación, relación ingreso-egreso, etc. Los proyectos de evaluación curricular representativos de esta orientación, se caracterizan por adoptar un enfoque y procedimientos similares a los que se emplean para la evaluación institucional. Dentro de esta línea metodológica, destacan las evaluaciones hechas en el nivel de posgrado.
- b. La segunda orientación se interesa en las formas de articulación que guardan los componentes programáticos del plan de estudios y su grado de pertinencia y congruencia con respecto a los factores internos y externos que lo contextualizan. Para algunos evaluadores-investigadores, el propio proceso de evaluación entraña una visión crítica y globalizadora que busca dilucidar los factores de orden político, ideológico, las relaciones de poder, las formas de participación de los actores involucrados en el proceso de formación educativa.

- c. Los estudios que conciben a la evaluación como proceso integral, sistemático y participativo, emplean una variedad de indicadores y categorías de análisis, así como nuevos enfoques acerca del currículo y la evaluación educativa en su búsqueda por conocer y explicar procesos, relaciones y comportamientos que en torno al proceso curricular expresan los actores involucrados en él. Los instrumentos para la obtención de información más ampliamente usados son la encuesta y la entrevista. (Ibid:39)

2.5 La evaluación de los docentes

Es común abordar la evaluación de los docentes en cursos, seminarios o programas, como una tarea administrativa y de corto plazo, centrada en los rasgos específicos del proceso formativo, dependiente de los centros formadores y ajena a su incorporación como insumo de investigación sobre sus objetivos o como parte de la evaluación de las funciones sustantivas. (Carrión et.al., 1993: 40)

Por el lado de las evaluaciones realizadas por los docentes, existen un sin número de enfoques teóricos, sobre todo cualitativos que valoran los rasgos internos de la acción docente, prevaleciendo como constante los abordajes prescriptivos y descriptivos de las dificultades y límites en el ejercicio profesional. (Ibid: 40)

En lo que concierne a los trabajos de metaevaluación se encuentran importantes aportes teóricos acerca de los diversos momentos vividos por las instituciones desde la evaluación del quehacer docente, la transición de concepciones y los retos del actual proceso de evaluación del mérito y el desempeño académico, la

construcción del perfil del nuevo docente y las formas de vinculación del estado con las instituciones educativas. (Ibíd.: 41)

Finalmente se puede señalar que en la medida que se sigan haciendo evaluaciones sólo de la acción formativa, sin tener diagnósticos sobre los problemas y el contexto de las instituciones, seguirá habiendo un déficit significativo entre el marco teleológico y los resultados obtenidos de la formación. (Ibíd.: 41)

2.6 Continuidades y rupturas entre las décadas de los ochenta y los noventa

En el III Congreso Nacional de Investigación Educativa celebrado en 1995, se presentan ponencias de evaluación educativa que, a decir de Ángel Díaz Barriga, encargado entonces de coordinar el trabajo de selección y presentación de los estudios correspondientes a esta problemática: “lamentablemente los trabajos seleccionados dan cuenta sólo de la perspectiva más aceptada en las tareas de este proceso, mientras que las posiciones críticas y las búsquedas de alternativas no quedaron suficientemente mostradas”

De los seis trabajos seleccionados sobre evaluación de la educación, dos se ocupan de la escuela primaria, uno del bachillerato y tres de ellos tratan cuestiones relativas al nivel universitario: un trabajo colectivo titulado *Un modelo de autoevaluación institucional: Psicología-Iztacala*, la *Guía para evaluar la docencia universitaria: el punto de vista de los profesores*, de Mario Rueda y Alejandro Canales y también el trabajo de Hugo Casanova Cardiel titulado *La racionalidad de la universidad contemporánea: de la planeación a la evaluación*, todos ellos publicados en el volumen antes citado.

La década de los noventa en materia evaluativa fue reseñada en el estado del conocimiento derivado del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, pero, esta vez, no hubo un libro dedicado al tema de la evaluación sino que se desarrolló mayormente dependiendo del tema de currículo, limitando la selección del análisis sólo a aquellos trabajos que hacían referencia explícita al currículo. No obstante, recogimos algunos datos de interés, como son las continuidades y rupturas en el tratamiento de estos temas en las dos décadas:

En los ochenta se redefinió el concepto de currículo, ampliándose, ya que no sólo incluía al currículo forma, sino al real o vivido y al oculto. Se identifican dos formas contrapuestas de realizar la evaluación curricular: la técnica sistémica y la crítica alternativa y se observa una creciente presencia de los métodos cualitativos. Además, una gran cantidad de experiencias de evaluación curricular se presentaron sin una definición clara de los referentes teóricos en los que se fundamenta; entonces, el objetivo principal de la evaluación curricular era la reestructuración de planes y programas de estudio. La evaluación era efectuada, por equipos institucionales nombrados internamente y se argumentaba que el campo de la evaluación curricular tenía un ámbito propio e independiente. (Carrión et.al., 1993: 236)

En los noventa, se identifica nuevamente una redefinición del concepto de currículo en el nivel superior. Se revaloró el proceso de evaluación, manifestándose en la realización de ejercicios evaluativos orientados a vincular el currículum formal (plan de estudios), con las variables institucionales, dando lugar

a la aparición de nuevos conceptos integradores de esta orientación. Así, en lugar del concepto currículum, se le empieza a denominar programa de estudios, académico o de docencia. (Ibíd.: 237)

En el nivel superior han aparecido nuevas tendencias y enfoques que no se consideraban como parte de la evaluación curricular en los ochenta. Por ejemplo, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación superior (CIEES), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), la Federación de Instituciones Mexicanas Privadas de Educación Superior (FIMPES), en los criterios para el ingreso y la permanencia institucional en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en los mecanismos para evaluar los programas de posgrado aplicadas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), así como en los trabajos de Ruiz (1998) y Pacheco(2000), Las prácticas de evaluación curricular se encaminan hacia la acreditación de programas académicos y la certificación profesional. (Ibíd.: 237)

Se han acentuado los estudios que analizan el perfil de egreso, su vinculación con los egresados y su inserción en el mercado laboral, reflejándose en una gran variedad de estudios sobre seguimiento de egresados y, la mayoría de las experiencias de evaluación curricular apuntan hacia la aplicación de propuestas metodológicas ya elaboradas. (Ibíd.: 238)

Aunque se identificaron algunas propuestas novedosas y alternativas, sigue predominando el empleo de estrategias conocidas, lo que habla de la necesidad de

mejorar la formación de evaluadores curriculares en las instituciones educativas con la finalidad de que formulen alternativas de evaluación congruentes con las necesidades institucionales o del programa académico a evaluar (Ibíd.: 238)

Al igual que en los ochenta, también se tiende a un mayor realismo de las propuestas de evaluación curricular, ya que éstas son menos ambiciosas, al reconocer la complejidad y magnitud de los problemas que enfrentan los que la realizan. Ya no se quiere evaluar todo, porque se acepta que es un proceso arduo y complicado. (Ibíd.: 239)

Todavía predomina la evaluación curricular desde el enfoque técnico-sistémico. El modelo CIPP de Stufflebeam que desde los ochenta era predominante, siguió vigente en los noventa, principalmente en los documentos emanados de las políticas educativas en México y en las tesis y trabajos realizados para evaluar los programas de estudio en las IES. Sin embargo, hay una nula presencia de la aplicación de modelos evaluativos internacionales. (Ibíd.: 239)

Asimismo, en los ochenta hubo una revalorización de los métodos cualitativos (Aguilar, 1997; Gallardo, 1997; Larrauri, 2000; Luna, 1994; Miranda, 2000; Ruiz, 1993 y 1997; Teutli, 2001; Villagómez, 2000) y se esperaba no únicamente la continuación de esta tendencia durante los noventa, sino el incremento de su aplicación, que hasta ahora ha sido moderado. En el caso concreto de la evaluación de programas académicos realizada por las instancias evaluadoras y acreditadoras a nivel nacional, se encuentra que durante los ochenta, se buscó

evaluar de la manera más neutra posible a través de una legitimación científica, por lo que se soslayaba la emisión de juicio de valor. Como consecuencia, se descartó todo lo no observable. (Ibíd.: 239)

Cap. III EL OBJETO DE LA EVALUACIÓN CUALITATIVA

En el campo de la educación se trata de evaluar procesos educativos con todos sus componentes. Se dice que la evaluación es multiobjetal porque continuamente se proponen nuevos objetos para ser valorados. Comenzando por el proceso de enseñanza-aprendizaje que, también suele separarse para analizar por un lado la práctica docente y, por el otro, el aprendizaje del alumno.

Objeto de gran complejidad, la educación reclama para su evaluación, de un análisis complejo y concreto a la vez. Por lo tanto, son el sentido y los significados que se atribuyen a las acciones de los diversos actores que participan de los procesos educativos, los que representan el verdadero objeto de la evaluación.

Existe la “evaluación institucional” que tiene por objeto el análisis a las Escuelas, los Institutos y las Universidades en su conjunto; la “evaluación curricular” examina la manera como el conocimiento se vincula con otros elementos de la institución educativa como son la gestión, los recursos materiales, la docencia y el contexto económico, social y cultural; la “autoevaluación” que puede tener como objeto a un individuo, grupo, u organización; la co-evaluación entre pares y la “evaluación de

programas” educativos, sociales o culturales. En todos los casos, el objeto que se evalúa, es un sujeto o algo creado por un sujeto o grupo de sujetos o, el significado de una situación en la que actúa o interactúan, uno o varios sujetos. En ocasiones, se trata de valorar la manera en que un individuo, dentro del ámbito educativo, se construye a sí mismo como sujeto.

Sin embargo, preguntar por el objeto de la evaluación nos obliga a realizar una reflexión más profunda debido a que se trata del referente primordial de la evaluación. Así, por ejemplo, De Ibarrola (1995) parte de una delimitación amplia del logro en la enseñanza: “formar gente capaz de aplicar el conocimiento para la solución de los problemas humanos”. Esta meta no se evalúa mediante objetivos medibles o buscando resultados que se puedan contabilizar. Es compatible en cambio con el modelo de evaluación de procesos como los de investigación-acción que desarrollan W.Carr y S. Kemmis (1990). La toma de conciencia de lo que ocurre y el papel que juegan los distintos actores, es el fundamento de la evaluación de procesos. Comenzamos por observar atentamente la manera en que los estudiantes atribuyen un significado a su proceso de aprendizaje, así como la congruencia con los valores y las metas que tratan de alcanzar.

Otro objeto de evaluación suele ser la práctica evaluativa misma. Esta, establece relaciones entre conceptos con un sentido crítico y busca información confiable con el fin de conocer con amplitud las características de la propia evaluación y, de esta manera, poder emitir un juicio de valor sobre la misma.

El proceso educativo es triangular, trata de la forma en que se relacionan entre sí el maestro y el alumno con el conocimiento, es decir, de la manera como cada uno se apropia de un conocimiento. Por el lado del maestro, se trata de un trabajo ordenado o, de un acto de creatividad que transforma el conocimiento en conocimiento “enseñable” (De Ibarrola, 1995) y, por el lado del alumno requiere un trabajo intelectual de concentración, análisis y síntesis para asimilar e integrar a su estructura de conocimientos previos, lo nuevo aprendido y expresarlo de algún modo. Todo ello se desarrolla en procesos permanentes de diálogo y estudio. También mediante el diálogo y el estudio se evalúa el mismo proceso y, otro tanto puede decirse del conocimiento práctico que se manifiesta en habilidades y destrezas.

Gracias a su preparación teórica y epistemológica el evaluador va a construir su objeto mediante la observación de un conjunto de relaciones significativas. Se plantea preguntas y atribuye significado al conjunto de problemas observados. Cuestiona el sentido que tiene el proceso educativo y toma como objeto de estudio a un individuo único, poniendo de manifiesto sus características y sus méritos. De este modo busca la comprensión de sus particularidades. Entonces podemos concluir con Ardoino (2005) “el proyecto-propósito es también la fuente necesaria de sentido”.

Existen diferentes procedimientos de carácter cualitativo para evaluar todos los aspectos de la compleja realidad que nos presentan los procesos educativos. La selección de las acciones más adecuadas para evaluar se hace en función del

objeto de estudio. Objeto que se construye del mismo modo que se construye la estrategia para conocerlo. En consecuencia, el enfoque metodológico que comprende la estrategia de evaluación dependerá de nuestro marco teórico de referencia, comenzando por nuestros conceptos de ciencia, conocimiento y aprendizaje.

3.1 La perspectiva sociológica sobre la evaluación educativa de Popkewitz

La reforma educativa y la evaluación de los sistemas educativos, según la lectura foucaultiana de Popkewitz (2000:6), pueden tener dos propósitos opuestos: generar un sistema de administración social y de disciplina o, formar ciudadanos libres, responsables y motivados a participar y actuar en la sociedad. Las acciones del futuro ciudadano pueden ser ordenadas y dirigidas mediante las “reglas de la razón”. La generalización de las reglas de la razón sirve para disciplinar la libertad. La “razón” son las reglas según las cuales se construyen las políticas de investigación y evaluación educativas.

Popkewitz problematiza esa “razón”, convirtiendo las políticas y prácticas educativas en objeto de estudio. Además, establece que este conocimiento debe **ser de carácter crítico**: “Para ser críticos es necesario establecer las categorías y postulados del saber como objeto de estudio, hacer de las estructuras cognitivas el objeto de estudio” (Ibíd., 7).

Los estudios de políticas educativas y evaluación tienen que reconsiderar las estrategias intelectuales utilizadas para entender los cambios en la administración social del “yo” que tiene lugar en la educación. Requiere un examen minucioso de los postulados y de las categorías. Esta reconceptualización implica un examen de los sistemas epistemológicos en el ámbito de la educación. Sin cuestionar los presupuestos de las políticas, la investigación y la evaluación se puede caer en el error de conservar los mismos sistemas que necesitan ser interpretados y discutidos críticamente. Se tienen que tomar las categorías y la estructuración cognoscitiva del espacio de enseñanza como el problema central de estudio. (Ibíd., 28).

Popkewitz se propone colocar las evaluaciones nacionales en un contexto en el que los conocimientos acerca de la educación son el objeto de estudio, y, finalmente, recomienda la estrategia de “otorgar una dimensión histórica a las prácticas epistemológicas de la enseñanza en ciencias de la educación. Los conceptos en uso en la investigación sobre educación necesitan ser cuestionados una y otra vez”. Hacer de las categorías epistemológicas en la evaluación el objeto de estudio remite según Popkewitz a: “La razón que ordena la manera en la que los individuos participan y actúan en el mundo es una práctica de gobierno y un efecto de poder” (Ibíd., 29).

3.2 Objeto y función de la evaluación según Barbier

Jean-Marie Barbier pertenece a un notable grupo de pensadores franceses contemporáneos que se ocupan de diversos problemas de la educación y en

particular de la evaluación educativa. En primer lugar, plantea que existe confusión entre el nivel del discurso y el nivel de la práctica: “Un profundo abismo entre la riqueza del discurso sobre la evaluación y la pobreza relativa de las prácticas” (1993, 13) y, también existe confusión entre los objetos a los que se dirige la evaluación: “Parece como si esos objetos pudiesen ser múltiples y como si uno no supiera nunca muy bien qué evalúa exactamente: el sujeto en formación, sus adquisiciones, el formador, los métodos que emplea o incluso la totalidad del sistema” (Ibid., 13). El sujeto y el objeto de la evaluación parecieran no estar bien definidos y lo más reconocible son los métodos y técnicas que se utilizan.

La confusión se extiende a las funciones que cumple la evaluación: “Todo se desarrolla como si en torno a la idea de evaluación se hubiese construido un espacio ideológico (de ocultación), estructurado por dos polos: un polo negativo organizado alrededor de las ideas de represión, de selección, de sanción, de control, y un polo positivo organizado alrededor de las ideas de progreso, de cambio, de racionalización, donde el problema consiste en minimizar el primer tipo de función y maximizar el segundo, con el propósito de hacer de la evaluación una nueva práctica al servicio del sujeto en formación”. (Ibid., 14) Pero, en la práctica se encuentra, en primer lugar, al servicio de la administración escolar.

La forma en que se lleva a cabo la evaluación educativa **indica el significado**, a veces contradictorio, de los objetivos perseguidos y las condiciones de poder en las cuales se determinan y se persiguen esos objetivos. (Ibid, 14)

Por último, una **evaluación crítica** se propone “una ampliación máxima del concepto, de los objetos de evaluación o de los criterios a utilizar, se interesa por las relaciones entre poder y evaluación y enuncia cierto número de proposiciones sobre lo que debería ser una auténtica evaluación”. (Ibid, 15)

Capítulo IV CONCEPTOS DE LA EVALUACIÓN CUALITATIVA

Este capítulo explora conceptos tales como sujeto, ciencia, conocimiento, evaluación, evaluación alternativa, evaluación como retroalimentación, metaevaluación, educación, aprendizaje y sociedad, con ello se propone ampliar el marco de referencia teórico de la evaluación educativa de carácter cualitativo.

4.1 Sujeto

Hablar del sujeto en educación, es pensar tanto en el sujeto que conoce, como en el sujeto-objeto de estudio. En el nivel universitario, se trata de sujetos que investigan, que observan e interpretan una realidad desde perspectivas propias. Desde una óptica fenomenológica, lo que constituye al sujeto es su intencionalidad cognoscitiva y volitiva que implica motivación y finalidad. Se trata de un sujeto que se interpreta a sí mismo, se expresa y comunica, en un ámbito de intersubjetividad. Entonces, la intencionalidad genera el diálogo que, por medio de la argumentación y narración comunica **el sentido** que para el sujeto tienen las cosas.

Cada teoría educativa tiene como supuesto una idea de sujeto. A la diversidad de teorías sobre la educación corresponde una variedad de concepciones sobre el sujeto. Así, por ejemplo, la concepción *realista* de sujeto es pasiva y fue dominante hasta el siglo XVIII, en que surgió una nueva comprensión del problema del conocimiento con Kant quien presentó un sujeto activo, constructor de los propios objetos de conocimiento en oposición al sujeto pasivo del realismo. Más tarde, para el conductismo de Skinner, el sujeto es el producto de los condicionamientos a los que su ambiente lo somete. El aprendizaje es un condicionamiento y el sujeto del aprendizaje es objeto del condicionamiento, es decir, el sujeto depende de las condiciones externas que organizan sus condicionamientos. Paradójicamente, el sujeto que aprende se convierte en objeto del aprendizaje. La característica de este sujeto es el ser pasivo debido a la exterioridad de toda la planificación y control del aprendizaje. La motivación es externa al sujeto (estímulo-respuesta), ya que éste actúa para obtener una recompensa. No hay un interés propio del sujeto en la tarea sino sólo en el beneficio que a través de ella puede lograrse. (Colussi, 1997: 21) Hay que estar alerta ante el riesgo de cosificar al sujeto y tener en consideración que, es la estructura subjetiva la que sostiene y posibilita el aprendizaje y la producción de conocimientos.

En un claro desafío a la presencia dominante del conductismo en educación, Bruner (1991) participó en el cambio paradigmático que contradecía dicha orientación, y se orientó hacia una psicología cultural que se propone establecer los procedimientos de una psicología que tenga como objeto al **significado**: “Aferrarnos a la explicación en función de las “causas” nos impide intentar

comprender cómo interpretan sus mundos los seres humanos y cómo interpretamos nosotros sus actos de interpretación... ¿No son preferibles las interpretaciones plausibles a las explicaciones causales?” (1991:4), se preguntaba. Para Bruner, la psicología cultural es una expresión de la cultura democrática y la educación es la principal encarnación del modo de vida de una cultura y no sólo una preparación para integrarse a ese modo de vida. Bruner cambió la imagen del sujeto de pasivo receptor a activo selector y constructor de la experiencia. (1991:5)

4.2 Ciencia

“La ciencia se construye merced a un trabajo de producción de conceptos enfrentando a los datos de la experiencia sensorial y a las convicciones espontáneas” (Braunstein, 1983: 7).

En las ciencias sociales y humanas los fenómenos son históricos y por lo tanto no se pueden aislar con el fin de reproducirlos en un laboratorio. Pero, sí se pueden comprender mediante procedimientos creados *ad hoc* por los investigadores. Así podemos encontrar un concepto más amplio de ciencia. Un primer concepto de ciencia (episteme) se originó entre los griegos. La episteme no se limita a la pura acción intelectual, racional o lógica, sino que es un ángulo de observación que incorpora al hombre en todas sus dimensiones para establecer una relación de conocimiento.

La ciencia busca organizar, sistematizar y jerarquizar el conocimiento alcanzado sobre el mundo material y simbólico. Explica los hechos, de manera que éstos puedan ser interpretados. La ciencia es un tipo particular de conocimiento que está social, cultural e históricamente determinado. En términos de Morin (2001), la ciencia, a diferencia de otras actividades

cognitivas, establece un diálogo crítico con la realidad. (De Zubirán, J. / Ramírez, A., 2001)

El enfoque cualitativo de la evaluación en educación se ubica en una concepción ideográfica de la ciencia, se interesa en lo particular e individual, se trata de un estudio específico de los fenómenos educativos basándose en su unicidad e irrepetibilidad sin buscar establecer leyes o generalizaciones; por medio de razonamiento inductivo logra una comprensión holística de casos concretos; el investigador es el instrumento de investigación, no prueba hipótesis sino las genera y sus datos no son matematizables.

La ciencia social proviene de una *base social*, determinada por la sociedad en la cual viven los científicos sociales lo cual encierra dos paradojas, la base social es un mundo autónomo y objetivo cuya existencia es independiente de los individuos y que determina lo que éstos piensan (Collins, 1996).

4.3 Conocimiento

El conocimiento no es algo dado, es una función del entendimiento y de cómo el individuo crea significados a partir de sus propias experiencias. Es la forma en que se representa o interpreta la realidad. La epistemología trata de los fundamentos del conocimiento con una visión crítica.

El proceso de construcción de las estructuras mentales es un proceso en el que el sujeto, en interacción con su medio, desarrolla potencialidades para comprender su entorno y el conocimiento. Piaget, a lo largo de su obra, se propone indagar mediante qué procesos se construye el conocimiento científico en la persona. “El desarrollo del pensamiento sigue un único curso: pasa por ciertas estructuras, de un pensamiento sensorio-motor a uno preoperacional, después al pensamiento concreto y, por último, al pensamiento formal.” (Soto Lombana, C. 200). La ciencia se realiza en el seno de comunidades científicas y lo que diferencia y conforma grupos de científicos son los paradigmas que orientan la investigación. Según Villoro:

El conocimiento es un proceso psíquico, es también un producto colectivo social, que comparten muchos... responde a la necesidad de orientar nuestra vida en el mundo, de manera que esa orientación “encadene” nuestra acción a la realidad...es una forma en que el sujeto puede anclarse a la realidad: las razones son los eslabones con que la inteligencia alcanza la verdad y lo que asegura el éxito de nuestra práctica (2009: 19).

El conocimiento se crea y recrea al transformar, organizar y reorganizar el conocimiento previo. Supone que los individuos constituyan su propio conocimiento al transformar y reorganizar las estructuras cognoscitivas que ya poseen. Así, el conocimiento se construye a partir de las interacciones entre los factores cognoscitivos y los sociales.

“El conocimiento responde a la necesidad de hacer eficaz nuestra acción en el mundo y darle sentido. Nuestros propios deseos e intereses, que son producto de relaciones sociales concretas, nos impiden alcanzar la realidad, son obstáculos que impiden el conocimiento y contra ellos tenemos que luchar por medio de la ética. La relación entre conceptos epistémicos y

conceptos éticos se establece mediante dos nociones: racionalidad y liberación. El conocimiento sólo se obtiene al cumplir con las condiciones de racionalidad; éstas implican la liberación de las formas de dominio sobre las creencias que imponen los intereses particulares. La ética de las creencias, al elevar a normas de acción las condiciones de racionalidad, enuncia esos procedimientos de liberación”. Villoro (2009: 297)

4.4 La metacognición

Trata de la manera cómo los seres humanos piensan, construyen conocimientos y reflexionan sobre sus propios procesos de pensamiento. El sujeto en situación de aprendizaje se hace consciente de sus propios procesos de elaboración cognoscitiva. Según Soto Lambada (2008), la metacognición se refiere al conocimiento, concientización, control y naturaleza de los procesos de aprendizaje. Es la capacidad que tenemos de autoregular el propio aprendizaje. Evaluar esta capacidad se convierte en uno de los criterios de mayor importancia, pues se supone que el adulto se hace responsable de su propio aprendizaje.

El aprendizaje constructivo, está regido por una cadena causal racional de ensayo y verificación. Se pone en marcha un mecanismo racional cuando algo sale bien, es decir, se busca una interpretación pues es necesario **darles sentido** a los hechos inesperados...el conocimiento científico es de naturaleza epistemológica y está ligado con la capacidad del hombre de construir realidades virtuales. (Soto Lambana, 2008: 22)

4.5 Evaluación

Evaluar es una práctica social que se propone asignar un valor y un lugar a una persona, proyecto, proceso o institución. Para lograr este fin, el evaluador hace acopio de información mediante la observación directa, los documentos y el

diálogo con los actores o participantes. Se trata de conocer determinados aspectos de una persona, proceso, fenómeno o creación humana, se aprecia un valor no material. Podemos decir que evaluar es una forma de actividad intelectual intencionada, que tiene una finalidad precisa. En el campo educativo, se originó con el fin de rendir cuentas del uso de cuantiosas inversiones fiscales en proyectos de mejora en la educación pública. Aunque su origen es administrativo, pertenece en realidad al ámbito de la relación pedagógica y su carácter depende de las funciones que cumple.

“La evaluación es una reunión de valores, por tanto, es una acción filosófica, que incluye de modo radical la cuestión de **los significados**, los actos y los fines. Por eso es necesario insistir en la idea del escrutinio radical sobre **los significados** de la formación”, dice Dias Sobrinho (2004, 27)

La evaluación es un concepto en constante evolución, comenzó con el uso de objetivos predeterminados para medir los logros alcanzados por el alumno. Luego, se propuso ampliar el ámbito de la evaluación más allá de esos objetivos para evaluar procesos más que resultados. Así, se ve a la evaluación como acopio de información para que sirva de base para la toma de decisiones. Luego, en los años setenta se da un marcado cambio en el uso de una metodología plural y naturalista en la recogida de información con un interés en el contexto en que tiene lugar la enseñanza y el análisis de sus características, lo que conduce a concebir la evaluación no como simple recogida de datos, sino como una tarea de enjuiciamiento a partir de los mismos y, a la determinación de criterios que sirvan de puntos de referencia (Rosales, 1990). Toda esta evolución en el concepto, desembocó en la necesidad de elaborar criterios para evaluar la evaluación misma,

es decir, de una meta-evaluación y, con esta práctica autoreflexiva no termina el proceso evolutivo de conceptualización de la evaluación. Le siguen, “la evaluación como enjuiciamiento sistemático del valor o mérito de un objeto”; “la evaluación como reflexión sobre la enseñanza”; “la evaluación como práctica moral más que técnica”; “donde terminan los números comienza la evaluación”, y muchos más. Hoy se habla de evaluación significativa porque trata de discernir los procesos y sucesos más significativos que suceden durante el proceso educativo.

No obstante esta larga evolución, la manera como funciona el sistema educativo en la actualidad:

...establece que los conocimientos adquiridos en la institución educativa deberán estar graduados y legitimados mediante calificaciones numéricas con el fin de obtener una promoción al siguiente nivel jerárquico. Con lo cual, reducen el significado de evaluar al de calificar, otorgar una nota. Se trata de empobrecidas formas de reflejar la información sobre el rendimiento de los alumnos en las diversas áreas o asignaturas del currículum. Mientras lo que se necesita son informaciones más ricas y de orden cualitativo sobre su trayectoria, que no puede ofrecer la simple cuantificación de su rendimiento. Por eso, en algunos países como España, las calificaciones dentro de una escala numérica o nominal se han ido sustituyendo por procedimientos más elaborados, como son los *perfiles* o los pequeños *informes cualitativos*. (Sacristán 2002: 355)

Es importante notar que la práctica instituida de certificar hasta el día de hoy, tiene un efecto social que según Sacristán (2002) es “clasificar a los individuos para reproducir el orden social establecido, refuerza privilegios y practica exclusiones” :

Los usos y los resultados de evaluación, generan realidad y sirven para pensar, hablar, investigar y hacer política educativa. Una sociedad

jerarquizada y meritocrática ordena a los individuos en función de méritos certificados que lo aproximan a una supuesta “excelencia”. (Sacristán, 2002: 366)

4.6 Evaluación alternativa

El que evalúa, observa la situación particular en que se encuentra el grupo que coordina. Trata de comprender el proceso de cada uno de los participantes. Este entendimiento se logra mediante el diálogo, la discusión y la reflexión compartida. La evaluación alternativa describe e interpreta lo que sucede, destacando los hechos más significativos. Observa la forma de aprender de cada uno, tomando en cuenta el bagaje de información con el que inició.

“...toda acción de enseñanza debe mirar, más que a un *hacer aprender para ahora*, a la formación y desarrollo de las estructuras mentales que permitan al sujeto la re-elaboración y construcción de conocimiento y de acción, tanto pasados como presentes o futuros (de acuerdo con los procedimientos científicos asimilados y aplicables a la solución de problemas dados y por venir). No hay otro modo de lograr *la autonomía cognitiva y de acción*, realización de la capacidad habitual para operar con una estructura de conocimiento.” (Álvarez: 2000, 129)

Entonces, la evaluación alternativa se basa en la información que obtiene el coordinador observando de forma sistemática, a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Logra así, la comprensión e interpretación de los aspectos más significativos y construye de este modo conocimiento riguroso que “devuelve” a los estudiantes en forma de “retroalimentación”.

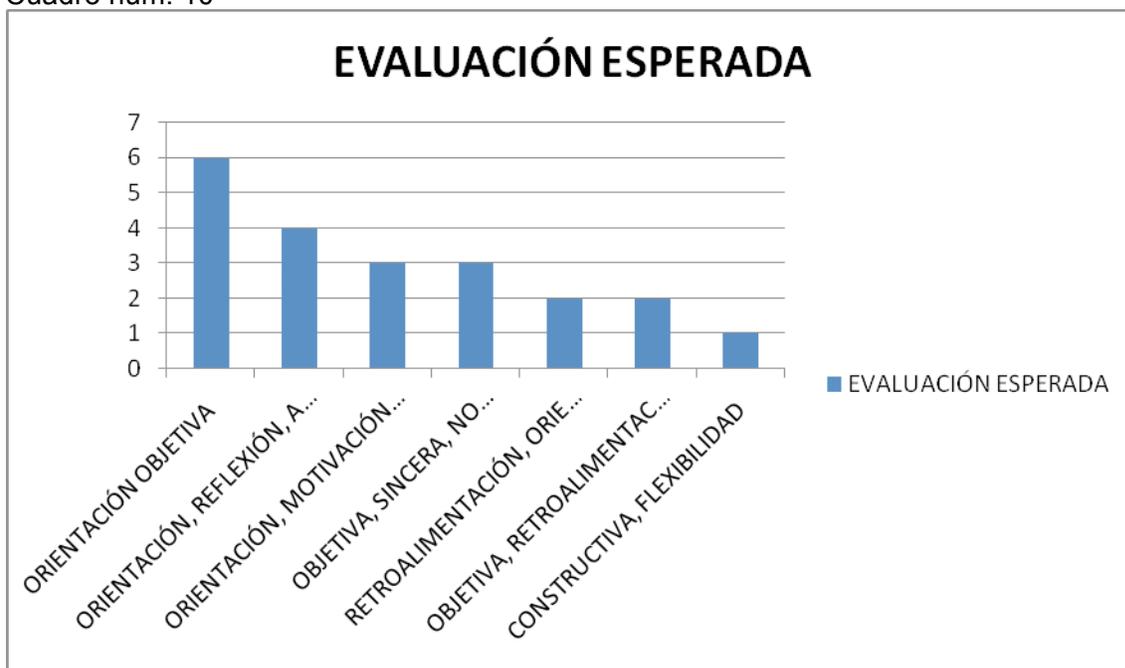
4.7 Evaluación como retroalimentación

La retroalimentación, también conocida como *feedback*, es una forma de comunicar al estudiante información que puede ser esencial sobre su proceso de construcción del conocimiento, sobre sus aciertos y desaciertos.

En este sentido, preguntamos a los estudiantes, ¿cómo le gustaría ser evaluado?

Sus respuestas fueron las siguientes:

Cuadro núm. 10



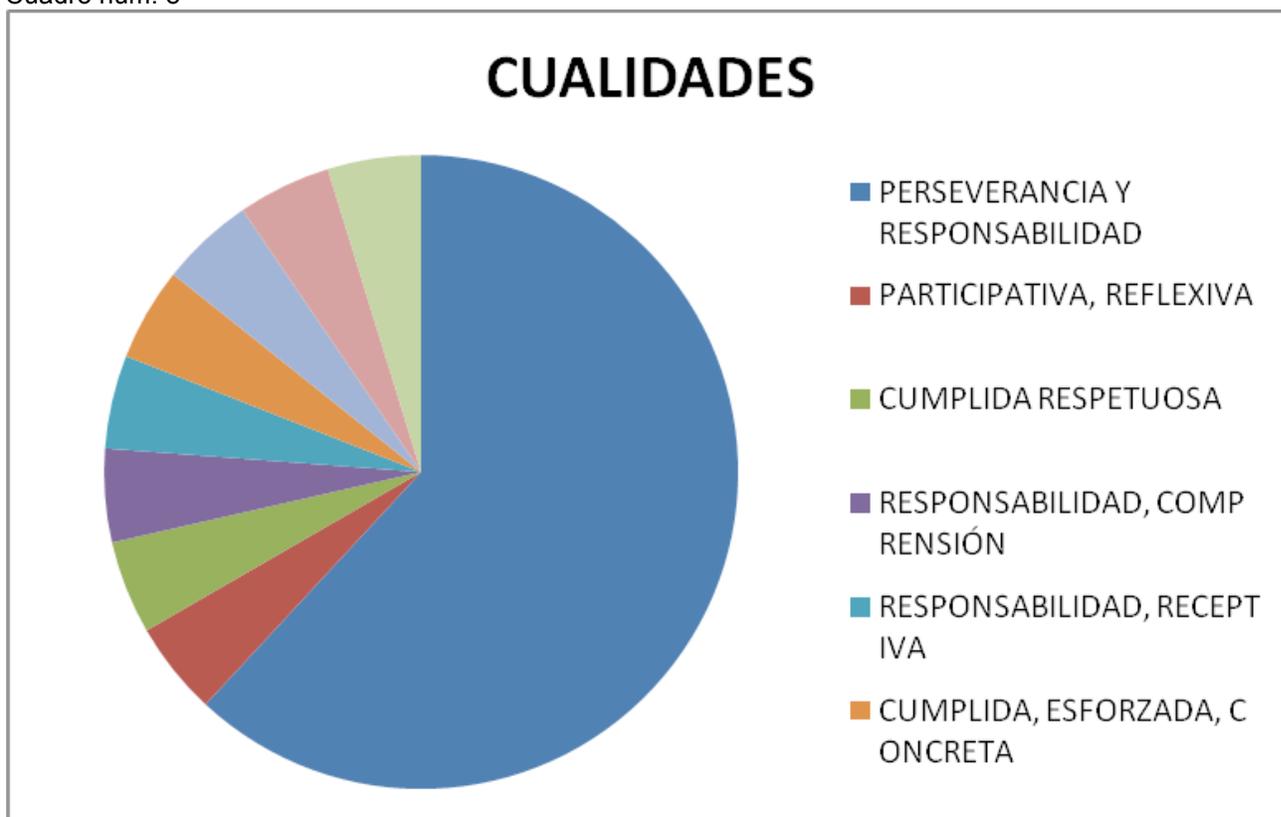
A la pregunta ¿cómo les gustaría ser evaluados? Los alumnos responden mayoritariamente: orientación y retroalimentación. Si examinamos lo que los alumnos quieren decir por “orientación”, equivale a retroalimentación, entonces, lo que los alumnos responden por abrumadora mayoría es que esperan ser retroalimentados por medio de la evaluación. Se puede decir que el grupo en su conjunto tiene claro que la retroalimentación es la forma más justa y provechosa de evaluar su trabajo.

El docente observa cómo el alumno aborda los problemas y tareas y cómo interactúa con el grupo, con el fin de captar el modo en que se relaciona y construye el conocimiento. La retroalimentación se genera mediante el diálogo que fomenta el aprendizaje reflexivo.

La investigación sobre evaluación significativa de Anijovich (2010: 145) concluye:

Si la retroalimentación permite detectar **fortalezas y debilidades**, obtener orientaciones y generar espacios sistemáticos para el intercambio de percepciones, experiencias y saberes, contribuirá a rediseñar cursos de acción, desarrollar aprendizajes más profundos y desempeños más eficaces. Para lograrlo, es necesario instalar espacios dialógicos en nuestras prácticas de enseñanza y evaluación cotidianas. El desafío será vencer las prácticas *antidialógicas*, y la imagen del docente centrado en el control del orden y la disciplina.

Cuadro núm. 8



A la pregunta sobre ¿cuáles considera son sus cualidades como estudiante? la mayoría responde: *perseverancia y responsabilidad*, seguido de *ser participativa, reflexiva, cumplida y respetuosa, comprensión, receptiva, esforzada y concreta*. Todas ellas, cualidades indispensables para el aprendizaje significativo.

¿Cuáles son sus debilidades como alumno?

Cuadro núm. 9



A la pregunta ¿Cuáles son sus debilidades como alumno? Responden, en su mayoría, que la *organización del tiempo* es lo que más se les dificulta. Esto era predecible pues su perfil de estudiantes de la universidad abierta SUAYED comprende por lo general, el ser padres de familia, tener un trabajo fuera de casa y dedicar un tiempo considerable a su transporte. A esto agregamos que cursan

siete asignaturas por semestre lo que implica la realización de siete tareas semanales. En segundo lugar, manifiestan tener una cierta *falta de comprensión del contenido de algunas asignaturas* y cierta *inhibición para participar en clase*. Luego, *falta de dominio de las tecnologías de la información y la comunicación*, lo cual es una característica de su generación, siendo los más jóvenes los mejor dotados. Algunos tienen dificultades para expresarse en público, mientras que a otros se les dificulta la redacción. Estas respuestas sobre sus fortalezas y debilidades como alumnos, muestra la honestidad y capacidad para autoevaluarse.

4.8 Metaevaluación

La metaevaluación es un proceso de carácter cualitativo y axiológico, en el que se reflexiona sobre la manera en que se llevó a cabo la evaluación, para atender todo lo que tiene que ver con el aprendizaje, el rigor y la ética.

Las evaluaciones proporcionan información relevante porque se hacen de manera crítica y rigurosa. El aspecto técnico se encarga de realizar cuidadosamente las entrevistas y los informes, comprobando que la evaluación ha sido realizada con rigor. La evaluación puede mejorar la práctica educativa siempre y cuando no se produzca como control, clasificación, jerarquización o exclusión. Tiene que existir una actitud autocrítica y apertura a la opinión externa para lograr un cambio. Sólo la evaluación cualitativa puede captar fenómenos complejos.

La metaevaluación no sólo se centra en la búsqueda de criterios metodológicos sino que se enfoca en su carácter moral. Facilita el aprendizaje de los evaluadores quienes, a través de análisis y preguntas se acercan a la comprensión de los procesos. Si los protagonistas de la acción tienen la clave del significado, los de la evaluación tienen en sus manos la interpretación de lo que ha sucedido en todas las fases de la evaluación. (Santos Guerra: 2000)

4.9 Educación

Toda sociedad fija un modelo de individuo que desea formar a partir de la educación y desde la pedagogía se argumenta la manera más apropiada de formar a ese sujeto.

En este trabajo consideramos que la educación “constituye al individuo como sujeto social por vía de la inculcación de lo instituido” (Pasillas 1994: 274). Las instituciones de educación superior, **construyen una dimensión psicosocial y ética del sujeto**, forman **ciudadanía**, mediante la lectura crítica de la historia y la formación de conciencia sobre el papel de las ciencias. Así como, mediante los significados de una formación intelectual autónoma para la emancipación individual y social, son el soporte de toda cultura y de todo proceso educacional (Dias Sobrino, 2004: 25).

La educación superior requiere la superación de los conceptos utilitaristas del conocimiento. El conocimiento y la formación especializada tienen un sentido ético-político integrados a un complejo sistema socioideológico, y por tanto educativo, afirman y niegan valores, actitudes, comportamientos y visiones del mundo. La educación se construye en lo cotidiano, por procesos relacionados que se dan en una comunidad abierta, constituida de diferentes grupos, culturas plurales e intereses distintos. Por eso, más importante que la medición del rendimiento, la verificación del desempeño y la comparación de productos entre individuos, grupos e instituciones, es preguntarse sobre los significados y el valor de las ideas y los proyectos y de los procesos que ellos inducen. Deben evaluarse los significados de la formación, las políticas y el impacto de las actividades de enseñanza, investigación y extensión, el cumplimiento de la responsabilidad social, el sentido público de las estructuras, relaciones y actividades educativas (Dias Sobrinho, 2004: 26).

La educación articula las más diversas relaciones sociales. Se trata de un objeto de estudio tan complejo que no hay una disciplina que lo comprenda en su totalidad. Por eso se articulan una antropología filosófica y una epistemología con el fin de dar cuenta cabal del fenómeno. Además, debido a que existen las denominadas Ciencias de la Educación: la economía, la psicología, historia y la sociología, un enfoque interdisciplinario se hace imprescindible.

En la actualidad, autores como S. Kemmis y W. Carr (1999), piensan que la educación no es una actividad teórica sino práctica y, sin embargo, es similar a las prácticas teóricas en cuanto “es una actividad intencional conscientemente realizada, que sólo puede ser entendida por referencia a la estructura del pensamiento, en términos de lo cual, sus practicantes **dan sentido** a lo que están haciendo y a lo que es lo que están tratando de realizar”. Para estos autores, la teoría de la educación no es una teoría aplicada sino que “realiza una valoración crítica sobre lo adecuado de los conceptos, creencias, suposiciones y valores incorporados en teorías prevaletes de la práctica educativa”:

La teoría educativa transforma la práctica transformando las maneras como se experimenta y se comprende la práctica. La teoría se presenta como modelo, por medio del cual las experiencias que tenemos o los acontecimientos que observamos son primero delimitados e identificados y luego interpretados. (W.Carr y Kemmis, 1999)

Por su parte, M. Álvarez (2006) precisa que el aula es: “un espacio/tiempo para compartir saberes, un lugar de teorías y prácticas de enseñanza-aprendizaje de gran riqueza dialógica pues, supone un diálogo constante, un intercambio de nuevas ideas, puntos de vista y cuestionamientos”. Se enseña a pensar, actuar y

decidir en el mundo real de manera informada y efectiva. La evaluación debe exigir la demostración activa del conocimiento requerido.

4.10 Aprendizaje

El aprendizaje consiste en construir a partir de conocimientos y experiencias previas, con el desarrollo de las nociones y la elaboración de conceptos, estructuras mentales que contienen la forma de lo que las cosas son en realidad. En este proceso, el individuo reconstruye la realidad elaborando representaciones mentales precisas, se apropia de conocimientos y saberes culturales de manera permanente

La concepción constructivista del aprendizaje es aquella en la que **aprender consiste en construir significados y atribuir sentido** a lo que se aprende a partir de la experiencia personal y de los conocimientos, sentimientos y actitudes con los que se abordan los objetos de estudio. Se complementa con un modelo de currículo abierto y flexible que permita ajustar la educación y la enseñanza a las vicisitudes y peculiaridades del proceso de aprendizaje de los alumnos. (Coll, 2001)

Autores como Vendar (1991), sostienen que aquello que conocemos del mundo real nace de la interpretación de nuestras propias experiencias. Los humanos **crean significados** no los adquieren. Dado que de cualquier experiencia pueden derivarse muchos significados, no puede pretenderse un significado predeterminado o correcto. Los estudiantes no transfieren el conocimiento del mundo externo hacia su memoria; más bien construyen interpretaciones

personales del mundo basados en interpretaciones y experiencias individuales. Por lo tanto, las representaciones internas están constantemente abiertas al cambio. No existe una realidad objetiva, el conocimiento se genera a partir de algo que es significativo para el estudiante. En consecuencia, para examinar el aprendizaje que ha tenido lugar debe examinarse la experiencia en su totalidad.

El aprendizaje es un proceso que se origina en una actividad biológica que le permite a las personas adaptarse al medio en el cual viven, se genera a partir de una necesidad. El proceso de aprendizaje es individual y depende de las experiencias previas, del ambiente en el cual vive y de la motivación que se tenga para adquirir nueva información... En cada momento de la vida cambian las prioridades del aprendizaje, así como los ritmos de cada persona para aprender. (Cajiao, F., 2010: 143)

4.11 Sociedad

No tiene sentido hablar de sociedad en general, sino sólo de sociedades históricamente determinadas, ubicadas en una etapa determinada de desarrollo. Se habla entonces de formación económico-social, sistema concreto de relaciones sociales e ideológicas. Adoptamos el concepto constructivista de la sociedad de Bourdieu porque permite aprehender las realidades sociales como construcciones históricas y cotidianas de actores individuales y colectivos, construcciones que tienden a substraerse a la voluntad y al control de estos mismos actores.

Los significados que atribuimos al concepto de sociedad **expresan su sentido** y corresponden a una imagen de la sociedad que orienta la acción de quien la

concibe. Por otra parte, las sociedades mismas crean las sociologías que se encargan de analizarla y de este modo se dan una representación de sí mismas. Existen visiones opuestas de la sociedad. Así, por ejemplo, la sociología ensayística de Morin concibe la sociedad como:

...un terreno en el que hay actores y en el que la propia intervención sociológica ayuda a la toma de conciencia de los actores sociales. La sociología científica, por su parte, intenta recortar, en el campo social, los objetos de estudio aislables y tiende a eliminar, por ese medio, los problemas globales. En cambio, la sociología ensayística trata de relacionar el objeto estudiado con su entorno y con un conjunto de problemas fundamentales. (2000: 23)

Cap. V EVALUACIÓN CUALITATIVA Y CRÍTICA EN EDUCACIÓN

5.1 El paradigma crítico en evaluación

En este trabajo, hablamos de dos paradigmas, considerando más las afinidades que los desacuerdos entre los paradigmas interpretativo y crítico, pues ambos comparten básicamente las mismas características como son, sobre todo, el uso de los métodos cualitativos de investigación y una revalorización de la subjetividad. La diferencia que habría que destacar reside en el conservadurismo que le atribuyen quienes pertenecen a la corriente crítica a ciertos representantes de la corriente interpretativa por no criticar suficientemente a través de la investigación al *statu quo*. No obstante, desde el paradigma interpretativo no ha faltado la creatividad y la innovación en las formas de investigar. Por su parte, el modo de investigación característico de la perspectiva crítica reside en poner en tela de

juicio con razones fundamentadas, las situaciones anómalas, para lograr así, la transformación de las prácticas educativas. El aporte de la perspectiva crítica es muy importante, por eso lo integramos en una misma forma de evaluar, pues una evaluación interpretativa, para lograr resultados óptimos, necesita un componente crítico y ambas, la evaluación interpretativa, como la crítica, se orientan a la construcción del conocimiento como meta educativa.

El enfoque de la evaluación cualitativa, incorpora los planteamientos tanto de la Nueva Sociología, de la Epistemología genética como de la Etnografía. Su fundamento teórico y filosófico tiene diversas fuentes, destacan entre ellas, la Fenomenología y la Teoría Crítica. Desde esta perspectiva se trata de *comprender* al sujeto que aprende desde su propio marco de referencia y el principio que fundamenta su proceder es el siguiente:

...la elección de técnicas de evaluación procede de las decisiones que se adopten en y para cada caso, tanto como de las técnicas disponibles más adecuadas. **No es el método lo que define los problemas a tener en cuenta; son los problemas los que definen los métodos necesarios.** (Álvarez, 2000: 137)

El paradigma crítico, se propone superar el reduccionismo del paradigma positivista, construyendo un tipo de investigación que no sea ni puramente empírica ni únicamente interpretativa. Lo que lo distingue es el haber encaminado sus esfuerzos y propósitos a transformar las situaciones que constituyen su objeto de estudio, y el análisis de las diferentes estructuras de las relaciones sociales. Como es bien sabido, la Teoría Crítica tiene su origen en la Escuela de Frankfurt, que da inicio a una corriente de pensamiento muy fructífera. Esta llega hasta

nuestros días, en el campo de la educación, en primer lugar, por los trabajos de Habermas (1990), Carr y Kemmmis (1990) Freire (1990) y muchos más con muchísimos seguidores. Otra característica de este tipo de investigación es la de formular explícitamente la ideología sobre la que se sustenta y que tiene como propósito el dedicar su producción de conocimientos a la liberación y emancipación del hombre. Otra finalidad buscada por ellos es la de lograr una mejor distribución del poder y de los recursos en nuestra sociedad.

El ejercicio de la evaluación y la actividad crítica se asemejan en el sentido de que ambas enjuician, juzgan y valoran las cualidades del objeto de su atención. Las dos prácticas, la de evaluar y la de ejercer la crítica, se realizan mediante un ejercicio reflexivo y autoreflexivo sistemático, indispensable en la educación.

5.2 La evaluación cualitativa y crítica en educación

La evaluación cualitativa en educación comprende unos conceptos, unos procedimientos y una práctica vinculados a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos conceptos y procedimientos han sido creados o construidos socialmente, se modifican con el tiempo como resultado de confrontaciones entre proyectos alternativos.

Con cierta frecuencia encontramos que la evaluación educativa responde, de manera rutinaria, a un propósito más ideológico que educativo, como son la exclusión o segregación social. Esta situación ha sido examinada extensamente

desde la sociología de Pierre Bourdieu, llegando a conclusiones tan pesimistas como que no se pueden hacer cambios sustantivos en el sistema educativo que funciona para “la reproducción” del sistema social en su conjunto. Basta una primera mirada a las formas de evaluación educativa para creer comprobarlo. Pero, tenemos también que considerar que el análisis de Bourdieu responde a un contexto cultural y por ello sus conclusiones son válidas para el sistema educativo francés de su tiempo. Nosotros queremos examinar algunas prácticas evaluativas del sistema mexicano de educación superior. Nos interesa en particular, todo aquello que tiene que ver con la formación del pensamiento crítico, tanto en los docentes como en los alumnos.

Estas prácticas tienen que ver con la distribución del poder en instituciones educativas. Nos plantea el dilema de cómo formar sujetos autónomos en un sistema hecho para la sumisión, o también, cómo formar para la creatividad si lo que se premia es la memorización. Se habla mucho de democracia, pero no se establecen formas democráticas de relación en las escuelas. En contraste, la evaluación desde una óptica cualitativa “debe tener como principal objetivo educativo la búsqueda de conocimiento para orientar y ayudar a formar a los sujetos. Si, por el contrario, la evaluación tiene como finalidad la selección y acreditación, entonces, pierde su sentido más fundamental” (Álvarez, 1999).

Para integrar la evaluación a lo largo de un curso, el docente va a propiciar el diálogo y la discusión entre pares y con él mismo. En esta relación dialógica, va a observar cómo los alumnos intercambian experiencias llenas de significados.

Hablan de sí mismos y de su manera de ver el mundo. Argumentan, discuten, y terminan incorporando puntos de vista diferentes. En la comunicación escrita, es tan importante observar cómo estructuran su lenguaje para interpretar lo que leen, observan o experimentan, como lo es el comprender cómo lo utilizan en la comunicación verbal. Primero desarrollan nociones y significados que luego los conduce a la elaboración de conceptos.

Cuando inician un debate sobre un tema controvertido, comienza necesariamente con una problematización que, en la medida que se discute y analiza, los conduce a un aprendizaje significativo. Desde un principio, los participantes desarrollan la capacidad de hacerse cargo de su aprendizaje, por ejemplo, al proponer la inclusión de contenidos de su interés y lograr alguna modificación al plan de trabajo. La forma de evaluar debe corresponder al enfoque adoptado en la enseñanza. En el momento del encuadre, los alumnos conocen cuáles son las metas y qué trabajos se van a tomar en cuenta. Se explican los criterios de evaluación, por ejemplo, se valoran las distintas formas de participación de todos los integrantes.

Asimismo, la evaluación del aprendizaje y del desempeño docente representa un conjunto de problemas que hasta ahora no han sido atendidos cabalmente. Esto nos obliga a adoptar una perspectiva amplia para el análisis. Consideramos que dicha óptica se encuentra en la filosofía de la educación. Entendemos a la filosofía como una forma de pensamiento crítico permanente sobre los grandes problemas del hombre y la sociedad y que además, propone soluciones.

Entonces, la filosofía de la educación nos permite examinar y proponer solución a los problemas prácticos de la enseñanza partiendo de principios generales. Su función crítica es el cultivo de la investigación con el objeto de interpretar la vida y enseñar un sentido de finalidad, una búsqueda de significado y un interés por la verdad. Así, por ejemplo, la epistemología y la lógica permiten al estudiante distinguir entre los mitos y un conocimiento fiable. Ayuda a llegar a la evidencia, descubre la lógica defectuosa, la argumentación falaz, las afirmaciones ambiguas, la propaganda y los dispositivos mediante los cuales se logra la persuasión a expensas de la verdad (Neff, 68:21).

Se trata de habilidades fundamentales en la formación de sujetos capaces de asumir nuevas actitudes y hábitos en la búsqueda de conocimiento.

La evaluación educativa se enfrenta, en cada caso, a un conjunto de problemas que reclaman atención y soluciones. No obstante, la práctica más frecuente, reduce la evaluación a instrumento de medición. Poco importa que la teoría educativa sea el medio más adecuado para comprender las situaciones problemáticas y orientar al docente para actuar en consecuencia. La solución técnica de la evaluación se impone sin contrapesos. A pesar de todo, la “evaluación cualitativa”, se desarrolla de manera paralela, como una alternativa teórica y de procedimiento en la valoración de los procesos educativos.

El sentido cualitativo de la evaluación se refiere tanto a los aspectos no cuantificables como a los métodos para valorarlos, que son críticos y dialógicos, además de contextuales y holísticos. Todos estos métodos se crearon a contracorriente de otros procedimientos ya establecidos y cobijados bajo el manto de la cientificidad: positivista, empirista y funcionalista.

El pensamiento crítico no funciona bajo la lógica del método hipotético deductivo, cuestiona la manera en que las disciplinas sociales abordan su objeto. La función crítica de la evaluación consiste en emitir juicios de valor en base a información confiable y observaciones.

Las formas metodológicas cualitativas están siempre vinculadas a una teoría social que nos orienta para fundamentar lo que la singularidad de un caso revela sobre las condiciones sociales. Los métodos cualitativos dependen de un trabajo de análisis y de una problematización conceptual que permite relacionar el caso singular con posibilidades de comprensión que lo trascienden (Baz, 1999: 78).

La investigación evaluativa es equivalente a un proceso de intervención, sobre todo cuando se trata de evaluar programas sociales o educativos. Se trata de una estrategia de investigación sobre los procesos educativos que se apoya en los mismos principios metodológicos que se utilizan en las ciencias sociales y que sin embargo tiene como propósito no sólo esclarecer los hechos sino intervenir para corregir, retroalimentar y mejorar la situación educativa o el aprendizaje.

La perspectiva crítica y la perspectiva interpretativa son enfoques metodológicos y teóricos de la evaluación cualitativa. La perspectiva interpretativa es el enfoque cualitativo de investigación cualitativa más utilizado, encuentra sustento en el paradigma hermenéutico. En la práctica, privilegia el estudio de casos mediante entrevistas, observaciones y análisis de documentos. Su intención es comprender el contexto en el que se desarrollan los proyectos, programas y fenómenos educativos desde los participantes y de ese modo poder retroalimentarlos.

Los modelos de evaluación de proyectos basados en fundamentos epistemológicos subjetivistas comienzan a desarrollarse en los años sesenta, coincidiendo con el auge del paradigma interpretativo en las ciencias sociales y humanas. Plantean la evaluación como estrategia de comprensión y valoración de los procesos y resultados de un programa educativo. Difiere del enfoque objetivista en la concepción de la realidad y su forma de entender el conocimiento.

Desde esta perspectiva, el saber es una creación humana estrechamente vinculada a los valores, creencias y actitudes de las personas y el interés de la evaluación se centra en captar la singularidad de las situaciones particulares y sus características. Los contenidos de evaluación son los procesos de implementación del programa.

Si partimos de la premisa de que la evaluación es inseparable de todo el proceso de enseñanza aprendizaje, entonces vemos que, el enfoque del modelo crítico de evaluación se crea como una alternativa real a los enfoques que no se ocupan de crear experiencias nuevas de aprendizaje que fomenten la reflexión crítica para un alumnado ávido de estímulos intelectuales.

Cap. VI TESTIMONIO DE UNA EXPERIENCIA EVALUATIVA

En ciencias sociales y humanas, el testimonio se concreta en forma de ensayo, que se ha diversificado y evolucionado para adoptar la forma del artículo, la

monografía y la crítica literaria. Es una forma de comunicar ideas con múltiples significados. Además, según dice José Luis Martínez:

“la crítica ingresa en el campo del ensayo cuando tiene además cualidades de flexibilidad y libertad formal e ideológica, el acento subjetivo y la naturaleza interpretativa. El ensayo además de que renuncia a la falacia de la objetividad... adopta un “historicismo” y se presenta como testimonio” (1988: 11).

En el campo educativo, Freire es el mayor defensor de la práctica testimonial: “El testimonio es un acto comunicante y no existe pensar acertado fuera de una práctica testimonial” (2003: 36)

La importancia del testimonio reside en que, aporta un conocimiento de lo singular en todos sus detalles, se trata de información que no podría obtenerse por otros medios. La entrevista, por ejemplo, no agota el caudal de ideas, vivencias, emociones e impresiones que el sujeto desea expresar de *motu proprio*. El testimonio es evidentemente una visión parcial que invita al diálogo (Martínez, 1988). Lo ideal sería contar no sólo con un testimonio sino con otras tantas versiones de las personas que compartieron la experiencia, pues no se busca una lectura homogénea de lo sucedido sino, por el contrario, una pluralidad de interpretaciones que pongan de manifiesto la complejidad y riqueza de los procesos de formación. La forma que adoptará el testimonio en este trabajo es la del ensayo interpretativo en un caso específico.

6.1 Modo cualitativo de investigación en un estudio de caso

En este trabajo tratamos de realizar una lectura del material producido por un *grupo de aprendizaje*, a partir de algunas nociones de la teoría de grupos. Con el análisis del caso nos representamos cuál puede ser la dinámica evaluativa en una práctica alternativa de educación.

La estrategia que adoptamos para observar un grupo de aprendizaje comienza por plantearse preguntas, por ejemplo: ¿Cuál es el objeto de la evaluación cualitativa? ¿Qué se logra con la práctica alternativa de evaluación? ¿Cómo opera la evaluación cualitativa?

6.2 El registro

El material producido por el grupo, es leído como un discurso y se registra a lo largo de todo del proceso por medio de notas en un “diario de investigación”. Una vez elaborada una primera versión del testimonio, fue leído por otros participantes (exbecarios y profesores del Programa) con el fin de corroborar o corregir algunos datos. Cuando se escribe en primera persona, tenemos que luchar contra el “olvido”, las omisiones, y los sesgos de todo tipo. No obstante, lo que interesa comunicar son el sentido y significados que tuvo la experiencia para la autora del presente texto, en particular, los aspectos que tienen que ver con la evaluación.

6.3 La interpretación

Siguiendo a Stake afirmamos que “la función del investigador cualitativo en el proceso de producción de datos es mantener con claridad una interpretación

fundamentada. Los investigadores sacan sus conclusiones a partir de las observaciones y de otros datos.” (1999: 21)

Para construir una interpretación usamos un esquema referencial, formas de comprender que son el resultado de experiencias pasadas, de la observación de todos los indicios, el intercambio de ideas con los pares y la teoría, por ello, el proceso lógico de indagación no tiene una secuencia preestablecida y en consecuencia... “la buena investigación no es tanto una cuestión de buenos métodos como de buen razonamiento” dice Stake (1999: 28).

La perspectiva interpretativa es el enfoque cualitativo de investigación más generalizado. Su metodol6gía privilegia el estudio de casos mediante entrevistas, observaciones y an6lisis de documentos. Su objetivo es comprender el contexto en el que se desarrollan los proyectos, programas y fen6menos educativos desde los participantes y de ese modo retroalimentarlos para corregir y mejorar los procesos.

6.4 El contexto

En los a1os setenta, la Universidad Nacional Aut6noma de M6xico incorpora en la academia a un importante grupo de exiliados centro y sudamericanos. Su c6tedra fue muy bien recibida en la Facultad de Ciencias Pol6ticas y Sociales, debido a que ostentaban una s6lida formaci6n te6rica que incorporaba adem6s la experiencia pol6tica. La Facultad era un elemento natural para su integraci6n y

desarrollo. Algo parecido ocurría en el Colegio de Pedagogía de la UNAM donde sus contribuciones representaban opciones novedosas.

En aquel tiempo, el país disfrutaba de una relativa bonanza económica debido a una efímera “administración de la riqueza” derivada del petróleo que hizo posible un costoso Programa de Becarios al que se incorporaron numerosos docentes provenientes de diversos países de Europa y América Latina. El hecho es relevante porque hubo un aporte intelectual significativo que vino a enriquecer la teoría y la práctica educativas.

Existía entonces en la entre los estudiosos de la Sociología y la Ciencia Política, una gran motivación por conocer la región latinoamericana, identificábamos sus problemas como propios –en particular, el rechazo a las dictaduras castrenses- y compartíamos el disfrute de las mutuas producciones culturales, sobre todo, la música y literatura.

En ese contexto, el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM diseñó un Programa de Becarios cuyo propósito central era la formación de sus propios recursos humanos para responder a una creciente demanda de sus servicios dentro y fuera de la Universidad. El CISE (Centro de Investigación y Servicios Educativos de la UNAM) llegó a ser el principal Centro de formación de profesores de educación superior en el país hasta el año de 1997 en que desapareció por un decreto del rector José Barnés de Castro, quien a su vez, se

vio obligado a renunciar años más tarde bajo las presiones de un movimiento estudiantil que se oponía al aumento de las cuotas de inscripción.

Cuantiosos recursos intelectuales y materiales del Centro se dedicaron a concebir y materializar el Programa con el propósito de lograr la propuesta más avanzada, equilibrada, pertinente y viable. Algunos miembros del CISE participaron en esa tarea, sin embargo, es notable el predominio del enfoque de quien sería su Coordinador general: el psicólogo social argentino Cayetano de Lella Alevato. Se trataba de una concepción diferente de la enseñanza y el aprendizaje que, en consecuencia, se evalúan de otro modo.

Desde entonces, nuevas formas para evaluar la productividad de los investigadores y el desempeño de los docentes se han instituido en la Universidad y tienen una presencia tan poderosa que muchos están convencidos que “llegaron para quedarse”. También se crearon nuevas instituciones de carácter público y privado destinados a evaluar la educación nacional, los más importantes son: el Comité Interinstitucional de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). Sin embargo, hace falta conocer experiencias y prácticas alternativas que ejercían una función formativa y que hasta hace poco tiempo eran viables en este mismo espacio. Como un ejemplo de éstas, me propongo prestar testimonio. Se trata de describir el papel que jugó la evaluación en todo el proceso de cursar la Especialidad denominada: “Programa de Capacitación para la Investigación Educativa y la Formación de

Profesores Universitarios en Ciencias y Técnicas de la Educación”. Lo que más tarde se conocería simplemente como “Programa de Becarios”, estuvo financiado por el CONACyT (1979-1980) y desarrollado en las instalaciones del Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM.

La Especialidad estaba organizada en catorce módulos, la mitad de ellos coordinados por personal del propio CISE que, en algunos casos hicieron equipo con profesores de distinta procedencia, radicados en la ciudad de México; y la otra mitad, por extranjeros, profesores invitados para este fin, procedentes de Brasil, Argentina, Venezuela, Chile, España, Francia, Italia y Estados Unidos. El compromiso adquirido al ganar la beca mediante concurso era una dedicación de tiempo completo, es decir, una permanencia en el aula de ocho horas diarias, los cinco días hábiles de la semana. El CISE reproducía un abundante material de lectura para cada uno de los becarios que, se comprometían a leerlo para su discusión en clase. La finalidad específica del Programa era formar personal especializado en formación docente e investigación educativa para integrarse al propio CISE con la categoría de investigador asociado, una vez concluida la Especialidad.

6.5 Primer momento evaluativo: la selección y el “encuadre”

Un primer momento evaluativo determinado por necesidades administrativas de la Universidad lo constituyó la selección para el ingreso: presentación de documentos curriculares y certificados, un proyecto de investigación y un riguroso

examen de conocimientos. Luego, una entrevista a profundidad que cada candidato a becario sostuvo con el Coordinador del Programa, esta parte de la evaluación resultaría ser decisiva en la aceptación o rechazo de cada participante. Hubo además otra entrevista inicial, muy breve, ésta con el director del Centro, quien se encargaba de advertirnos que, si alguien no se apegaba las cláusulas del contrato que firmamos una vez aceptados, entonces deberíamos devolver el monto total de la beca y quedaríamos fuera del Programa. Sucedió que bien adentrados ya en la segunda parte del curso, dos de nuestras compañeras infringieron una norma al prolongar sus vacaciones en Suecia una semana más, lo que causó su inmediata suspensión, ante el asombro colectivo pues la mayoría consideró que se trataba de un castigo desproporcionado. Sin embargo, más tarde nos enteramos de que ellas habían mentido respecto de la causa que demoró su regreso. Así que fue la mentira y no el retraso lo que motivó su expulsión. A este primer momento evaluativo corresponde también el “encuadre” que delimita responsabilidades y funciones, un marco de referencia para situar las interpretaciones de las que se desprenderá buena parte de la evaluación.

6.6 La evaluación permanente del proceso

La totalidad del Proyecto y el seguimiento día a día estuvo coordinado por Cayetano de Lella que, habiendo sido formado él mismo en “Grupo Operativo” (Escuela argentina de trabajo grupal creada por E. Pichon-Riviére) le imprimió a la dinámica del curso su lógica y procedimientos: la función del coordinador, según lo establece aquel que desarrolló el procedimiento, “consiste esencialmente en crear,

mantener y fomentar la comunicación, llegando ésta, a través de un desarrollo progresivo, a tomar la forma de una espiral, en la cual coinciden didáctica, aprendizaje, comunicación y operatividad” (E. Pichón Riviere, 1978: 112). En ésta perspectiva, la evaluación no es una situación particular del proceso del curso, sino que constituye un análisis sistemático de lo que ocurre frente a un conjunto de interrogantes que hace posible sugerir el más apropiado curso de acción.

6.7 El Grupo Operativo

En Grupo Operativo, la tarea es “el líder”. En este caso, la tarea explícita era el aprendizaje o apropiación del conjunto de conocimientos y habilidades sistematizadas en el programa de la Especialidad que cursamos, con un énfasis en la formación docente por medio del aprendizaje grupal. La tarea implícita consistía en lograr un cambio de actitudes frente al proceso educativo y frente a los demás, es decir, por un lado, aprender nuevas formas de apropiarse el conocimiento y, por otro, transformar nuestra forma de relacionarnos con el grupo y con la sociedad en un sentido democrático y solidario, con la convicción de que el aprendizaje grupal es cualitativamente distinto y superior a las formas tradicionales de aprender.

Para realizar esta tarea de manera óptima, se instituyó una sesión especial de evaluación todos los miércoles por la tarde, donde la única regla era “decirlo todo”, acordando colectivamente una estricta confidencialidad. Esto quiere decir que se trataban allí no sólo cuestiones cognitivas, sino sobre todo aquellas cuestiones que bloqueaban el aprendizaje y óptimo funcionamiento del grupo: las cuestiones

afectivas. Cada uno tenía la oportunidad de expresar libremente lo que pensaba y sentía con relación al proceso de aprendizaje compartido.

La didáctica interdisciplinaria del *grupo operativo* parte del supuesto que “preexiste en cada uno de nosotros un esquema referencial (conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y hace) y que adquiere unidad a través del trabajo en grupo, promoviendo a la vez, en ese grupo o comunidad, un esquema referencial operativo sustentado en el común denominador de los esquemas previos” (Pichón Riviere, 1978: 110). Lo que puedo afirmar respecto a mi esquema referencial desde el inicio del curso es, que se transformó sensiblemente como consecuencia de mi participación en la dinámica grupal. Es importante señalar que el grupo de becarios tenía una particularidad: la autoreflexividad. No sólo aprendía teóricamente a coordinar grupos de aprendizaje grupal, sino que buena parte de ese aprendizaje consistía en observarse a sí mismo como grupo en funcionamiento. La observación estaba orientada por la teoría y por los señalamientos del coordinador. Además, cada uno de nosotros aportaba datos a través de la evaluación permanente. De este modo construimos colectivamente al grupo como objeto de estudio, como un objeto de transformación.

La composición del grupo era heterogénea por la procedencia disciplinaria de cada uno, distintas nacionalidades, edad, género y estrato socioeconómico. En la diversidad radicaba la riqueza del grupo pues hacía posible aprender de los distintos puntos de vista y aceptar la diferencia.

El coordinador de nuestro grupo (De Lella) hacía “señalamientos” cuando lo consideraba pertinente, resolvía discusiones frontales, destacaba los problemas que afectaban al grupo y sugería soluciones. Se evaluaban -con la participación del colectivo-, en una forma deliberativa y democrática todos los aspectos del proceso con el fin de mejorarlo. Así, la sesión de los miércoles adoptaba formas entre asamblea y grupo de autoayuda o, a veces parecía más una “válvula de escape” de las tensiones acumuladas, algo más próximo a una sesión terapéutica. Lo cual no era sino un efecto colateral, pues la finalidad claramente establecida era el aprendizaje.

6.8 El conflicto

En el grupo se manifestaban conflictos de la más diversa índole debido a la intensidad de la convivencia, pues llevábamos un régimen de estudio tan absorbente que la mayor parte de nuestra atención se concentraba en lo que ocurría en el Programa. El manejo del conflicto es fundamental en cualquier momento de la vida, por ello es importante comprenderlo en la propia vivencia para poder interpretarlo y manejarlo adecuadamente en otras circunstancias. La evaluación por medio de un proceso de análisis y diálogo que, a menudo culminaba en una “catarsis”, permitió a cada uno de los participantes comprender lo que sucedía, empezando por sí mismo.

Un principio terapéutico establece que el conflicto emocional que no puede expresarse en palabras, no podrá resolverse. Éste aprendizaje se lograba primero, exponiendo críticas o quejas acerca del desarrollo del programa, del papel que jugaba el coordinador, de lo que hacían o dejaban de hacer los otros participantes o, alguno exponía su propio caso por medio de la autoreflexión y la autocrítica. Se incorporaba una buena dosis de teoría durante todo el proceso y acerca de cada uno de los aspectos relevantes del mismo. El hecho de poder caracterizar cada episodio notable, reconocer síntomas o señales significativos en el grupo, poder articular en un enunciado lo que antes era una emoción, se convertía en la vía para la resolución de los conflictos. Era notable la transformación que se verificaba en algunos sujetos, mientras que en otros, los cambios se hicieron aparentes mucho más tarde. Entonces, la evaluación servía de apoyo para resolver los problemas cotidianos y de medio para comprender situaciones difíciles, además de constituir una vía de integración de los aspectos cognitivos y afectivos.

6.9 Los subgrupos

Una situación potencialmente conflictiva surge cuando en un grupo de aprendizaje de largo plazo, se constituyen subgrupos y se polarizan en sus posturas, no sólo teóricas sino políticas e ideológicas. En nuestro grupo, los extremos se identificaban como psicologistas, aquellos que enfocaban prioritariamente los aspectos psicológicos de la educación mientras que los sociologistas pensaban que el contexto social era el determinante en cuanto a la forma en que los sujetos adquieren el conocimiento. Los subgrupos pueden boicotear la tarea e impedir la integración del grupo. Sobre todo porque los valores

que se trata de hacer que predominen son los de la cooperación y la solidaridad³ frente al individualismo y la competencia. Lo que parecía difícil era integrar ambos enfoques y eso es precisamente lo que la teoría nos aportó con conceptos tales como el de *subjetividad colectiva*.

Entonces, los subgrupos se constituyen a partir de ciertos liderazgos, afinidades, valores y proyecto compartidos. Sin embargo, las diferencias supuestas entre ellos suelen ser más imaginarias que reales, por lo que más bien hay que destacar lo que tienen en común. En nuestro grupo de veinticinco becarios, algunos subgrupos se llegaron a percibir mutuamente como irreconciliables en un momento dado. Apreciación que una vez distanciados en el tiempo, parece por lo menos exagerada, si no absurda, puesto que todos asumimos como propio lo que nuestro coordinador denominaba el “proyecto político-académico” que básicamente significaba ser incluyente, poner nuestra capacidad profesional y disposición política al servicio de la sociedad, de causas progresistas, democráticas y de las categorías sociales más desfavorecidas. En última instancia, lo importante es que los subgrupos no impidan la realización de la tarea.

6.10 El *insight* o momento reflexivo que permite captar la naturaleza interior de una cosa

Al subgrupo de cuatro personas al que yo pertenecía (dos sociólogas y dos médicos) nos impactó profundamente el constatar mediante la experiencia, la

³ La solidaridad es producto de la identificación de unos seres con otros. Promueve independencia y el apoyo recíproco. Se trata de contribuir a la realización del otro. En el crecimiento del otro se cifra el crecimiento humano propio.

reflexión y la teoría, la importancia que tiene para todo docente el conocimiento de su propia psicología, para así poder discernir la psicología del grupo de alumnos a su cargo. Por lo general, no somos conscientes del efecto que causamos en nuestros alumnos con nuestras actitudes y modo de relacionarnos con ellos.

Los aspectos psicopedagógicos están sumamente descuidados en la formación del docente mexicano. Al reflexionar sobre este problema, los cuatro amigos iniciamos un psicoanálisis que nos aportó enormes beneficios y, finalmente, dos de ellos incluso iniciaron más tarde el estudio y la práctica profesional del psicoanálisis con éxito. La evaluación cualitativa, en tanto actividad profundamente reflexiva se parece al psicoanálisis en el sentido de la importancia que otorga a “la escucha”, al diagnóstico o valoración del alumno, a la comprensión de lo que sucede, a la interpretación de lo latente, de síntomas y señales y a la búsqueda del sentido.

El hecho de que alguno de nuestros alumnos logre este momento de discernimiento, de *insight*, representa algo muy valioso en el proceso de adquisición del conocimiento que sin embargo no tiene sentido otorgarle una calificación numérica puesto que no es siempre aparente y además está ligado a otra serie de procesos de conocimiento que se encadenan de manera compleja. El cambio de comportamiento representa una señal de que se ha logrado un aprendizaje. Este tampoco se puede calificar numéricamente puesto que implica procesos afectivos que no se pueden juzgar con objetivos preestablecidos.

Educar es una práctica que exige reflexión y autorreflexión. En el ejercicio de esta práctica sucede que en algún momento tenemos que detenernos a pensar *¿qué me está sucediendo?* La evaluación sistemática frente a este tipo de situaciones tiene un papel importante que jugar dado que toda evaluación es autoevaluación y, los proyectos se construyen y realizan colectivamente día a día, con avances, retrocesos o estancamientos que requieren ser valorados sobre la marcha para corregir y solucionar los problemas oportunamente.

6.11 Los valores

Los valores orientan y motivan las prácticas evaluativas. Desde la perspectiva del coordinador de nuestro grupo, se trataba de hacer un diagnóstico inicial de cada participante y una lectura del discurso grupal. La finalidad más general era la de formar sujetos autónomos comprometidos con su tarea educativa y con la sociedad. Los valores que parecían sustentar ese propósito eran los de la cooperación y la solidaridad frente al individualismo y la competencia. En consecuencia, se tenían que valorar los progresos de cada uno manifiestos sobre todo en el abandono de roles estereotipados, cambios de actitud y aprendizaje grupal.

Se valoran los avances en el desarrollo del pensamiento crítico y la forma de relacionarse con el conocimiento, es decir, los hábitos de estudio manifiestos en su participación mediante el diálogo, confrontación de ideas, capacidad de síntesis, adopción de nuevos métodos de investigación. Desde la perspectiva de los

becarios, notábamos que el aspecto más valorado y en consecuencia el más cuidado era el *aprendizaje grupal* o, situación educativa que permite un cambio individual incorporando el aspecto subjetivo de los participantes.

El aprendizaje grupal es un proceso que atraviesa por tres momentos, el primero de ellos denominado “confusional” se manifestó en mí no sólo como confusión ante el cúmulo de conceptos y experiencias nuevas sino revelando la enajenación propia de mi condición social, por ejemplo, algunos valores y privilegios compartidos por las capas medias ciudadanas que nos segregan de las clases populares y del campo. También me era difícil articular un discurso propio que expresara mis ideas y deseos en público y tuve que pasar por un arduo proceso de análisis y de comunicación con miembros del grupo para superar poco a poco este problema. En las situaciones de mayor comunicación e intercambio de ideas me pareció que habíamos llegado al segundo momento por el que atraviesa un grupo de aprendizaje: el momento de discriminación, de elaboración conceptual a partir de la reflexión colectiva sobre los contenidos del material bibliográfico y los señalamientos del coordinador. Al finalizar el curso, entramos en un momento de *duelo*, sentimiento de pérdida, un poco depresivo pero, que sin embargo, permite realizar valiosas reflexiones que nos llevaron a hacer la última evaluación del curso.

6.12 La evaluación final

Para concluir, al finalizar cada módulo, el coordinador en turno, solicitaba al grupo expresara sus ideas e impresiones sobre el mismo, lo cual se convertía en una sesión más de evaluación. Se analizaba, juzgaba, criticaba y ponderaba todo lo que había sucedido con relación a las expectativas de aprendizaje que se habían tenido. Se trataba de acciones evaluatorias en las que participaban todos por igual y que de algún modo completaban las finalidades de aprendizaje de ese módulo en particular. Sin embargo, al concluir la especialidad, el certificado contenía calificaciones de B (bueno) o MB (muy bueno) S (suficiente) para cada módulo, puesto que es un requisito de la institución. En el momento de la evaluación final de cada módulo, una diferencia era notable entre los coordinadores con residencia en el país, quienes casi en su totalidad, pidieron trabajos finales en forma de ensayos. Mientras que los extranjeros consideraban suficiente el trabajo desarrollado en clase. Se trataba de módulos o talleres como el de “Coordinación de Grupos de Aprendizaje” impartido por Armando Bauleo o “La Pedagogía Institucional” impartido por Michel Lobrot, ambos imposibles de evaluar con métodos convencionales. Nos encontrábamos en el tercer momento del proceso grupal, el de la síntesis, manifiesto por una sensación depresiva de pérdida. Sin embargo, fueron los últimos módulos los de mayor provecho para todos. Nos habíamos formado como investigadores y coordinadores de grupos de aprendizaje. Aprendimos a teorizar nuestra práctica y elaboramos un nuevo proyecto de investigación para incorporarnos al Centro como investigadores. Ninguno de los participantes reprobó o sacó una mala nota. Sin embargo, no todos se incorporaron como personal de tiempo completo en el Centro como lo sugería el contrato inicial. Ésta era una decisión que quedaba en manos del Director del

CISE, quién según sus cánones decidió excluir a cinco compañeros, otros tantos optaron por aceptar trabajos en otras instituciones de educación superior del país.

Consideraciones finales

Las formas alternativas de evaluación como la que tratamos de testimoniar aquí son en la práctica mucho más laboriosas, complejas y desafiantes para evaluar que las formas convencionales. Sin embargo, su congruencia con el concepto y finalidad de la enseñanza grupal permiten una intervención certera en el proceso de enseñanza-aprendizaje para su comprensión y mejora.

Cierto tipo de conocimientos no se adquieren a través de la lectura exclusivamente, sino que es indispensable vivir la experiencia. Sobre todo, los procesos grupales y su evaluación no se pueden lograr si no es – como lo señala Baz- mediante una “teoría de la acción, que trascienda la práctica educativa en sí para ubicarse en el campo social en una recuperación histórica del hacer, permitiendo una evaluación del proceso, aquel que intenta producir una transformación en el terreno pedagógico” (1976: 18). Por eso es importante formar docentes en esta escuela u otras similares, para que exista la oportunidad de aprender de un modo diferente.

El Grupo Operativo, como teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje grupal, tiene también sus limitaciones. El aspecto más vulnerable de la propuesta, a mi juicio, reside en la dificultad para formar a los coordinadores que sean capaces de

desplegar destrezas y habilidades muy particulares, que requieren de un entrenamiento especializado. Al tratarse de un enfoque interdisciplinario, requiere una sólida formación en Psicología Social y estaría óptimamente completada con seminarios de psicoanálisis y de coordinación de grupos de aprendizaje. Lamentablemente, en nuestro país la oferta de esta clase de formación es muy escasa.

La experiencia nos permite apreciar que la “libertad de cátedra” hace posible la práctica de formas de evaluación alternativas en el marco de las formas de acreditación convencionales, lo cual plantea necesariamente algunas contradicciones y sin embargo el docente de educación superior, todavía posee un margen de libertad que le permite optar por un uso de la evaluación para retroalimentar.

CONCLUSIONES

A partir de un análisis de la teoría y práctica de la evaluación en educación superior pública en México, dilucidamos la función social de la evaluación convencional, su finalidad, procedimientos y conceptos. De manera contrastada, presentamos una forma alternativa de evaluar que se concibe en función de la concepción adoptada de educación, conocimiento y aprendizaje. Analizamos así, el cambio que exigía la adopción de un nuevo paradigma en evaluación.

La función social de la evaluación convencional es en primer lugar administrativa, Legitima a todo el aparato administrativo de las instituciones educativas, cuya razón de ser es, acreditar la aptitud del estudiante por medio de calificaciones numéricas. Tiene una función selectiva al reconocer a los supuestamente más aptos. Funciona como filtro social, al asignar el lugar que puede ocupar una persona en el mercado laboral. También sirve como sistema de castigo y recompensa.

Por el contrario, la función social de la opción alternativa es la de servir, en primer lugar, a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, a los alumnos y a los maestros, mediante una retroalimentación continua. Es incluyente y democrática, porque es consciente de que a la vez que educa, está formando ciudadanía. Considera que se debe dar la oportunidad de estudiar a todo aquel que desea hacerlo. Promueve el trabajo colaborativo en lugar de la competencia, en el que quienes participan experimentan la solidaridad o la empatía.

Nuestro punto de partida es el considerar que el conocimiento sobre los procesos educativos se construye incorporando el sentido y los significados que aportan las personas a quienes se evalúan. *El sentido que damos al conocimiento se convierte en el referente teórico que orienta al proceso de hacer la evaluación.* En la práctica de la evaluación cualitativa necesitamos ciertas habilidades intelectuales para interpretar la realidad. Se trata de estructuras cognoscitivas, procesos y estrategias de pensamiento y de comunicación intersubjetiva.

Desde una perspectiva constructivista del aprendizaje, se opta por la evaluación centrada en los procesos educativos más que en los resultados. De este modo, la evaluación se propone atender las expectativas e intereses de los estudiantes, tanto como sus dificultades y limitaciones. Los alumnos tienen que saber lo que saben, es decir que, estén conscientes de sus procesos de aprendizaje, conozcan sus alcances y limitaciones y desarrollen una capacidad de autoevaluación, lo que los orientará en la ruta de la autonomía.

El enfoque de la evaluación se da en función del objeto a evaluar. Nuestro objeto es complejo y multidimensional, no sólo se evalúan los conocimientos sino también las habilidades, como son las de la comunicación y las actitudes de los estudiantes. Además, se evalúa la forma misma de evaluar. Educar es comunicar, es decir que, se educa mediante un acto comunicativo, mediante el diálogo intersubjetivo, por eso el diálogo y la discusión grupal son los medios idóneos tanto para enseñar y aprender, como para evaluar simultáneamente.

La teoría y la práctica de la evaluación están estrechamente vinculadas a alguno de los paradigmas. La evaluación cuantitativa deriva de un paradigma positivista, mientras que la evaluación cualitativa y crítica se ubica en un paradigma socio-antropológico que se ocupa de lo diverso, de las particularidades individuales y de la contradicción. Su metodología es flexible y ecléctica. También, trata de tomar a la evaluación misma, como un objeto de análisis y de examinar su contenido latente.

El enfoque crítico examina la función social que cumple la práctica de la evaluación cuantitativa. La mirada crítica observa e interpreta los procesos educativos y las relaciones sociales en que están inmersos, produce así una visión de conjunto y responde a un reto: ¿cómo puede contribuir cada uno para transformar las prácticas de evaluación?

A la pregunta ¿qué se logra con la práctica alternativa de evaluación? y ¿cómo opera? Tratamos de responder con un referente empírico, lo ilustramos con el testimonio de una experiencia que describe un proceso de especialización en educación superior en el que la retroalimentación, en formas particulares de aprendizaje grupal, es viable y logra la mejora en aspectos sustantivos de la formación profesional. La enseñanza y el aprendizaje grupal implican necesariamente la retroalimentación.

Se puede evaluar la educación construyendo los criterios de calidad desde una perspectiva social y cultural, es decir, incluyendo la propia experiencia y la interpretación de los hechos desde lo que es útil a la sociedad. El conocimiento que resulta de la evaluación grupal permite comprender y explicar críticamente lo que sucede con el fin de realizar las transformaciones necesarias. Se trata de un proceso de reflexión sistemática que incorpora a los actores implicados en el hecho educativo. Los sujetos comprometidos en la evaluación asignan significado a la realidad como un todo. Tampoco se separa el momento de la evaluación del proceso de dar clases puesto que están estrechamente vinculados. El docente que evalúa, describe los logros, avances y limitaciones de sus estudiantes, en el desarrollo de los procesos y lo comunica al alumno, indicando aquellos aspectos

que debe modificar. El docente organiza la clase para la discusión de los temas y, mientras ésta se realiza, observa a los alumnos, formula interrogantes para la reflexión y aclara dudas. Busca animar la participación de los alumnos en el grupo y planea las actividades en función de dicha participación. Registra el tipo de participación de los alumnos de manera individual y grupal y devuelve al grupo el contenido de sus observaciones, ya sea de manera verbal o mediante un resumen publicado en el *foro (digital)* de la clase. La reacción de los alumnos a esta comunicación se convierte en materia de una nueva discusión.

La evaluación cualitativa que valoriza el sentido y toma en cuenta el contexto, tiene un enfoque cultural porque se organiza en torno a los procesos de construcción y uso de significado. El enfoque cultural incluye siempre procesos interpretativos, con ello aporta elementos para la renovación conceptual y metodológica de la evaluación. Nos preguntamos ¿A qué se debe el escaso interés por la interpretación de la realidad en los procesos de aprendizaje?

La evaluación no es un problema técnico, ni se puede simplificar sin más, pues implica muchos elementos, dimensiones o aspectos a considerar. Se trata de los valores, proyectos, finalidades, intereses y concepciones que conforman el proceso de formación profesional. Por ello, el docente se tiene que preguntar ¿qué método es el más indicado para mí, en el contexto específico en que imparto mi materia a un grupo particular de alumnos, considerando mi formación y orientación epistemológica, es decir, mis actitudes, convicciones y capacidades que tienen un efecto en la interacción en clase?

El conocimiento de las características personales de nuestros alumnos así como de sus experiencias de formación profesional y vital también es relevante para diseñar el plan de trabajo grupal y su evaluación. Para tal efecto, nos basamos en la propia dinámica de discusiones en clase, en algunas entrevistas y en encuestas, una de ellas incorporada en el anexo con su interpretación, nos muestra la importancia de preguntar directamente a los alumnos ¿qué tipo de evaluación consideran la más adecuada? o, ¿si consideran que alguna vez han sido injustamente evaluados? y ¿cuáles consideran que son sus fortalezas y debilidades como estudiantes? Al momento de responder el cuestionario, ya se están involucrando en el tema de la evaluación. Al recibir el resultado de la encuesta, se abre una discusión que termina con una *negociación* en el sentido de reconocer la importancia de la autoevaluación y de que, la administración escolar demanda calificaciones numéricas, no obstante, en general, a los estudiantes no les gusta autoasignarse una calificación numérica. Tienen capacidad de autocrítica pero se resisten a decir “yo merezco tal calificación”. En cambio, la experiencia de una evaluación continua en forma de retroalimentación, a lo largo del curso, los deja muy satisfechos y desarrollan la capacidad de expresar cuánto han aprendido y el valor que tiene ese aprendizaje.

Lo que le da sentido a la evaluación de los aprendizajes de un grupo de alumnos a lo largo de un curso es el hecho ser parte de un proyecto educativo. Evaluar cualitativa y críticamente en educación es recabar información acerca de la expresión o acciones de los estudiantes en un determinado contexto, de las

significaciones que expresan para comprender el sentido y el significado de las relaciones implicadas. Se trata de captar el sentido de aquellos a quienes observamos a partir de la índole de las mismas relaciones percibidas y analizadas, así construimos el objeto de conocimiento. Luego recabamos evidencias de cómo fue producido el conocimiento, para poder comunicarlo adecuadamente.

El conocimiento relevante en evaluación educativa se construye así, integrando un contexto social, lo cognoscitivo y lo afectivo, la teoría y la práctica. Esta integración se manifiesta en el momento de retroalimentar al alumno y nos conduce siempre a preguntar ¿En qué sentido se puede considerar formativa la evaluación que se practica?

REFERENCIAS

AGENO, R. y COLUSSI, G. (Comps.) (1997) **El sujeto del aprendizaje en la institución escolar**, Rosario, Argentina, Homo Sapiens

AHUMADA, P. (2005) **Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje**, México, Paidós educador

ALVAREZ Méndez, J. M. (2001) **Evaluar para conocer, examinar para excluir**, Madrid, Morata

----- (2000) **Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas**, Madrid, Miño y Dávila, (2ª)

----- (1999) "Valor social y académico de la evaluación" en **Volver a pensar la educación** (vol.II)

ANIJOVICH, R. (coomp.) (2010) "*La retroalimentación en evaluación*" en **La evaluación significativa**, BsAs, Paidós, pp. 129-148

ARBESÚ, Ma. I. (1999) "*Evaluación docente a través de la etnografía*"

En Rueda, M. y M. Landesmann, (coords.) *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, **Pensamiento Universitario**, Tercera época, N°.88, CESU/UNAM, pp.165-183

ARDOINO, J. (2000) *“Consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación”*, en Rueda, M. y Díaz-Barriga, F. (comps.) **Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales**, México, Paidós, pp. 23-37

----- (2001) *“La evaluación desgarrada: entre un balance contable y el pleno ejercicio de una función crítica plural (multirreferencial)”*, en Rueda, M. et. al., **Evaluación para la comprensión y mejora de la docencia**, México, UAM/UNAM/UABJO, pp. 19-35

BARBIER, J.M. (1993) **La evaluación en los procesos de formación**, Barcelona, Paidós

----- (1999) **Prácticas de formación. Evaluación y análisis**, Buenos Aires, Ffy L- UBA, Eds. Novedades Educativas

BAZ, M. (1999) *“La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad”* en Jaidar, I. (comp.) **Caleidoscopio de subjetividades**, México, UAM-X, Cuadernos del TIPI, núm. 8, pp. 77-96

----- (2001) *“De apuestas y proyectos: una experiencia de evaluación en Xochimilco”* en Bojalil, L.F. et.al. **El Sistema Modular, 25 años de experiencias educativas, UAM Xochimilco**, pp. 109-118

BUSTOS, WINCKELMANN, R. et.al. (2012) **Transtornos de la personalidad**, México, Instituto Nacional de Psiquiatría

CAJIAO, F., (2010) **Evaluar es valorar**, Bogotá, Magisterio

CARR, W. / S. KEMMIS (1990) **Hacia una ciencia crítica de la educación**. Barcelona, Laertes

CELMAN, S. (2001) *“¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?”* En **La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo**, Buenos Aires, Paidós

COOK, T. D./ REICHARDT, CH. S. (1982) **Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa**, Madrid, Morata

DÍAZ BARRIGA, A. (2004) *“La evaluación educativa. Los retos de una disciplina y de las críticas que genera”* en **La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México**, CRIM-UNAM/Cámara de Diputados/Porrúa, pp. 223-254

DE IBARROLA, M. de (1995) "La evaluación curricular", en *Evaluación curricular* (Memoria del IV Encuentro de Unidades de Planeación), en **Cuadernos de Planeación Universitaria**, tercera época, año 4, núm. 4, México, UNAM

DE ZUBIRÁN, J. / RAMÍREZ, A. (2011) **¿Cómo investigar en educación?**, Bogotá, Magisterio

EISNER, E.W. (1981) **The methodology of Qualitative Evaluation: The case of Educational Connoisseurship and Educational Criticism**, Stanford University Press

FREIRE, P. (1990) **La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación**, Barcelona, Paidós

FERNÁNDEZ, M. (1999) **Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar**, Madrid, Morata

GALLINO, L. (2000) **Diccionario de Sociología**, México, Siglo XXI eds.

GIOMENO SACRISTÁN Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992) **Comprender y transformar la práctica**. Madrid, Morata

GUZMÁN, J.C. (2003) "La evaluación curricular en la década de los noventa" pp. 207-204, en Díaz Barriga, A. **La investigación curricular en México. La década de los noventa**, México, COMIE

HABERMAS, J. (1990) **Conocimiento e interés**, Bs.As., Taurus

HOUSE, E.R./ K.HOWE (2001) **Valores en evaluación e investigación social**, Madrid, Morata

KLEES, S. / ESMANHOTO, P. / WERTHEIM, J. (1983) "Evaluación educacional: tendencias hacia el desarrollo de enfoques participativos", en Guajardo, M. (Eda.), **Teoría y práctica de la educación popular**, IDRC, Ottawa, pp 466-494

KUHN, T. S. (1993) **La estructura de las revoluciones científicas**. México, F.C.E.

KHUN, T.S. (1976) "*Revoluciones en el pensamiento*", en Nisbet, R. et.al., **Cambio social**, Madrid, Alianza Universidad, pp. 144-160

KUSHNER, S. (2002) **Personalizar la evaluación**, Madrid, Morata

LEVINSON, B. ET.AL. (2007) "Etnografía de la educación. Tendencias actuales", **Revista Mexicana de investigación educativa**, vol. XII, núm. 34, pp. 825-840

LUKAS, J.F. / Santiago, K (2004) **Evaluación educativa**, Madrid, Alianza Editorial

McCORMICK R. /M. James (1997) **Evaluación del currículo en los centros escolares**, Madrid, Morata, pp. 367

MAGER, R. (1975) **Medición del intento educativo**, Buenos Aires, Guadalupe

MONDRAGÓN, C.(Coord.) (2002) **Concepciones de ser humano**, México, Paidós

MORIN, E (2000) **Sociología**, Madrid, Tecnos

----- (2001) **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**, El Correo de la UNESCO, México,

MORÁN, P. (1988) *La Evaluación del Proceso Didáctico desde una Perspectiva Grupal*. **Revista Perfiles Educativos** No. 27-28, CISE, UNAM, México

----- (2008) **El Portafolios como estrategia de evaluación formativa. Su fundamentación y operatividad**. IISUE, UNAM, México

NIEVES, J. (2001) **Interrogar o examinar. Un enfoque sobre la evaluación en el medio educativo**, Bogotá, Ed. Magisterio, (reimp.)

ORDORIKA, I (2004) “*El mercado en la academia*” en **La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México**, CRIM-UNAM/Cámara de Diputados/Porrúa, pp. 35-74

PARLETT, M. Y HAMILTON, D. (1983) “*La evaluación como iluminación*”, en G. Sacristán y Pérez Gómez, A: **La enseñanza: Su teoría y su práctica**, Madrid, Akal, pp. 467-466

PASEK DE PINTO, E. (2009) “*Reflexiones en torno a la evaluación cualitativa en el aula*”, en **ACADEMIA** , Venezuela, jul-dic., vol. VIII (16) 2009 -2- 12

POPKEWITZ, T. (2000) “*El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales*” en **Perfiles Educativos**, México, 3ª. Época, vol. XXII, núm. 89-90

REYNA, M. G. (2004) **El aprendizaje grupal en la formación de educadores: una perspectiva psicosocial**, México, UPN

ROSALES, C. (1990) **Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza**, Madrid, Narcea

RUEDA, M. y Díaz-Barriga, F. (comps.) (2002) **Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales**. México, Paidós

RUEDA, M. et.al. (2001) **Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior**, México, AM/UNAM/UABJO

RUEDA, M. / DÍAZ-BARRIGA, F. (2004) **La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional**, México, CESU-UNAM

RUEDA, M. (Coord.) (2004) **¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil**, México, ANUIES/UABJO

RUIZ L., E. (2001) *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa*, en **Cuadernos del CESU**, núm. 35, México, CESU-UNAM

SABIRÓN, F. / A. ARNAIZ (2011) “El pensamiento complejo en investigación educativa” en Duçouing, P. (coord.) **El pensamiento crítico en educación**, México, IISUE-UNAM

SACRISTAN, G./A.PÉREZ (2002) **Comprender y transformar la enseñanza**, Madrid, Morata

SANDIN, M.P. (2003) **Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones**, Madrid, Mc.Graw Hill

SANDOVAL, S., (2003) “La dimensión cualitativa en la enseñanza de la metodología”, en Mejía, R. y Sandoval, A. (coords.), **Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica**, ITESO, México, 2003.

SHAW, I., (2003) **Introducción a los métodos cualitativos**, Paidós, Barcelona

SANTOS GUERRA, M.A. (1993) **Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa en los centros escolares**. Madrid, Akal, (3ª.)

----- (2000) “*Metaevaluación de las escuelas: el camino del aprendizaje, del rigor, de la mejora y de la ética*”, en ACCIÓN PEDAGÓGICA, vol. 9, Nos. 1 y 2

----- Moreno, T. (2004) “¿El momento de la meta evaluación educativa?” Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad” en **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol. 9, núm., 23, pp. 913-931

SIMONS, H. (1999) **Evaluación democrática de instituciones escolares**, Madrid, Morata

SOTO LOMBANA, C. (2002) **Metacognición, cambio conceptual y enseñanza de las ciencias**, Bogotá, Magisterio

THORNDICKE, R. HAGEN, E., (1970) **Test y Técnicas de medición en psicología y educación**. México, Trillas

TYLER, R. (1970) **Principios básicos para la elaboración del currículo**. Buenos Aires, Troquel

VILLORO, L. (2009) **Creer, saber, conocer**. México, Siglo XXI

VINIEGRA, L. (2007) **Educación y crítica. El proceso de elaboración del conocimiento**, México, Paidós

WATZLAWICK, P. *et.al.* (1991) **Teoría de la comunicación humana**. Barcelona, Herder

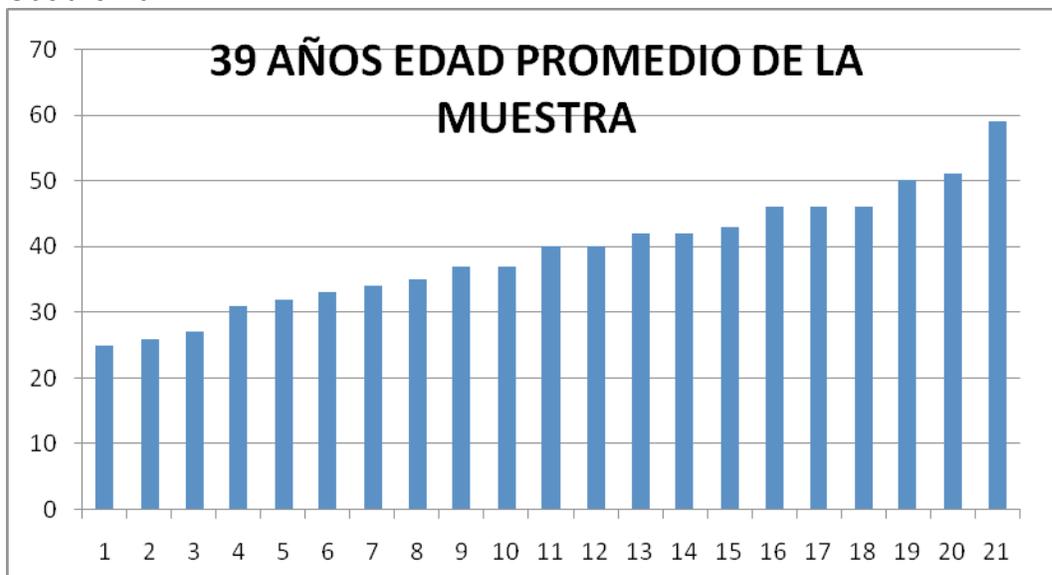
WALLERSTEIN, I (coord.) (2006) **Abrir las ciencias sociales**, México, sXXI-UNAM

ANEXO

ENCUESTA SOBRE EVALUACIÓN

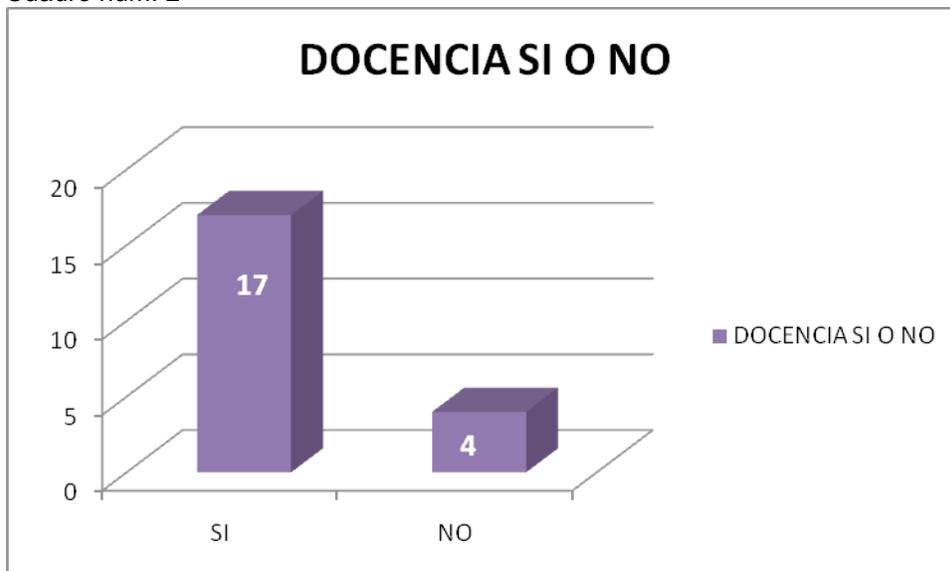
MUESTRA DE 21 ALUMNOS DEL ÚLTIMO SEMESTRE DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN EL SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA UNAM

Cuadro núm. 1

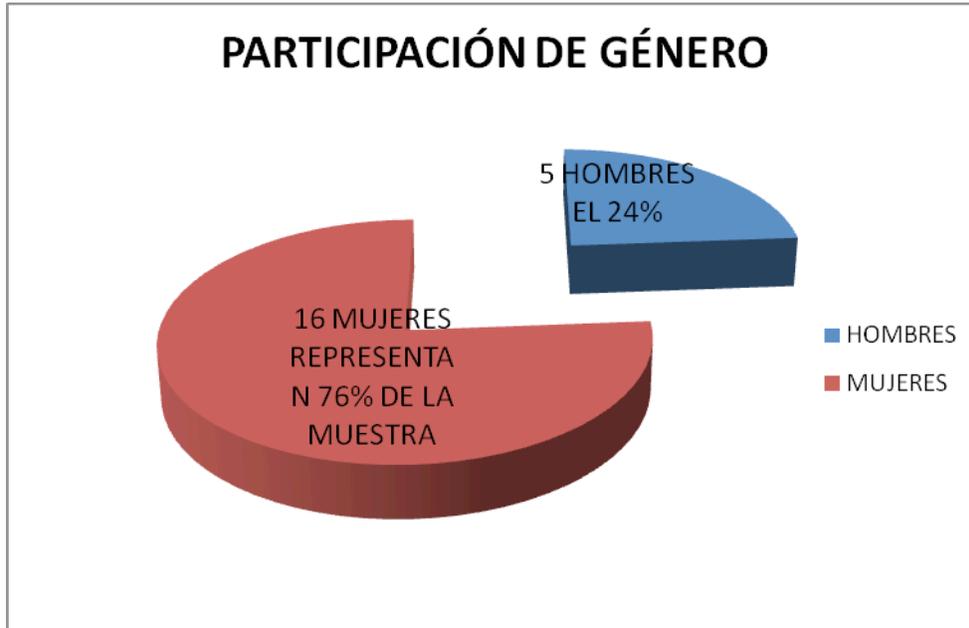


2. ¿Piensa trabajar en la docencia?

Cuadro núm. 2

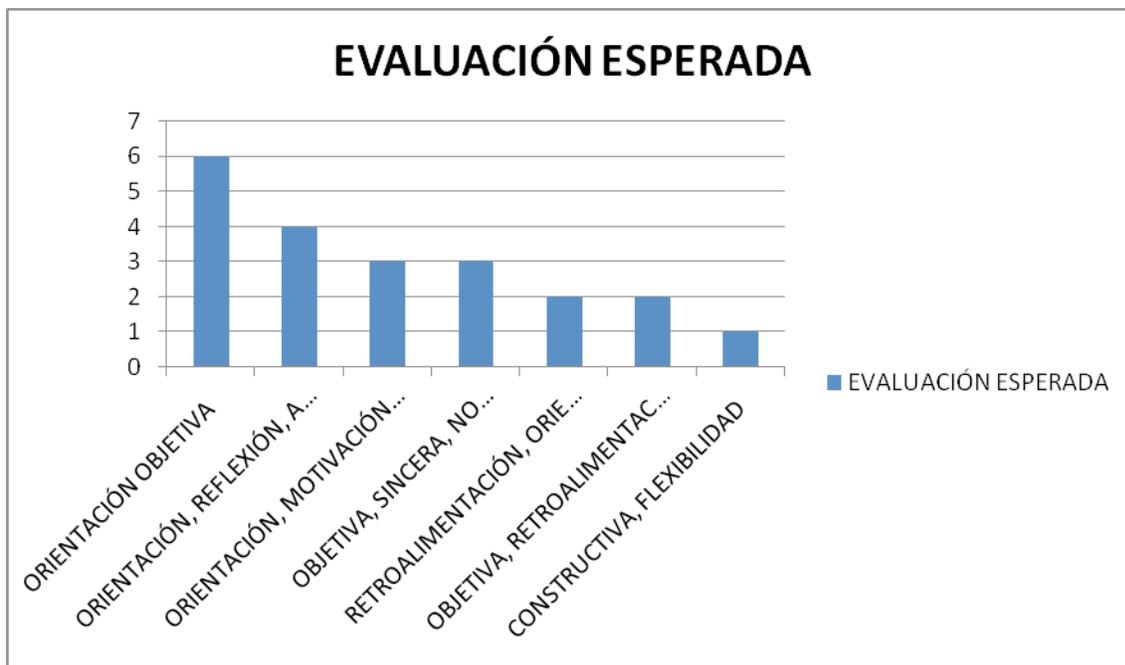


Cuadro núm. 3



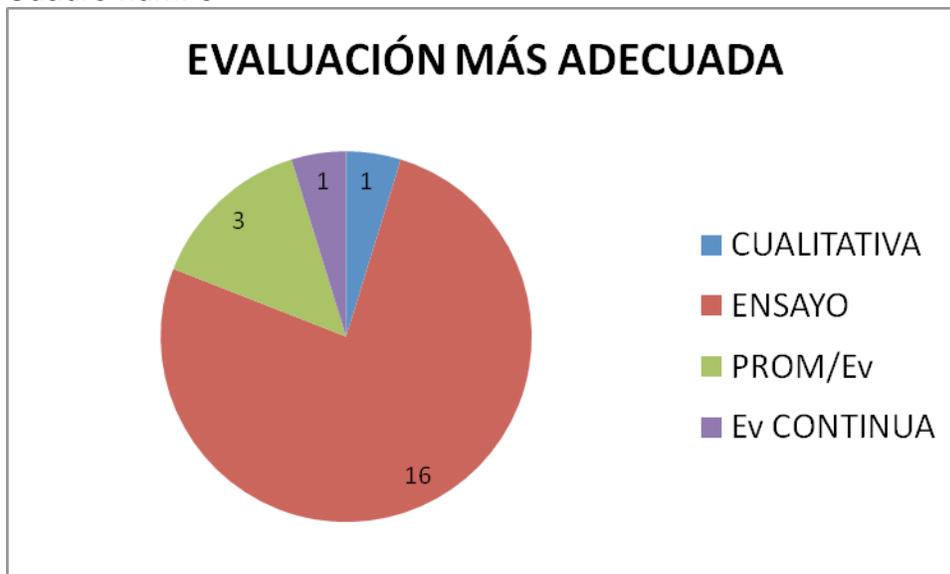
4.¿Cuántas formas de evaluación ha tenido en el SUA?

Cuadro núm. 4



5. ¿Cuál le parece la manera más adecuada de evaluar?

Cuadro núm. 5



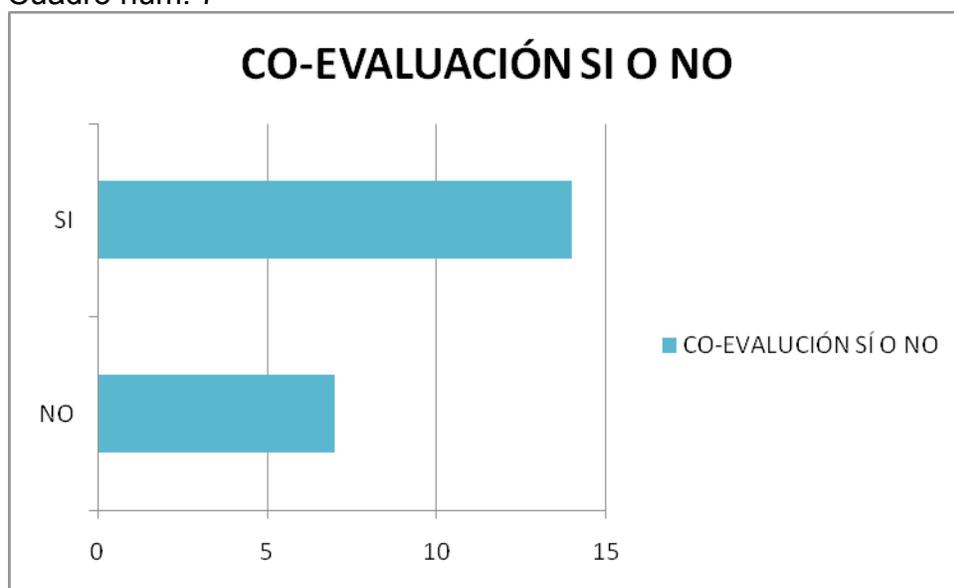
6. ¿Ha sufrido una injusticia en su evaluación?

Cuadro núm. 6



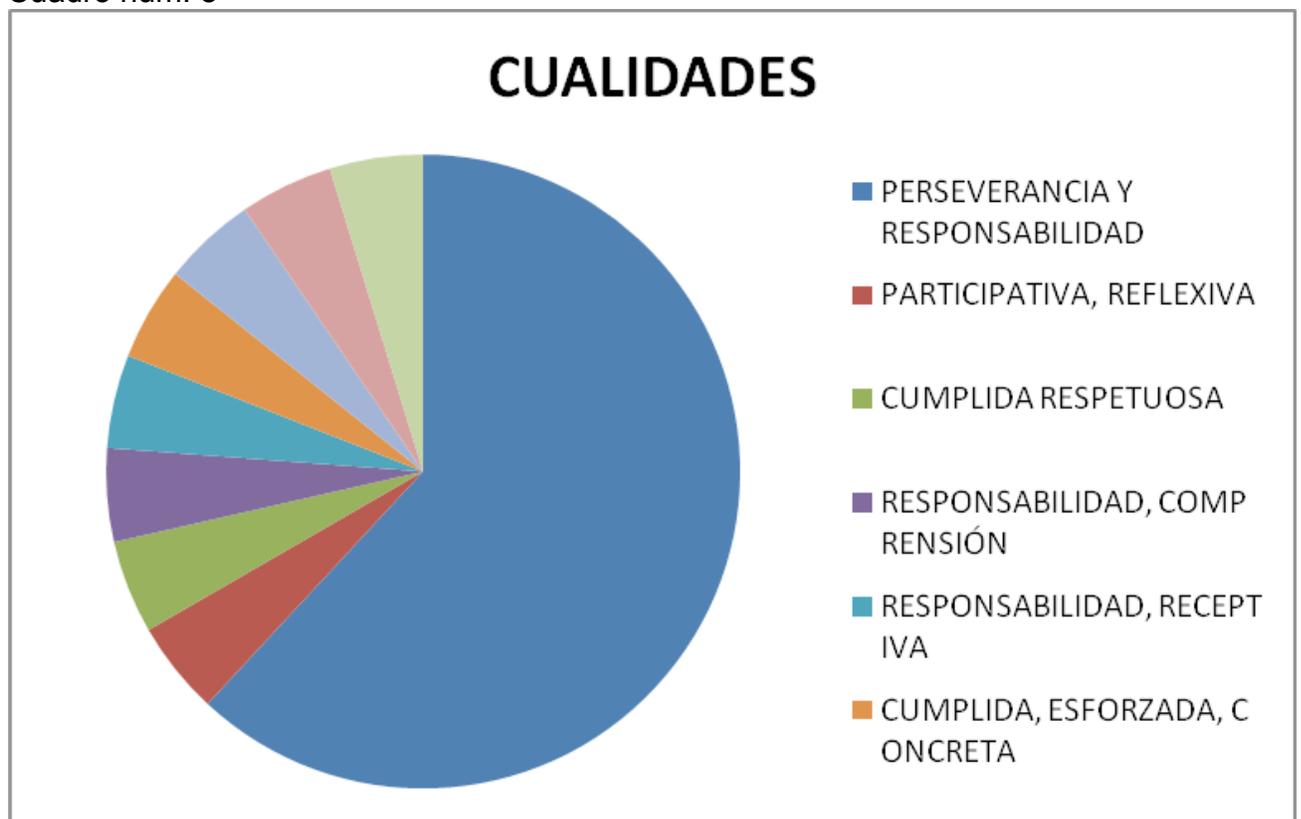
7. ¿Está de acuerdo en co-evaluar?

Cuadro núm. 7



8. ¿Cuales son sus cualidades como alumno?

Cuadro núm. 8



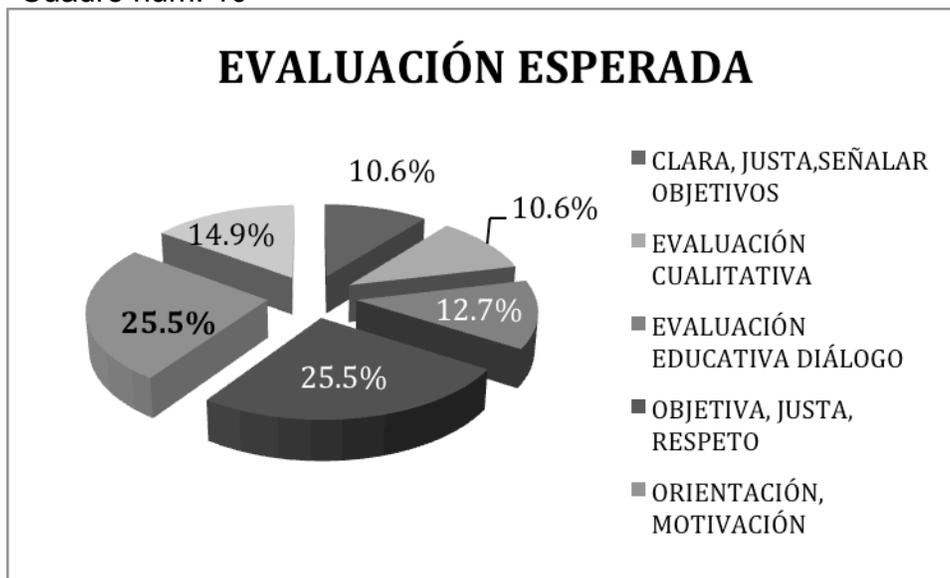
9. ¿Cuáles son sus debilidades como alumno?

Cuadro núm. 9



10. ¿Qué clase de evaluación espera del profesor?

Cuadro núm. 10



Interpretación de los resultados de la encuesta

Los resultados de ésta encuesta representan la manera en que los estudiantes que han concluido sus estudios de licenciatura en la carrera de Pedagogía del SUAyEd han experimentado las distintas formas de evaluación que operan en la institución. Una muestra que representa al 5% del total de alumnos del SUAyED ubicados en el último semestre de la carrera de Pedagogía tiene como media, 39 años de edad, de los cuales el 76% pertenecen al género femenino y el 24% al masculino. El campo laboral del pedagogo es muy amplio: diseño curricular, planificador, asesor, evaluador de programas, docencia, tutoría etc. En la encuesta sólo preguntamos si se dedicarían a la docencia o no. El 84% respondió que sí se dedicaría a la enseñanza y el 16% no lo haría como opción prioritaria. A la pregunta ¿Cuántas formas de evaluación ha tenido a lo largo de la carrera de Pedagogía, las respuestas fueron muy desiguales, algunos sólo reportan dos formas, la mayoría registra seis formas diferentes de evaluar y el resto, dice

reconocer hasta catorce formas diferentes de haber sido evaluado. En estas respuestas podemos apreciar mejor que en otras la confusión que rodea a la práctica de evaluar, mientras que algunos no reconocen a la participación en clase como práctica que cuenta en la evaluación, otros reconocen todas las formas habituales de valorar su trabajo y participación en clase, pasando por situaciones intermedias. En cuanto a la forma que los alumnos consideran como la más adecuada para ser evaluados, la mayoría, un 79% considera al ensayo como la forma más adecuada de evaluar.

En lo que se refiere a si han sido sujetos de alguna injusticia al ser evaluados, un 67% manifiesta haber sufrido algún tipo de injusticia al ser evaluados, mientras que el resto se muestra satisfecho con sus resultados. Cuando preguntamos si está de acuerdo con la co-evaluación, la mayoría sí está de acuerdo. A la pregunta sobre ¿cuáles considera son sus cualidades como estudiante? la mayoría responde: perseverancia y responsabilidad, seguido de ser participativa, reflexiva, cumplida y respetuosa. Mientras que sobre sus debilidades responden en su mayoría que la organización del tiempo es lo que más se les dificulta, esto es comprensible pues su perfil de estudiantes del SUAyED comprende por lo general, el ser padres de familia, tener un trabajo fuera de casa y dedicar un tiempo considerable a su transporte. En segundo lugar, manifiestan tener una cierta falta de comprensión del contenido de algunas asignaturas y cierta inhibición para participar en clase. Luego, falta de dominio de las tecnologías de la información y la comunicación, lo cual es una característica de su generación, siendo los más jóvenes los más hábiles. Algunos tienen dificultades para expresarse en público, mientras que a otros se les dificulta la redacción. Estas respuestas sobre sus fortalezas y debilidades como alumnos, muestra la honestidad y capacidad para autoevaluarse. Por último, a la pregunta ¿cómo les gustaría ser evaluados? Lo que los alumnos responden por abrumadora mayoría es que esperan ser retroalimentados por medio de la evaluación. Se puede decir que el grupo en su conjunto tiene claro que la retroalimentación es la forma más justa y provechosa de evaluar su trabajo.